

Barbara Smoter\*

## DZIECI PERYFERII, DZIECI POGRANICZA? „UPERYFERYJNIANIE” ROMÓW JAK PRODUKT UBOCZNY POLSKIEJ POLITYKI EDUKACYJNEJ

System nauczania to arcydzieło mechaniki społecznej, któremu udaje się ukryć – jakby dzięki zamknięciu do pudełka o podwójnym dnie – związki jednoczące funkcję wdrażania z funkcją zachowania struktury stosunków klasowych (Bourdieu, Passeron 2006:310-311).

### Streszczenie

Niniejszy artykuł stanowi próbę analizy działań „uperyferyjujących” jako właściwości polskiej polityki edukacyjnej. Podjęcie rozważań na temat edukacji często wiąże się z ujmowaniem jej jako pola działania przemocy symbolicznej będącej nośnikiem pewnej z góry określonej kultury uprawomocnionej. Ów proces wydaje się być napędzany m.in. specyfiką procesów globalizacyjnych, niosących za sobą przymusowe włączanie i wykluczanie, a w rezultacie tworzących *kulturę odpadów* (wraz z towarzyszącym jej widmem zubożenia). Podjęte przeze mnie analizy oparte zostały przede wszystkim o myśl Pierre’a Bourdieu i jego sposoby definiowania peryferyjności przy pomocy teorii kapitału: ekonomicznego, społecznego, politycznego oraz kulturowego w tworzeniu się układów centro-peryferyjnych. Ten sposób rozważań skłania do traktowania edukacji w kontekstach: równości/nierówności społecznych w odniesieniu do dostępu do poszczególnych szczebli szkolnictwa, roli wykształcenia w determinowaniu możliwości uzyskania życiowego sukcesu czy makrostrukturalnych uwarunkowań stratyfikacyjnej funkcji edukacji. Obserwacje polskiej polityki edukacyjnej jasno wskazują, że w konsekwencji formalnych procesów kształcenia pewne grupy – takie jak m.in. Romowie – stają się w coraz większym zakresie nasycone zróżnicowanymi i niekoherentnymi elementami obcych im kulturowo nakazów, zakazów i wartości, a jednoczesny problem z asymilacją do obowiązujących wartości powoduje zepchnięcie ich na boczny tor procesów społecznych. Ich los zaczyna się więc opierać nie tyle o wrastanie w centrum, co raczej o wkraczanie w pozycję „bycia peryferyjnym”. Spychanie na peryferyjność to jednak jednocześnie zamknięcie jednostek i grup społecznych w obrębie tzw. „kultury milczenia” i przetrzeźnienia użytkowania kodów dominującej kultury w ograniczonym zakresie.

107

\* **Barbara Smoter** – mgr pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i kulturoznawstwa międzynarodowego, doktorantka Wydziału Filozoficznego UJ. Obszary zainteresowań: pedagogika gender, edukacja międzykulturowa, socjologia wychowania, nurt krytyczny w pedagogice.

Niewątpliwie peryferyjny charakter *dzieci pogranicza* w ogólnym nurcie polityki edukacyjnej sprzyjać może traktowaniu go w kategorii miejsca nabywania ran symbolicznych i uprzedzeń. Jednak zamykając świat dla innych wokół nas, zamykamy go dla siebie i zarazem w sobie – te słowa powinny stać się impulsem do budowania i poszukiwania nowej oferty pedagogicznej i kulturowej dla *dzieci pogranicza*. Wymagałoby to współpracy na szczeblu lokalnym, regionalnym i szerszym, a dalej też opracowania ścisłych raportów określających skalę problemu. Wyrażone w artykule stanowisko traktuję zaś jako swego rodzaju apel o zapewnienie *dzieciom pogranicza* edukacji o niedyskryminującej jakości, zwiększenie świadomości co do napotykanych przez nich problemów oraz przeformułowanie polityki edukacyjnej zgodnie z polityką: integracji, wspierania i doceniania różnorodności.

