

Kamila Aneta Knysak

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Niegotowość i zmiana. Charakterystyka edukacji dziecka romskiego

ABSTRAKT: Edukacja dziecka romskiego pojmowana jako relacja w procesie dialogicznego nauczania jest doświadczeniem szczególnym. Jego analiza dokonuje się dzięki pogłębionej refleksji stojącej po stronie nauczyciela-badacza i prowadzi do interesujących konstatacji. Nauczanie dziecka romskiego (Roma rumuńskiego) wymaga nauczycielskiego podejścia, które nie będzie koncentrowało się jedynie na celach. Istotny jest sam proces charakteryzujący się przede wszystkim niegotowością i zmiennością. Obserwujemy edukację w procesie powstawania, której wartość polega głównie na zaskoczeniach, zdziwieniach, odkryciach i na niepowtarzalności. W takim procesie konstryuuje się też autorytet nauczyciela. Tworzą go działanie twórcze i ironiczna postawa. Prezentowany artykuł jest próbą rekonstrukcji tego procesu na podstawie osobistego doświadczenia.

SŁOWA KLUCZOWE: uczeń romski, Rom rumuński, nauczyciel, twórczość, ironia, dialogiczne nauczanie, autorytet

Kontakt:	Kamila Aneta Knysak kamila.9@vp.pl
Jak cytować:	Knysak, K.A. (2018). Niegotowość i zmiana. Charakterystyka edukacji dziecka romskiego. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 165–178. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/597
How to cite:	Knysak, K.A. (2018). Niegotowość i zmiana. Charakterystyka edukacji dziecka romskiego. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 165–178. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/597

KONTEKST

Poniższy artykuł jest rezultatem spotkania nauczyciela z dzieckiem romskim (Romek rumuński). Uczniem, który drugi rok powtarzał klasę pierwszą. Kiedy pojawił się w klasie po raz pierwszy, przyprowadzony został przez męskich członków swojej rodziny – dziadka, ojca i wujka. Zanim wprowadzili dziecko do klasy, najpierw uważnie przyjrzeni się klasowej przestrzeni. Gdy uznali, że jest bezpiecznie, pozwolili chłopcu wejść i zasiąść w ławce. Edukacja przebiegała nie tylko w zespole klasowym, ale także na zajęciach indywidualnych. Proces ten określić można jako specyficzny, wykraczający poza ramy wytyczone przez projektowane cele, środki i narzędzia. Toczył się bowiem w oparciu o dialog, w którym nie było uprzywilejowanego podmiotu. Edukacja ucznia cudzoziemskiego zawsze będzie inna, podobnie jak ucznia uboższego, zdolnego, mniej zdolnego, niesłyszącego, niewidomego czy ucznia po prostu przeciętnego. Jej inność wynikać będzie przede wszystkim z wiedzy o uczniu, którą posiadzie nauczyciel prowadzący dialog. Bez rozmowy, jak twierdzi Paulo Freire, „nie ma mowy o prawdziwej edukacji” (DaSilva Idding, 2010, s. 288). Wiedza o uczniu jest ważna, ale nie tylko ta, która mówi nam o jego mocnych stronach i „deficytach”. Wartość ma wiedza związana z preferowanymi zabawami ucznia, ulubionymi potrawami, filmami, gramami, imionami siostr, braci, kotów, psów czy rybek. Taką wiedzę zdobywa się w dialogu. „Nauczyciel zdobywając informacje o uczniu poprzez dialog, może wykorzystać jego kulturowe i osobiste doświadczenia, do przekazania mu wiedzy o otaczającym go świecie” (DaSilva Iddings, 2010, s. 288). Przywołany na początku uczeń romski okazał się być chłopcem bardzo twórczym i niezwykle uzdolnionym językowo. Cechowała go pasja, z jaką mówił o sobie i swojej rodzinie, o jej codzienności, z którą zwykła się zmagać na romskim koczowisku we Wrocławiu. Snuł często długie narracje, które przerywane były jedynie językowymi korektami – tak uczył się mówić poprawnie w języku polskim.

WPROWADZENIE

Doświadczenie w nauczaniu dziecka romskiego, a mówiąc ściślej Roma rumuńskiego, jest doświadczeniem szczególnym, nie tylko w kontekście wielokulturowości, ale także, a może przede wszystkim, w kontekście komunikacyjnym, determinującym spe-

cyfikę relacji nauczyciela z uczniem. Ta osobowa zależność może prowadzić do głębszej refleksji obejmującej znacznie szerszą perspektywę. Wyłaniają się wtedy określone konteksty, choćby historyczny, kulturowy, psychologiczny, społeczny i oczywiście edukacyjny. Zmiana i proces są cechami dystynktywnymi tej edukacji, będąc jednocześnie punktami wyjścia i dojścia. Niesie to za sobą poważne konsekwencje. Szczególnie, jeżeli weźmie się pod uwagę pedagogiczne strategie, które w założeniu mogłyby prowadzić do osiągnięcia edukacyjnego sukcesu. W dokumencie konsultacyjnym Open Society Institute *Combating Educational Deprivation of Roma Children: A Policy Discussion Paper* zauważono, że zwykłe włączenie ucznia romskiego w dominującą kulturę nie sprawdzi się. Po pierwsze, swoje działania nauczyciel powinien oprzeć o wrażliwość i poszanowanie romskiej kultury, języka i oczekiwań samej społeczności. Po drugie, nie może dopuścić do dyskryminacji ucznia romskiego. Po trzecie, musi pamiętać o odmienności kontekstów edukacyjnych, w których funkcjonują romskie dzieci. W rezultacie będzie musiał przywyknąć do wykorzystywania narzędzi i strategii różniących się od tych, które zwykł stosować w odniesieniu do większości (REI, 2003, s. 6). To konsekwencja, która może być trudna do zaakceptowania przez nauczyciela – jedną ze stron w powyższej relacji.