### Słowa kluczowe

Uperyferyjnianie, wykluczanie, *dzieci pogranicza*.



W charakterystycznej dla globalizacji różnorodności i wieloznaczności środowiska codziennością wszystkich społeczeństw dotkniętych przez procesy transformacji staje się przymusowość działań wiążących się z ekskluzyją wielu jednostek oraz grup społecznych. Rozpatrując ten problem, mam tu na myśli przede wszystkim konsekwencje wykluczania w postaci ograniczonego dostępu ludzi do instytucji życia społecznego przy towarzyszącym im wyobcowaniu społecznym (por. Radziejewicz-Winnicki 2008: 30). W tego typu warunkach rodzić się mogą bowiem napięcia nabierające szczególnego charakteru dla jednostek posiadających deficyt kompetencji kulturowych utrudniający interpretację otaczającej rzeczywistości. Sytuacja taka uznawana bywa dalej za zjawisko traumatogenne (Niedźwiedzki 2003: 59) oraz mogące prowadzić do umiejscawiania niektórych jednostek i grup społecznych w sferze peryferyjnej. Podkreśla się jednak, że tego rodzaju proces staje się obecnie częstszym niż zakorzenianie jednostek w coraz mniej stabilnym i nierzadko nienamacalnym centrum.

Wspomniana wyżej właściwość, określana w kategorii peryferyjności, może być dookreślana przy pomocy teorii różnych typów kapitału (stosowanych zresztą nierzadko w analizie pozycji państw europejskich względem siebie), wyróżnionych i opisanych przez Pierre'a Bourdieu. W niniejszym artykule odniosę jednak wymienioną teorię do znacznie węższego wymiaru odpowiadającego poziomowi grup społecznych (w tym wypadku – grupy uczniów pochodzenia romskiego). Niemniej, niezależnie od tego, na jakim poziomie ogólności rozpatru-

jemy wspomnianą teorię, w klasycznym układzie, w którym dominacja i „centralność” definiowana jest w wymiarze ekonomicznym, zależności centrum-peryferie rozpatrywać można jako różnice zasobności w kapitał ekonomiczny i wynikające z nich hierarchie. Kapitał społeczny oraz kulturowy mogą być także wymiarami dominacji, a więc tworzenia się układów centro-peryferyjnych. Tak czy inaczej, przyjmuje się najczęściej, iż w klasycznym nowoczesnym układzie społecznym to brak kapitału ekonomicznego w ogromnej mierze decyduje o statusie peryferyjnym. Za dodatkowe czynniki uznać można z kolei te, które wynikają z dominacji kapitału kulturowego i/lub społecznego – głównych wyznaczników poczucia godności, a także uprzywilejowania wymiarów hierarchii społecznych.

### Peryferyjność w kontekście (nie)posiadania kapitału społecznego i kulturowego. Społeczna wartość kodów językowych

Zaproponowany wyżej sposób rozumienia peryferyjności może zostać powiązany z dyskursem płaszczyzny, na której nieustannie reprodukowane i negocjowane są społeczne tożsamości i hierarchie. Przyjęcie założenia, że kapitał kulturowy i społeczny mają relatywnie poważniejsze znaczenie w konstrukcji hierarchii społecznych w społecznościach peryferyjnych wnosi tu istotną jakość. Polega ona na położeniu większego znaczenia na analizę dyskursu w badaniu panujących w nich stosunków społecznych i zwróceniu uwagi na wzajemne ustosunkowanie się owych grup peryferyjnych do grup umiejscowionych w (bliżej) centrum. W odniesieniu do tego ostatniego przypadku, biorąc pod uwagę kwestię dominacji kapitału społeczno-kulturowego, którego zasoby przejawiają się m.in. w kompetencjach językowych i wiedzy kulturowej wyrażanej głównie w sposób dyskursywny, język staje się jednym z wyznaczników hierarchii społecznych (Zarycki 2008). Język dostarcza bowiem nie tylko mniej/bardziej złożonego słownictwa, ale bardziej/mniej złożonego systemu kategorii; społeczne stosowanie języka związane jest z kolei z tendencją do organizacji w systemy zróżnicowania, które odtwarzają w porządku symbolicznym istniejący system zróżnicowania klasowego. Skoro zaś przez język codziennych relacji międzyludzkich może być wyrażana symboliczna przemoc, władza i dominacja – język staje się instrumentem klasyfikacji społecznej oraz jednym z podstawowych kryteriów selekcji szkolnej i stratyfikacji społecznej. Instytucje edukacyjne mogą być z kolei postrzegane jako względnie niezależne w determinowaniu przyszłego statusu społecznego jednostki (Gmerek 2008: 245-247).

Przyjmując postać dyskursu pedagogicznego funkcjonującego w obszarze działań instytucji edukacyjnych, akt komunikacyjny stanowić zaś może formę i realizację władzy jaką mamy nad innymi, szczególnie wtedy, gdy dochodzi do niego w sytuacjach relacji zdominowanych pozycją społeczną i autorytetem (Rzeźnicka-Krupa 2007: 60-61).

W efekcie system szkolnictwa jest w stanie wyzwalać jednostki i grupy, dostarczając im możliwości awansu społecznego, odtwarzać strukturę społeczną i potwierdzać społeczne zróżnicowanie. Z socjologicznego punktu widzenia proces odtwarzania kultury nosi znamiona procesu pedagogicznego, a transmisja kultury właściwa środowisku domowemu (socjalizacja pierwotna) okazuje się w tym przypadku procesem tak istotnym, jak transmisja zachodząca w obrębie instytucji społecznych, takich jak szkoła (socjalizacja wtórna) (Kopciewicz 2003: 39-40). Jednak to właśnie inicjalnemu etapowi pracy pedagogicznej dokonującemu się w rodzinie, małych grupach pierwotnych oraz w lokalnym środowisku pochodzenia przypisać można (za Bourdieu) znaczenie doniosłe. Pod wpływem pierwotnej działalności pedagogicznej oraz pierwotnego autorytetu tworzy się bowiem podstawowy *habitus*, który okazuje się bardziej nieodwracalny niż wszystkie następne skutki kolejnych faz pracy pedagogicznej, a także stanowiący podstawy wszelkiego późniejszego przyswajania kultury i kształtowania kolejnych *habitusów* (por. Bourdieu, Passeron 2006: 29). Niebagatelne znaczenie tego procesu w reprodukcji kapitału społecznego i kulturowego zostanie opisane poniżej.

### Kultura prawomocna i kultura zdominowana w przestrzeni edukacyjnej

Wśród pojęć i kategorii, którymi posługuje się P. Bourdieu, na pierwszy plan wybija się pojęcie *symbolicznej przemocy* przenikającej wszelkie społeczne procesy i biorącej udział w tworzeniu się *habitusu*. Ten ostatni okazuje się: „wewnętrzną i zdeterminowaną kulturowo i historycznie «strukturą strukturyzującą» praktyki życia codziennego, która sama jest społecznie ustrukturyzowana” (Rzeźnicka-Krupa 2007: 61). W koncepcjach Bourdieu *habitus* stanowi dalej swoistą matrycę kształtującą pewne schematy percepcji, myślenia i oceniania, wykorzystywane do rozpoznawania oraz opisu rzeczywistości, i warunkującą działanie w jej obrębie. Śmiało można zatem potraktować go jako zbiór zasobów poznawczych jednostki i zarazem źródło stosowanych przezeń praktyk kulturowych. Co istotne, będąc pomostem pomiędzy tym co indywidualne i zbiorowe, konstrukt ten pozwala w sposób bezrefleksyjny i podświadomy opanować świat społeczny