DIALOGICZNOŚĆ

W nauczaniu należy, jak się często dość potocznie uważa, dążyć do pełni, do całości, do jakiegoś konkretnego końca, określanego jako cel. Więcej, jeśli rozumie się nauczanie jako proces, wtedy szczególną wartość zyskują sposób osiągania celów, narzędzia czy wreszcie warunki, w jakich powinno się dojść do założonego na początku efektu. „Cele kształcenia, podobnie jak treści, zasady, formy, metody i środki dydaktyczne, należą do podstawowych składników tego procesu. Ich umieszczenie na pierwszym miejscu przez teoretyków kształcenia nie jest przypadkowe. Sprawują one bowiem podstawową funkcję w stosunku do pozostałych elementów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Oznacza to, że każda zmiana dokonywana w tych elementach musi być spójna z celami, służyć całości procesu” (Zarzecki, 2008, s. 55). Tymczasem w nauczaniu Roma rumuńskiego, ze względu na specyfikę sytuacji edukacyjnej, nie dąży się do całości. Cele, jako takie, nie są dominujące. Już nie skupianie się na zaliczaniu kolejnych etapów jest najważniejsze. W relacji nauczyciel – uczeń romski ważne są momenty określane jako „dydaktyczne okazje” wynikające z toczącego się dialogu.

Bogusława Dorota Gołębiak i Beata Zamorska zauważają, że w ten rodzaj dialogu wpisana jest „trzecia przestrzeń”, związana z byciem „pomiędzy”, w której „spotkanie z Innym umożliwia nabywanie własnego, krytycznego głosu” (Gołębiak, Zamorska, 2014, s. 86). Dialogiczne nauczanie „jest nieprzewidywalne. Nie prowadzi do wcześniej zamierzonego punktu. Nauczyciel nie idzie na lekcję z konspektem i wypisanymi celami operacyjnymi [...]. Nie ma władzy nad uczniem ani jego wiedzą” (Gołębiak, Zamorska, 2014, s. 85–86). Z nieco innej perspektywy o dialogu wypowiada się Bogusław Milerski, który szczególny nacisk kładzie na doświadczenie wzajemności: „dzięki dialogowi dochodzi nie tylko do zbliżenia poznawczego, lecz również do cze-

goś, co filozofowie nazywali wydarzeniem spotkania. Dzięki spotkaniu Ja i Ty otwierają się na siebie wzajemnie, ujawniając nie tylko własne przekonania i uznawane wartości, lecz również »będąc dla siebie nawzajem«. [...] dzięki autentycznemu dialogowi prowadzącemu do spotkania może dokonać się przemiana życiowa wychowanka i zarazem wzbogacenie samorozumienia przez nauczyciela-wychowawcę” (Milerski, 2008, s. 38). Oba podejścia otwierają refleksję o podmiocie, a raczej podmiotach. W tym kontekście ważną dla nauczyciela staje się jego dyspozycja do refleksji podczas toczącej się rozmowy, a także do autorefleksji – perspektywa patrzenia z góry. Skupienie się na sobie nie jest w tej relacji przeszkodą, przeciwnie staje się koniecznością i atutem.

PRZECIW PRYZYWCZAJENIOM

Postawa samego nauczyciela jest ważną kwestią w procesie nauczania ucznia romskiego – Roma rumuńskiego. W trakcie typowych (a czasem też nietypowych) dydaktycznych czynności nauczyciel co chwilę zmuszany jest do porzucania własnych przyzwyczajeń. Wtedy może dostrzec prawdziwe potrzeby swojego ucznia. Jednak nierzadko okazuje się to pułapką, w którą można wpaść, kiedy weźmie się pod uwagę tylko same potrzeby, które następnie skrupulatnie zostają skatalogowane w nauczycielskim kajecie, wpisane w plan pracy w postaci celów i form realizacji. Może się wtedy okazać, że właściwie mamy do czynienia z uczniem nieróżniącym się od innych, posiadającym podobne potrzeby. Jest to jednak spore zaniechanie. Należy bowiem jak najszybciej określić natężenie tych potrzeb, a następnie w odpowiedni sposób je zaspokoić. Przeregulowane i mało elastyczne programy nauczania nie pomagają nauczycielowi w rozwiązaniu tego problemu. Szczególnie w przypadku dzieci, które przychodzą do szkoły bez doświadczenia przedszkolnego lub w ogóle bez doświadczenia działań, które określić można jako działania edukacyjne prowadzone przez rodziców (Roth, Moisa, 2011, s. 514). Często ich jedyne „działanie edukacyjne” ogranicza się do samego posłania dziecka do szkoły. „Rodzice z niskim poziomem edukacji, czasem niepiśmienni, obciążeni ubóstwem, mogą uważać, że posłanie dziecka do szkoły, to wszystko, co mogą zrobić jako dobrzy rodzice. Szkoła natomiast powinna zaoferować ich dzieciom wsparcie w nauce. Wartości, które rodzice dostrzegają w edukacji, są często ambiwalentne, uznając jej ważność, udzielają małego wsparcie dzieciom, nawet tym, które mają w szkole problemy¹” (Roth, Moisa, 2011, s. 506). Nauczyciel znajduje się więc w trudnym położeniu. Musi bowiem określić potrzeby ucznia jedynie w oparciu o relację z nim samym, tym bardziej, kiedy rodzice w swoich edukacyjnych działaniach zatrzymują się na zapisaniu dziecka do szkoły.

Najpilniejszym problemem do rozwiązania jest kwestia integracji. Może się ona dokonać wówczas, gdy praktyka nauczycielska pozwoli na dokonywanie zmian w środowisku szkolnym, lokalnym i klasowym. Wykorzystanie cennej wiedzy, zdobytej w wyniku obserwacji i dialogu, odpowiednie reagowanie na generowane problemy szkolne, klasowe czy lokalnej społeczności przyczyniają się do integracji osób uczestniczących w relacji. Mam na myśli integrację, której członkowie zachowują „własne różnorodne bo-

¹ Wszystkie testy anglojęzyczne przytaczam w tłumaczeniu własnym.

gactwo”, którym jest swobodne wyrażanie zdania o grupie etnicznej, z jakiej jednostka pochodzi, religii, języku, pochodzeniu, o swoim narodzie. Dyskurs kulturalno-etniczny (*cultural-ethnic discourse*) określa kulturę romską jako wyjątkową, stąd zachęta do „wyjątkowych” działań w obszarze edukacji. Biorąc pod uwagę potrzeby i prawo mniejszości do edukacji, dzieci romskie powinny być w szkołach uczone ich kulturowego dziedzictwa, dymy z ich etnicznej przynależności. W klasie i szkole muszą poczuć się bezpiecznie, bez dyskryminacji i poczucia niższości wobec większości (Roth, Moisa, 2011, s. 508).

Inicjowanie procesów integracyjnych wynika często ze zdiagnozowania odczucia obcości. W przypadku nie tylko ucznia romskiego ale w ogóle ucznia cudzoziemskiego obcość sytuuje się na dwóch biegunach. Z jednej strony mamy do czynienia z obcością w relacji uczeń i jego klasa oraz uczeń i jego nauczyciel. Po drugiej stronie mieści się przestrzeń relacji nauczyciel – uczeń romski. Obie przestrzenie obcości pozostają wyzwaniem dla obu stron. „Starałem się – pisze Peter McLaren – pogłębiać relacje z uczniami, ale i tak do pewnego stopnia pozostawałem jednym z »tamtych«. Byłem »inny«. Jako biały przedstawiciel klasy średniej nieustannie musiałem mierzyć się z pozycją, którą zajmowałem w kulturze dominującej” (McLaren, 2015, s. 281–282). Rolą nauczyciela jest doprowadzanie do pozytywnego odczucia obcości. Jest to bardzo ciekawe zjawisko, szczególnie z socjologicznego punktu widzenia, w którym uczeń cudzoziemski odczuwa swoją inność jako wartość. Może się z innymi swoją obcością podzielić. Wydaje się, że jest to moment kluczowy. Dajemy uczniowi możliwość mówienia o sobie, innym – pozostającym po drugiej stronie relacji – stwarzamy dogodne warunki do dostrzeżenia tej inności poprzez fakt uświadamiania sobie różnic, które okazują się dotyczyć tylko kwestii fizycznych i kulturowych. W tym wypadku nie ma miejsca na wrogość, niepokój, poczucie zagrożenia. Obcość nie staje się negatywnie postrzeganą innością. W tej przestrzeni różnice nie wzbudzają negatywnych emocji (Grabias, 2013, s. 4). W pozytywnym odczuciu obcości uczeń romski okazuje się być innym razem z innymi. Na poziomie szkolnym staje się uczniem, kolegą z klasy – tyle i aż tyle.

Z potrzebą integracji wiąże się istotna kwestia uprzedzeń. Występują one po obu stronach – ucznia i nauczyciela. Obie strony mogą we wzajemną relację wchodzić z bagażem osobistych doświadczeń, które następnie wpływają na jej jakość. Pokonanie uprzedzeń zależy w dużej mierze od nauczyciela. W tym momencie dotykamy bardzo delikatnej materii. Wiąże się bowiem ona z poznaniem środowiska. Romowie, w szczególności Romowie rumuńscy, natrafiają na szereg barier, które powodują, że ich dzieci nie rozpoczynają nauki w szkołach. Najczęściej przywołuje się niewielką świadomość korzyści wynikających z edukacji, barierę językową, nieznaną praw i obowiązków związanych z edukacją, wykluczenie społeczne, wzajemne uprzedzenia i stereotypy, trudną sytuację ekonomiczną i niechęć szkół do przyjmowania dzieci z tej społeczności (Witkowski, Szczepaniak, 2015, s. 75). To zaniechanie przejawia się także w nieznaności instytucjonalnych wymagań związanych z edukacją (Schvey i in., 2005, s. 1178–1179)². Z dość

² Autorzy *The Children Left Behind: Roma Access to Education in Contemporary Romania* przywołują przykład późnego zapisywania dzieci romskich do szkół, co skutkuje przydzieleniem ich do ostatnich oddziałów, w których mogą tworzyć większościową grupę etniczną. W tym przypadku nie można mówić o integracji, ale raczej o segregacji (Schvey, Flaherty, Higgins, 2005, s. 1178–1179).

wiadczenia wiem, że jeśli z poziomu instytucjonalnego zejdziemy na poziom relacji nauczyciel – środowisko ucznia romskiego, kwestia lekceważenia edukacji jest o wiele bardziej skomplikowana³.

W przypadku nauczyciela istotny jest sposób poznania środowiska. Można wyróżnić dwa sposoby. Poznanie w aspekcie biernym i czynnym. Różnią się one zasadniczo. Poznanie bierne jest jak gdyby zatrzymaniem się w połowie drogi. Owszem, prowadzi do dość dokładnej identyfikacji oczekiwań i potrzeb środowiska. Jednak na tym właśnie poprzestaje. Takiego nauczyciela można porównać do archiwisty, który uważnie wszystko skatalogował i odłożył na odpowiednie miejsce. Poznanie czynne jest pójściem krok dalej. Świadomość oczekiwań i potrzeb staje się kluczem do ich realizacji i zaspokojenia. Taka sytuacja może się pojawić wówczas, jeśli nauczyciel będzie w swojej pracy otwarty na dydaktyczne okazje. Można je dostrzec, jeśli patrzy się na program, cele i narzędzie pod kątem ich zdolności do zmiany. „Zdolności przystosowawcze edukacji oznaczają, że program nauczania jest wystarczająco elastyczny, żeby dostosować się do potrzeb rozmaitych społeczności i »odpowiedzieć na potrzeby uczniów w ramach ich społecznej różnorodności i kulturowego osadzenia«” (Schvey i in., 2005, s. 1209).