przez zanurzenie w obszarze codziennych praktyk. Społeczne korzenie *habitusu* umożliwiają tym samym względną homogeniczność różnych przejawów ludzkiej aktywności i tworzenie istniejących w powszechnym odczuciu uniwersaliów. *Habitus* stanowi jednak podstawę postrzegania, oceniania i nadawania znaczeń światu tylko w ściśle wyznaczonej perspektywie. I w tym właśnie przejawia się siła *symbolicznej przemocy*, która, narzucając nam obraz rzeczywistości, stara się równocześnie ukryć ten fakt jak najgłębiej, nadając mu pozory racjonalności oraz naturalnego stanu rzeczy. Przemoc zyskuje w ten sposób postać niezauważalną i realizuje się w znacznej mierze przy udziale osób, które stają się jej ofiarami (Rzeźnicka-Krupa 2007: 62). Taką sytuację ułatwia zaś niemal bezwiedna akceptacja świata takim, jaki jest, niosąca za sobą dla wielu jednostek uczestnictwo we własnej opresji w różnych obszarach życia społecznego.

Co ważne, kapitał kulturowy i społeczny nabierają znaczenia nie tylko w konstrukcji hierarchii w ramach szerszej społeczności, ale i w jej węższym elemencie: szkole. Ów fakt najmocniej zaakcentowany został u Ivana. Illicha i innych zwolenników odszkolnienia wraz z falą dogłębnych diagnoz procesów mających miejsce wewnątrz szkoły, a potwierdzających istnienie praktyk separacyjnych naznaczających dzieci i prowadzących do wykluczania kulturowego tych jednostek, które liczyć powinny przede wszystkim na instytucję szkoły (Kwieciński 2008: 104). Zwrócenie uwagi na problem relacji edukacji do równości/nierówności społecznych zaczęto dalej rozpatrywać w dwóch kontekstach. Pierwszy z nich odnosi się do dostępu do poszczególnych szczebli szkolnictwa, z kolei drugi dotyczy roli wykształcenia w determinowaniu możliwości uzyskania życiowego sukcesu. W ostatnim wypadku stratyfikacyjna funkcja edukacji staje się tym większa, im większa staje się różnica w zakresie dochodów, prestiżu i pozycji między jednostkami. Osobno rozpatruje się kwestie makrostrukturalnych uwarunkowań stratyfikacyjnej funkcji edukacji z dwoma podstawowymi zmiennymi: polityką rządów państwa oraz globalizacją (Gromkowska-Melosik 2008: 18-19), zwłaszcza że wypływająca z ich oddziaływań polityka edukacyjna zamiast wyrównywać szanse – pogłębia nierówności.

Potwierdzeniem powyższych słów okazuje się treść dokumentów rządowych odnoszących się do średniozakresowej strategii edukacyjnej: *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007-2013* oraz *Programu Operacyjnego „Wykształcenie i Kompetencje” na lata 2007-2013*. Pierwszy z owych dokumentów zawiera w sobie skrót diagnozy rozwiniętej w *Programie Operacyjnym*, powtórzenie jej bilansu w formie analizy SWOT (silnych oraz mocnych stron, szans i ograniczeń) oraz dość powierzchowny,

według Z. Kwiecińskiego, zarys zadań rozwojowych przeznaczonych dla poszczególnych segmentów i składników systemu edukacji. Jednak wyliczenie słabych stron oraz ograniczeń w analizie SWOT w *Programie Operacyjnym* przyjmuje postać dłuższą niż opis możliwości i mocnych stron. Wśród tych słabych znajdują się z kolei efekty działań reformatorskich z lat 1990-2005, takie jak m.in.: rozpad powszechnej opieki przedszkolnej, braki umiejętności kluczowych na europejskim rynku pracy u nauczycieli, niezadowalający stopień integracji dzieci niepełnosprawnych w szkołach, brak systemu kształcenia ustawicznego, złe funkcjonowanie nadzoru pedagogicznego i organów prowadzących szkoły, brak zaangażowania społeczności lokalnych w życie placówek edukacyjnych. Tymczasem do istotnych ograniczeń zalicza się m.in.: malejące możliwości państwa i rodzin w finansowaniu edukacji, brak nawyków całożyciowego uczenia się i ciągłego korzystania z dóbr kultury i trwałe mechanizmy rodzinnej reprodukcji ubóstwa kulturowego (Kwieciński 2006: 27-38). Ten ostatni stanie się kluczowym czynnikiem w poniższej analizie interesującej mnie kategorii dzieci w szczególny sposób narażonej na ekskluzję społeczną.

### Dostęp do edukacji (specjalnej) – dostęp do sfery wykluczenia

Wśród jednostek zagrożonych wykluczeniem zaznaczyła się w ostatnim czasie kategoria tzw. *dzieci pogranicza* oznaczająca w żargonie pedagogicznym tę grupę osób, które nie mieszczą się w obrębie ram instytucji szkoły przeznaczonej dla uczniów „standardowych”. Chodzi o ramy intelektualne (bo w wykonywanych testach tego typu uczniom zabrakło jednego lub dwóch punktów), wychowawcze (bo wywodzą się oni ze społecznego „marginesu”) czy środowiskowe. Nierzadko dzieci należące do tej grupy trafiają do szkół integracyjnych, bywa jednak i tak, że po chwilowym pobycie w szkole masowej przerzucają się na skutek bezradności nauczycieli do szkół specjalnych. Czynnikiem decydującym o skierowaniu dziecka do tzw. kształcenia segregacyjnego (specjalnego) staje się prognoza pedagogiczna nikłych szans ukończenia szkoły ogólnodostępnej. Nierzadko dotyczy ona dzieci pochodzących z najuboższych bytowo i kulturowo środowisk, których iloraz inteligencji okazuje się wyższy niż nominalnie konieczny do tego, by zgodnie z obowiązującymi kryteriami definicyjnymi uznać dziecko za upośledzone umysłowo (Chrzanowska 2009: 86). Pewną część tych dzieci stanowią przedstawiciele najmocniej widocznej w Polsce mniejszości etnicznej – Romowie. Również dla nich diagnoza skazująca na szkołę specjalną to raczej wyrok niż wybawienie, gdy za

słabe po jednej stronie, po przejściu na drugą stają się naprawdę niepełnosprawne w sensie społecznym, bo odcina im się przede wszystkim zawodową przyszłość (Nieżgoda 2005: 78).

A wszystko to dlatego, że ten typ szkoły różni się od masowej przede wszystkim mniej zorientowanym na odniesienie liczącego się obecnie sukcesu zawodowego programem nauczania. W statutach szkół specjalnych widnieje więc zapis o zapewnianiu przezeń możliwości: zdobycia przez dzieci lekko upośledzone umysłowo określonych – na ich miarę – dyspozycji psychicznych, fizycznych i umysłowych oraz odpowiedniej opieki i pomocy. Dostosowane do realizacji tego celu metody pracy i inna (bo mniejsza) liczebność klas odbiegają od standardowych warunków szkoły masowej. Oba wyznaczniki sprzyjają za to indywidualnemu podejściu do każdego ucznia. Plusy te nie znaczą jednak wiele, jeśli uświadomimy sobie, że ukończenie tego rodzaju placówki w przypadku tzw. *dzieci pogranicza* „podcina im skrzydła”, zrzucając na sam dół drabiny społecznej. Dotkliwą konsekwencją tego stanu rzeczy okazuje się również powstawanie u tej kategorii dzieci zaburzeń w zakresie funkcjonowania społecznego, wiążących się z rolą czynników pozaorganicznych i pozaintelektualnych (m.in.: odrzucenia, etykietowania czy segregacji ze strony reszty społeczeństwa). Dołącza do nich także świadomość bycia odmienną i niepełnowartościową jednostką plasującą się na samym dole hierarchii społecznej.