Poznanie czynne jest nieporównywalnie trudniejsze. Nauczyciel nie zawsze jest zdolny do takiego właśnie działania. Najważniejszymi wyzwaniem i trudnościami, które stają nauczycielowi na drodze poznania środowiska ucznia romskiego, są bariera językowa i bariera kulturowa. Pierwsza bariera jest tą najbardziej bezpośrednią i pierwszą, którą nauczyciel odczuwa. Bariera kulturowa z kolei jest tą najbardziej podkreślaną. Wiąże się ściśle ze stosunkiem Romów do edukacji. W ich przypadku obowiązek szkolny jest mocno zaniedbywany. Jerzy Norbert Grzegorek zauważa, że przez wielu Romów szkoła jest traktowana „jako przejaw represyjny wobec ich dzieci, który stwarza zagrożenie dla romskiej społeczności” (Grzegorek, 2007, s. 11). W swoich badaniach nad kulturowymi różnicami między Romami i nie-Romami Martin P. Levinson i Andrew C. Sparkes zauważyli, że Romowie swoją sferę domową utożsamiają ze względną wolnością, podczas gdy szkołę postrzegają jako ograniczającą wolność (Miskovic, 2009, s. 205). Jeśli szkoła nie bierze pod uwagę potrzeb i specyfiki dzieci romskich, również postrzegana jest jako „skrajnie wrogie środowisko” (REI, 2003, s. 11). Ponadto, na co zwraca uwagę Dorota Demel: „W tradycyjnej kulturze romskiej wiedza niezbędna do życia była przekazywana przez rodzinę poprzez przekaz ustny. W szkole dzieci stykały się z wiadomościami niezwiązanymi z codziennym życiem romskich rodzin i dotyczącymi kultury obcej, »zewnętrznej«” (Demel, 2010, s. 220). Istnieją przy-

³ W przypadku rodziców mojego ucznia można było mówić o zaniechaniu, nieznajomości czy lekceważeniu edukacji tylko wtedy, gdy patrzyło się na tę sytuację z poziomu instytucjonalnego. Wejście w środowisko pozwoliło mi dostrzec interesujące niuanse, które stawiały powyższą kwestię w zupełnie innym świetle. Byłam umówiona z moim uczniem i jego rodzicami na dodatkowe lekcje, w czasie których uzupełnialiśmy braki w umiejętnościach. Kiedy pojawiłam się w ich małym mieszkaniu, matka przywitała mnie, mówiąc, że dziś jest na szczęście dobra pogoda dla lekcji. Nie wiedziałam, jaki istotny związek ma pogoda panująca na zewnątrz z lekcją, która odbywa się w mieszkaniu. Jak się przekonałam, chodziło o to, że będziemy mieli z uczniem odpowiednie warunki do nauki, ponieważ dzięki sprzyjającej pogodzie rodzina (17 osób w dwóch pokojach) będzie mogła wyjść na dwór i nie będzie przeszkadzać chłopcu w nauce, a mnie w nauczaniu.

padki uczniów romskich, którzy w wieku 10 lat nadal kontynuują naukę w klasie pierwszej, nie umiejąc czytać ani pisać. Wielu z nich nie ma odpowiednich warunków do pracy, wielu mieszka w małych mieszkaniach, wychowując się w wielodzietnych i wielorodzinnych mikrospołecznościach. Czynne poznanie umożliwia nauczycielowi na delikatne ingerencje w taką mikrospołeczność. Zwyczajne rozmowy, uświadamianie rodzinie istoty edukacji mogą skutkować stworzeniem uczniowi romskiemu dobrych warunków do pracy. W tym miejscu warto zauważyć, że przyczyna nieprzywiązywania odpowiedniej uwagi do edukacji wiąże się również z pozycją ojca w rodzinie. Bardzo często jest on osobą niepiśmienną, która odebrała kiepską edukację. Sytuacja, w której syn lub córka w bardzo młodym wieku będą mieli wyższe umiejętności, związane z czytaniem i pisanem, nie jest dla głowy takiej rodziny komfortowa. Może w jego mniemaniu podważać dominującą pozycję ojca⁴.

Z punktu widzenia nauczyciela największe wyzwanie stanowi poznanie środowiska. Ponownie należy wrócić w tym miejscu do podziału na poznanie bierne i czynne. W poznaniu biernym nauczyciel znajduje się na poziomie pośredniości. W podejściu do problemu poznanie to charakteryzuje indyferentyzm. W sposobie poznawania – monolog (jednostronność) oraz lęk (biorąc pod uwagę rodzaj działania). Inaczej jest w przypadku poznania czynnego (poziom bezpośredniości). Tutaj mamy do czynienia odpowiednio z zaangażowaniem, dialogiem i odwagą. Poznanie to niewiele różni się od podejścia naukowego. Wiąże się bowiem z zaangażowaniem w opisywanie problemu badawczego, z dialogiem podczas gromadzenia materiału i w momencie konfrontowania wyników z rzeczywistością oraz z odwagą w formułowaniu problemów badawczych. Swoją postawę nauczyciel-badacz kształtuje w trakcie gromadzenia danych, które bezpośrednio odnoszą się do obserwowanej części rzeczywistości społecznej (Konecki, 2000, s. 26). Jej poznanie ma charakter elastyczny i heurystyczny (Kubinowski, 2010, s. 178).