Co istotne, w części przypadków uczniów romskich „zsyłki” do szkół specjalnych wiążą się jednak nie tyle z realnymi predyspozycjami dzieci, a z niedostosowanymi do specyfiki mniejszości romskiej testami. W tym wypadku główną przeszkodą w integracji społecznej okazuje się kwestia języka – to właśnie pod pretekstem jego niezajomości dzieci romskie trafiały albo do odizolowanych od klas z uczniami polskimi romskich *klas-gett*, albo wysyłane bywały do szkół specjalnych. I choć wynik testu powinien być podparty szerszą diagnozą psychologiczno-pedagogiczną, generalnie przesądzał o najbliższej, a niepomyślnej przecież przyszłości edukacyjno-społecznej dziecka. Wychwycenie tego zjawiska przez media wsparte zostało działaniami Marii Łój – nauczycielki wspomagającej edukację uczniów romskich we Wrocławiu. Zwróciła ona bowiem uwagę na to, że poddawanie dzieci romskich we wczesnym okresie szkolnym badaniom w poradniach psychologiczno-pedagogicznych powinno się odbywać za pomocą bezsłownych testów inteligencji (przykładowo testu COLUMBIA dla dzieci do 10 roku życia, testu LEITER dla dzieci od 10 do 13 roku i testu RAVEN STANDARD dla dzieci powyżej 13 roku) (Łój 2008). Co istotne, wskazana próba rozwiązania problemu kwalifikacji

do szkół specjalnych dzieci romskich szła w parze z dalszymi krokami na rzecz antydyskryminującej edukacji dzieci romskich, tj. likwidacji *klas romskich*. Przedstawiciele tej mniejszości nie opowiadali się jednak za jednoznacznym rozstrzygnięciem kwestii rozdziału edukacyjnego między dziećmi romskimi a nieromskimi. Podpieranono się wieloma argumentami wynikającymi z obaw: braku akceptacji ze strony rówieśników czy deprecjonowania tradycji romskiej. Szkoła w tym wypadku widziana bywała zatem jako zamach na tożsamość i *romani-pen* oraz narzędzie zawołowanej asymilacji. Zaistniały niemniej i przeciwne inicjatywy wpisujące się w analizowany tu dyskurs, a traktujące edukację jako klucz do przekraczania stereotypów i uprzedzeń oraz szansę na wyrwanie się z wielowiekowego zapóźnienia i artykułowania romskich interesów na skalę społeczeństwa większościowego. Do tej pory bywa jednak i tak, że niektórzy Romowie nalegają na umieszczenie dzieci w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych z uwagi na możliwość ubiegania się o zasiłki („Polskie szkoły” 2008). Powinniśmy niemniej pamiętać, iż stereotypowo-negatywne ustosunkowanie przedstawicieli omawianej mniejszości do edukacji to w dużej mierze wynik praktyk, w związku z którymi na terenie UE mniejszość romska w różnym stopniu doświadczała dyskryminacji i wykluczenia społecznego – wspomniana wyżej polityka segregacji szczególnie mocno zaznaczyła się krajach takich jak Rumunia, Węgry, Słowacja i Czechy (Szostkiewicz 2008: 50). Zabiegi wycelowane w mniejszość romską stanowiły więc do niedawna realny przykład swoistych zaniedbań ze strony europejskiej polityki edukacyjnej. Obecnie kładzie się jednak nacisk na założenie, że polityka ta w stosunku do mniejszości romskiej ma stać się polityką integracji, wspierania i doceniania różnorodności a nie asymilacji. Świadomość zaistnienia powyższych praktyk i apele zaangażowanych antydyskryminacyjnie środowisk zaczynają zatem przynosić podwaliny nowych rozwiązań. Jednym z nich okazały się zapowiedzi kontroli w szkołach specjalnych zgodnie z „odkryciem”, że szkoła specjalna dla dzieci, u których potencjał tylko nieco odbiega od przeciętnego, to krok w tył. Być może byłoby przesadą nazwanie jej dla tej kategorii dzieci *gettem społecznym* – w tym przypadku nacisk kładłoby się bowiem na wykluczenie społeczne bez bezpośredniej izolacji przestrzennej. Getto społeczne okazuje się więc raczej środowiskiem społecznym niż obszarem, a dalej zjawiskiem przede wszystkim mentalnym, tworzonym przez jednostki, przez pewne czyny czy zaniechania. Proces ten nie zawsze ma charakter dobrowolny lub świadomy, zazwyczaj jednak samodzielny (Pirvelli, Rykiel 2007: 102). W przypadku tzw. *dzieci pogranicza* (a w szczególności omawianych tu dzieci romskich) zasadniej byłoby użyć pojęcia