Kiedy nauczyciel staje się jednocześnie badaczem, zachowuje zdolność poszukiwania i odkrywania zjawisk, których na początku nie poszukiwał (Konecki, 2000, s. 27). Do głosu dochodzi pogłębiona refleksja. Wiąże się ona z monitorowaniem własnego działania, z myśleniem o własnej roli oraz z sytuacją stawiania pytań badawczych i przeprowadzania odpowiednich badań (Kołodziejki, 2014, s. 121). Poza tym refleksja pozwala dostrzec niezwykle istotną kwestię, podstawową, jeśli chodzi o rozumienie problemu ucznia cudzoziemskiego w polskiej szkole. Chodzi o kierunki relacji, które występują na dwóch poziomach. Na poziomie pośrednim relacja zachodzi w dwóch kierunkach: do wewnątrz i poza. Nauczyciel na tym poziomie poznaje środowisko, identyfikuje oczekiwania i potrzeby, po czym wychodzi poza jedynie z wiedzą na temat problemów. Nie posiada jednak umiejętności ich rozwiązania, ponieważ nie dochodzi do pogłębionej refleksji. Na przykład – w relacji do wewnątrz i poza nauczyciel identyfikuje problem postrzegania przez Romów szkoły jako rodzaju ograniczenia wolności. Dostrzega także potrzebę zmiany takiego myślenia. W tym miejscu się zatrzy-

⁴ Edukacja również wiąże się z rozwijaniem umiejętności formułowania myśli i argumentowania czy z kształtowaniem poglądów. „Wygadane” dziecko może być w takiej sytuacji postrzegane jako kwestionujące autorytet ojca w bardzo patriarchalnej przeciwieństwie rodzinie.

muje. Na poziomie bezpośrednim natomiast kierunki relacji przebiegają następująco: do wewnątrz i ponad⁵. Jest identyfikacja problemu – „szkoła jako miejsce ograniczania wolności”. Kolejnym etapem jest spojrzenie na problem z perspektywy ponad. Refleksja nauczyciela-badacza skutkuje szerszym oglądem środowiska, poszukiwaniem przyczyn i dróg rozwiązania problemu. Okazuje się, że włączenie środowiska rodziców uczniów romskich w życie szkoły może ten problem rozwiązać. Dzięki temu mogą zacząć postrzegać szkołę jako miejsce, w którym respektuje się niezależność ucznia romskiego. Zachęcenie rodzin romskich do uczestnictwa okazało się „znaczącym źródłem motywacji i zrozumienia znaczenia szkoły wśród romskich dzieci” (Roth, Moisa, 2011, s. 514). Perspektywa spojrzenia z góry to umiejętność wzniesienia się ponad ograniczenia w obrębie systemu edukacji, barier językowych i kulturowych lub po prostu zwyczajnych ludzkich uprzedzeń. Pozwala nie tylko problem dostrzec, ale także go zanalizować, opisać i w dalszej perspektywie rozwiązać.

AUTORYTET TWÓRCZY

Wymienione wcześniej podstawowe aspekty związane z edukacją dziecka romskiego ogniskują się głównie w przestrzeni dialogicznego nauczania. Zaliczyć do nich w tym miejscu należy przede wszystkim czynne poznanie oraz funkcjonowanie wewnątrz i ponad w relacji na poziomie bezpośrednim. Jaka w tej sytuacji jest pozycja samego nauczyciela i z czego wynika? W kulturze romskiej pozycja uczestnika w relacjach rodzinnych wynikać może z jego wieku, płci, życiowego doświadczenia. Ponieważ przekaz ustny w zdobywaniu wiedzy często u Romów jest nadrzędny wobec przekazu piśmiennego, osoby starsze z racji wieku czują się zobowiązane do dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami. Ich autorytet wynika z faktu, że w wielopokoleniowej rodzinie są najstarsze oraz z ich przeświadczenia, że wiedzą najwięcej o rzeczach dla Romów najważniejszych i im najbliższych. Nauczycielowi trudno jest zbudować autorytet na wiedzy, bowiem według Romów informacje niezwiązane z ich kulturą i codziennością mogą wydawać się zwyczajnie nieinteresujące. Ponieważ „Roma nie da się przekonać do czegoś, czego on nie czuje”⁶, nauczyciel powinien w relacji z uczniem

⁵ Opisywanie relacji nauczyciela z uczniem w kontekście dialogicznego uczenia się wiąże się z „podwójną subiektywnością”, z byciem jednocześnie wewnątrz i na zewnątrz. Będąc wewnątrz jest się uczestnikiem dialogu, toczy się dyskusja, wymienia poglądy, spiera. Będąc „zewnątrz” dostrzega się całość, nabiera się dystansu do sytuacji i samego siebie (por. Gołębiak, Zamorska, 2014, s. 83–84). W tym miejscu celowo proponuję jednak inne rozróżnienie: „wewnątrz” i „ponad”. Perspektywa „ponad” bardziej akcentuje konieczne zdystansowanie, połączone ściśle z refleksją na temat całości procesu, ale także jego niuansów. Ma to ścisły związek z ironicznością, o której wspominam w dalszej części tekstu. *Double subjectivity* ze swoim symultanicznym byciem *inside*, *outside*, jako pojęcie kulturowo-historyczne jest w rozumieniu dialogicznego uczenia bardzo poręczne, jednak kiedy akcentujemy refleksję nad procesem, musi się pojawić także perspektywa „ponad”, która zakłada „wznoszenie się” ponad własne ograniczenia, uprzedzenia i emocje.

⁶ Zdanie to pojawiło się w tekście o Dawidzie Jancyku, polskim piłkarzu romskiego pochodzenia, który mając wielki talent sportowy, całkowicie nie sprostał oczekiwaniom. Popadł w depresję i alkoholizm. Cytat ten oddaje bardzo dobrze stosunek wielu Romów do tych kwestii, które nam wydają się najważniejsze, np. edukacja, wykształcenie, praca, sukces mierzony dobrobytem i podziwem innych (Skwierawski, 2016).

postawić przede wszystkim na bycie otwartym i twórczym. Nie może uciekać od spontaniczności. Musi natomiast być gotowym na działanie w warunkach ciągłej zmiany i wiecznej niegotowości. Jak pisze Lech Witkowski: „musi umieć pokazać samym sobą, że warto zdobywać się na twórczy wysiłek zdobywania wiedzy” (Witkowski, 2011, s. 689). W relacji opartej o dialogiczne nauczanie także potrzeba autorytetu. Nie będzie to jednak autorytet oparty na wiedzy (bliski autorytatywności) czy osiągnięty za pomocą pozycji (oparty na poczuciu wyższości i bliski autorytarności). Nauczyciel, aby móc być postrzeganym jako autorytet, musi „samym sobą zaświadczać o wartości tego, co robi, czym się zajmuje, wciągając ucznia w grę otwartą i pełną niespodzianek, gdzie liczą się zaskoczenia, paradoksy, zdziwienia, odkrycia, oryginalne przykłady, niepowtarzalność” (Witkowski, 2011, s. 688).

Nauczyciel powinien być przede wszystkim twórczy. We współczesnym dyskursie pedagogicznym słowo to często jest wytrychem. Liczne publikacje i częste edukacyjne inicjatywy łączące twórczość z kreatywnością spowodowały niestety wyraźne rozmycie znaczenia słowa „twórczość”. Według mnie konieczny jest powrót do źródła, w którym to pojęcie nadal funkcjonuje jako nieoderwane od swojego podstawowego znaczenia, związanego przede wszystkim ze sztuką. Nadmierne psychologizowanie terminu „twórczość” może bowiem sprowadzić nas na manowce. Włączenie w rozprawy i analizy dotyczące bycia twórczym pojęcia–postulatu o „byciu kreatywnym” wyrządziło na tym polu badań więcej szkody niż pożytku⁷. Mirosława Nowak-Dziemianowicz badając „twórczość” w kontekście koncepcji i ich realizacji w Autorskich Liceach Artystycznych twierdzi, że twórczość „jest działaniem związanym z dokonywaniem wyboru, jest pozbyciem się presji konieczności istniejących sytuacji, warunków, układów, pozycji i ról” (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 111). Twórczość, a co za tym idzie bycie twórczym, to przede wszystkim zdolność do działania także w warunkach nieznanych, szczególnie takich, które charakteryzuje zmienność i niegotowość. Jest ona czynnikiem istotnym w przypadku nauczyciela uczącego ucznia romskiego.

AUTORYTET IRONICZNY

Konsekwencją przyjęcia postulatu twórczych działań w procesie dialogicznego uczenia jest określona postawa nauczyciela. Określiłam ją mianem **ironicznej**.

Ironia zawsze opiera się na sprzeczności między znaczeniem dosłownym wypowiedzianych słów, a ukrytą bądź bardziej jawną intencją mówiącego⁸. Rozgrywa się za-

⁷ Por. przekonanie edukatorów twórczości o tym, że twórczości można nauczyć (Nęcka i in., 2013; Szmidt, 2013; Kosiarek i in., 2015), czy czerpanie garściami w kwestii „kreatywności” z neoliberalnego dyskursu (Rudnicki, 2016, s. 270).

⁸ W pismach Platona, w osobie Sokratesa ironia jawi się jako narzędzie dydaktyczne. Sokrates ironicznie udając ignoranta, wychodząc od utartych definicji, prowadzi swoich rozmówców przez złożone, pełne niejednoznaczności i oderwane od przyzwyczajęń rozumienie pojęć. Następuje właściwe rozpoznanie. Postawa ignoranta okazuje się dla słuchaczy jedynie figurą, udawaniem dla rozpoznania, zwodzeniem dla prawdy. W przypadku Sokratesa nie należy mówić o ironii jedynie jako o chwycie używanym w rozmowach, ale jako o istotnej cesze osobowości. Ironia sokratyczna bowiem to głównie praktyka poznawcza (Głowiński, 2003, s. 6). Klasyczną definicję ironii spotykamy u Kwintyliana. Ironia według rzymskiego retora „polega na takim użyciu

tem w komunikacyjnej przestrzeni. Problem pojawia się wtedy, gdy weźmie się pod uwagę kontekst relacji. Ironia retoryczna i sokratyczna, na przykład, rozgrywa się w relacji między nadawcą i odbiorcami. Ironia romantyczna, jako wartość poznawcza, dotyczy stosunku między pewnym siebie ja a światem, ironia dramatyczna (tragiczna) to relacja w przestrzeni, którą wyznaczają ofiara ironii i jej los („człowiek boże igrzysko” – jak w starej arabskiej opowieści, w której bohater wypowiadając pragnienie spokoju, trafia do więzienia) (Kierkegaard, 1999, s. 280).

W charakterystyce nauczyciela uczącego ucznia romskiego, którą opieram na osobistym doświadczeniu w pracy z takim uczniem, interesować mnie będzie ironia, której źródeł należy szukać w retoryce, w sokratycznej postawie kontrolowanego zdystansowania i przede wszystkim w romantycznie rozumianym pojęciu tworzenia. Friedrich Schlegel uważał, że natura może być twórcza, jednak jej twórczość pozostaje w obrębie jej samej, nie wychodzi poza przynależne jej działania. Człowiek natomiast dzięki ironii przedstawia siebie jako innego niż jest w rzeczywistości⁹. Otwiera to przed nim możliwość działania w oparciu o refleksję, o szerszą perspektywę związaną z patrzeniem z góry, z wznoszeniem się ponad rzeczywistość. Jest to swoista gra z rzeczywistością, w której nie chodzi o wygraną, ale o samą grę, o działanie, o uczestnictwo. Romantyczny ironista według Schlegla jest świadomy własnych ograniczeń, mimo to działa, tworzy, choćby nawet bez nadziei, że osiągnie pełnię. Ważna jest możliwość nie tyle bycia, ile stawiania się, nawet za cenę upadku. Taka ironia jest zdolna godzić przeciwności. Mowa jest tu o godzeniu udawania i otwartości, spontaniczności i wyrafinowania, żartu i powagi, naukowości i sztuki życia, swobody i prawdy. Anne K. Mellor w kontekście źródeł ironii przywołuje sceptycyzm. Według niej ironista musi zacząć sceptycznie, tylko wtedy, zdając sobie sprawę z własnych ograniczeń, może w pełni realizować postulat niczym nieskrępowanej twórczości (Mellor, 1999, s. 5). Tak pojmowana ironia stała się bardzo ważnym ogniwem myśli nowoczesnej (Behler, 1990)¹⁰. Charakteryzuje ją proces i zmiana, głęboka świadomość niegotowości i pilna potrzeba osiągnięcia pełni i stałości, które rozpoznawane są jednak jako niemożliwe. Wiąże się także z głębokim namysłem i refleksją, z perspektywą patrzenia z góry, ale również z umiejętnością wejścia do wewnątrz. Wartość poznawcza takiej ironii polega na byciu w świecie i umiejętności wznoszenia się ponad własne ograniczenia.

Dlaczego taka postawa jest istotna? Ponieważ wydaje się być jedyną możliwą w obliczu niegotowości, z jaką mamy do czynienia w edukacji ucznia romskiego. Dzięki niej

słów, żeby wyrazić coś innego, zwłaszcza przeciwnego niż [ich] sens dosłowny” (Colebrook, 2005, s. 2). Dostrzec można pominięcie ironii jako postawy, jako cechy osobowości. Ironia staje się tropem lub figurą słów, artystycznym sposobem użycia języka. Schlegel uznawany jest za ojca ironii romantycznej. Dotyczy ona przede wszystkim stosunku twórcy do otaczającej go rzeczywistości. Stawia pytania „o wzajemną relację między ograniczonością zrodzoną z uwikłania w miejsce i czas, w których przyszło mu żyć, a wolnością wynikającą z immanentnej człowiekowi kreatywności” (Namowicz, 2000, s. 58).

⁹ O „wykraczaniu” poza samego siebie pisze także w kontekście nauczyciela L. Witkowski, jednocześnie wyraźnie akcentując wartość „wyjścia poza”: „Najkrócej mówiąc, chodzi o pokazanie, że nauczyciel musi być kimś innym, niż często jest” (Witkowski, 2011, s. 688).

¹⁰ W związku z silnym autorefleksyjnym i krytycznym charakterem ironii E. Behler określa ją jako „charakterystyczny znak nowoczesności” (Behler, 1990, s. 112).

nauczyciel jest w stanie umiejętnie korzystać z dydaktycznych okazji. Ponadto nie będzie się obawiał, że będą one niezaplanowane, że wywrócą do góry nogami nie tyle same cele edukacyjne, ale przede wszystkim oczekiwania obu stron w dialogicznym nauczaniu.

Kolejnym istotnym elementem postawy ironicznej jest sceptycyzm, który wynika z rozpoznania sytuacji dydaktycznej jako nieznannej, wymykającej się wcześniejszemu doświadczeniu. Dzięki takiej postawie nauczyciel zdaje sobie sprawę z własnych ograniczeń. Tęskni za autorytetem opartym na wiedzy, często będącej mocnym punktem oparcia. Rzeczywistość relacji nauczyciel–uczeń romski okazuje się być już nie tylko nieznaną, niepewną, ale staje się do tego zmienna i niegotowa. Autorytet ironiczny w takim momencie jest w stanie wznieść się ponad te ograniczenia. Dzięki dyspozycji refleksyjnej i twórczej zaczyna działać, choćby bez nadziei na dostrzeżenia kompleksowości i pełni swoich nauczycielskich czynności. Do głosu dochodzą wtedy dydaktyczne okazje, na które obie strony dialogu w miarę postępującego procesu nauczania oczekują. Mogą one wynikać z oczekiwań nieformalnych, więcej, nieartykułowanych i przyjmowanych milcząco (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 31).

W tej swoistej dialektyce autorytetu ironicznego pojawia się entuzjazm, będący wynikiem początkowego sceptycyzmu, który dzięki refleksji i postawie krytycznej umożliwia dostrzeżenie dydaktycznych okazji. To z nich płynie entuzjazm twórczy. Składają się na niego także te elementy, które konstytuowały autorytet twórczy – zaskoczenie, zdziwienie, odkrycia, oryginalne przykłady, niepowtarzalność. Nauczyciel działający w oparciu o autorytet ironiczny przypomina czasem cyrkowca z analogii Schlegla, cyrkowca, który balansuje na linie, udając przed widzami, że zaraz spadnie, choć tak naprawdę idzie bardzo pewnie (Mellor, 2005, s. 19). I właśnie między naginaniem reguł i respektowaniem zasad odbywa się proces nauczania ucznia romskiego. Witkowski, pisząc o potrzebie autorytetu nauczyciela, przywołał także paradoks, który w twórczych działaniach może wystąpić. W przypadku działania w oparciu o autorytet ironiczny paradoks także występuje, ale już nie jako jeden z elementów gry toczącej się między uczestnikami procesu twórczego, ale jako jedna z jego cech konstytutywnych. „Największy ład jest w chaosie” – między innymi tak Schlegel określa postrzeganie rzeczywistości przez ironistę (Schlegel, 2000, s. 151).

ZAKOŃCZENIE

Głębsza analiza procesu edukacji dziecka romskiego pozwala na dostrzeżenie jego istotnych cech, które w znacznym stopniu różnią się od procesu kształcenia, z którym nauczyciel ma do czynienia w szkole. Właściwie można pokusić się w tym miejscu o dość ryzykowne stwierdzenie, że są to w wielu momentach procesy, które nie mają ze sobą zbyt wielu punktów wspólnych. Zinstytucjonalizowana edukacja oparta na celach kształcenia, które określają jej wymagania programowe oraz oczekiwane rezultaty, jest programowana w oparciu o statystyczne średnie (np. przeciętny poziom wymagań w stosunku do przeciętnie inteligentnego ucznia). Tymczasem w przypadku ucznia Roma rumuńskiego w żaden sposób nie można mówić o jakichkolwiek średnich staty-

stycznych. Wynika to bezpośrednio z kontekstu, w którym w środowisku pozaszkolnym uczeń ten funkcjonuje. Atak na dydaktyczne przyzwyczajenia, który ma miejsce w dialogicznym nauczaniu, stwarza nauczycielowi także możliwości. Konstruując swój autorytet w oparciu o twórcze działania i ironiczną postawę można zbudować coś, co Witkowski nazywa „minimum autorytetu komunikacyjnego” (Witkowski, 2010, s. 174). Według mnie edukacyjny sukces w przypadku nauczania Roma rumuńskiego jest możliwy, jeśli porzucimy tradycyjne myślenie o procesie kształcenia w kategoriach celów i środków. Cenne okazuje się podejście koncentrujące się na samym procesie. Jest ono bowiem wrażliwe na jego zmienność i niegotowość. Poza tym najlepiej koresponduje z koniecznością stworzenia elastycznych programów nauczania, obejmujących potrzeby i specyfikę Romów rumuńskich¹¹.

BIBLIOGRAFIA

- Behler, E. (1990). *Irony and the Discourse of Modernity*. Washington: University of Washington Press.
- Colebrook, C. (2005). *Irony*. London, New York: Routledge.
- DaSilva Iddings, A.C. (2010). *Nauka pisania i czytania pomostem między szkołą i domem – wsparcie rodzin dzieci migracyjnych*. W: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS).
- Demel, D. (2010). *Edukacja dzieci romskich*. W: J. Semków, J. Wojtaś (red.), *Rzeczywistość międzykulturowa z perspektywy pedagogii integralnej*. Legnica: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Głowiński, M. (2003). *Ironia jako akt komunikacyjny*. W: M. Głowiński (red.), *Ironia*. Warszawa: słowo/obraz terytoria.
- Grabias, S. (2013). *Analityczne kategorie obcości*. Pobrano 17.06.2017 z: http://www.studiasocjologiczne.pl/pliki/analityczne_2.pdf
- Grzegorek, J.N. (2007). *Mniejszość Romska na Pomorzu Zachodnim. Problem identyfikacji w społeczeństwie większościowym*. Szczecinek: Związek Romów Polskich z siedzibą w Szczecinku.
- Kierkegaard, S. (1999). Z Papierów. Noty o ironii, *Literatura na Świecie*, 10-11, 280.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kołodziejski, M. (2014). *Nauczyciel jako refleksyjny i krytyczny badacz w perspektywie procesów autoewaluacyjnych*. Pobrano z: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2014-t24/Studia_Peda-

¹¹ Zapytałam kiedyś swojego ucznia, jakiego koloru jest słońce na ilustracji. Odpowiedział, że ma kolor przyczepy z piaskiem. „Dobra odpowiedź. Wie, że jest żółte” – pomyślałam.

- gogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2014-t24-s115-132/ Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2014-t24-s115-132.pdf
- Kosiarek, T., Just, M., Flechner-Sędzka, I. (2015). *Twórcze rozwiązywanie problemów (TRP) w praktyce – edukacja twórcza*. Wrocław: Akademia Twórczego Nauczyciela.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mellor, K.A. (1999). *English Romantic Irony*. Harvard: Harvard University Press.
- Milerski, B. (2008). Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje. *Paedagogia Christiana*, 1(21), 29–42.
- Miskovic, M. (2009). Roma education in Europe: in support of the discourse of race. *Pedagogy, Culture & Society*, 2, 201–220.
- Namowicz, T. (2000). *Wstęp. Pisma teoretyczne niemieckich romantyków*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Słabosz, A., Szymura, B. (2013). *Trening twórczości*. Sopot: GWP.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Roth, M., Moisa, F. (2011). The right to education of Roma children in Romania: European policies and Romanian practices. *The International Journal of Children's Rights*, 19, 501–522.
- Rudnicki, P. (2016). *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Schlegel, F. (2000). *Rozmowa o poezji, W: Pisma teoretyczne niemieckich romantyków*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Schvey, A.A., Flaherty M.S., Higgins T.E. (2005). *The Children Left Behind: Roma Access to Education in Contemporary Romania*, Pobrano 13.07.2017 z: <http://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2030&context=ilj>
- Skwierawski, M. (2016). „Janczyk mówił mi: kocham pić”. *Wielki talent zmarnowany przez alkohol*. Pobrano 12.07.2017 z: <https://sportowefakty.wp.pl/pilka-nozna/569968/janczyk-mowil-mi-kocham-pic-wielki-talent-zmarnowany-przez-alkohol/2>
- Szmidt, K.J. (2013). *Trening kreatywności*. Gliwice: Helion.
- The Roma Education Initiative (REI) Working Committee. (2003). *Combating Educational Deprivation of Roma Children: A Policy Discussion Paper*, OSI internal document, Pobrano 13.07.2017 z: https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/deprivation_20030407.pdf
- Witkowski, L. (2010). *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls.
- Witkowski, P., Szczepaniak, A. (red.). (2015). *Romowie rumuńscy w Polsce. Przewodnik po pracy ze społecznościami*. Wrocław: NOMADA Stowarzyszenie.

Zarzecki, L. (2008). *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*. Jelenia Góra: Kolegium Karconoskie w Jeleniej Górze.

**UNREADINESS AND CHANGE:
A CHARACTERISTIC OF A ROMA STUDENT'S EDUCATION**

ABSTRACT: A Roma student's education as a relation in the process of dialogic teaching is a specific experience. An analysis, which is possible only thanks to a teacher's (researcher's) deep reflection, leads to interesting observations. Teaching a Romanian Roma child requires an approach that will focus not on the goals, but on the action itself, which is always unready and changes constantly. Education may be observed in the process of creation, whose value consists mainly of surprises, wonder, discoveries and uniqueness. A teacher's authority emerges from this process, formed by creative actions and an ironic attitude.

KEYWORDS: Roma student, Romanian Roma, teacher, creativity, irony, dialogic teaching, authority