*quasi-getto*, rozumianego jako względnie mała forma izolacji „obcych”, będąca formą przejściową między *gettem* jako zjawiskiem przestrzennym a *gettem* społecznym, za których tworzeniem kryła się obawa przed rozprzestrzenianiem się norm, postaw i zachowań właściwych ich lokatorom, a nieakceptowanych w zewnętrznym społeczeństwie (Pirvelli, Rykiel 2007: 103). Pytanie otwarte w tym miejscu mogłoby dotyczyć możliwych uzasadnień w przypadku strategii postępowania prowadzącej do umiejscawiania w szkołach specjalnych romskich *dzieci pogranicza*. W analizie zaistniałej sytuacji nie należy jednak pominąć i innych inicjatyw nakierowanych na tę kategorię dzieci.

### Modelowe programy zwalczania nierówności edukacyjnych jako przykład działań o niedyskryminującej jakości

Biorąc pod uwagę szereg inicjatyw skierowanych przeciw dyskryminującym i segregacyjnym praktykom części społeczeństwa polskiego, do 2007 roku wśród działań odnoszących się do mniejszości romskiej pojawiły się modelowe programy zwalczania nierówności edukacyjnych, szczególnie wyraźne w miejscowościach, w których Romowie stanowią widoczną część społeczności. Wśród owych inicjatyw zaznaczyło się: stopniowe uświadamianie rodzicom romskim skali ważności edukacji od najmłodszych lat życia dziecka oraz możliwości pokrywania przez organizacje samorządowe i program na rzecz społeczności romskiej kosztów pobytu ich dzieci w przedszkolach, powstanie z inicjatywy romskiej nauczycielki w osadzie romskiej w Czarnej Górze (woj. małopolskie) przedszkola przeznaczonego dla dzieci z tej mniejszości (kontynuujących później naukę w klasach integracyjnych poza romską osadą) czy też istnienie niepublicznej szkoły romskiej w Suwałkach, która prócz pełnego zakresu zajęć typowo szkolnych prowadzi zajęcia z romskiej kultury, tradycji oraz języka. W wymienionym mieście dzięki inicjatywie dyrektora szkoły oraz stowarzyszenia *Integracja* zorganizowano również szkolenie zaznajamiające ze specyfiką uczniów romskich dla asystentów edukacji romskiej i nauczycieli wspomagających, wydano także przewodnik dla nauczycieli szkół średnich zatytułowany *Romowie: bliskie spotkania* oraz publikację *Romowie: co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*. Oprócz tego w roku 2004 Centrum Doradztwa i Informacji dla Romów w Polsce rozpoczęło w czterech miastach naszego kraju wdrażanie *Projektu romskich świetlic* stanowiącego część *Programu na rzecz społeczności romskich w Polsce*. W znacznej mierze pomysłodawcami oraz kierownikami tego projektu (adresowanego tak do Romów, jak i do ich nieromskich rówie-

śników) stali się Romowie. Projekt ten kontynuowano w 2005 roku, zwłaszcza że po roku działalności dostrzec można było skutki podjętego działania – zarówno co do zwiększenia frekwencji dzieci romskich i podwyższenia średniej ich ocen szkolnych, jak i co do zwalczania negatywnego nastawienia romskich rodziców do instytucji edukacyjnych (Barath i in. 2007: 73-74). Całokształt tych inicjatyw stanowi z pewnością swego rodzaju sprzeciw wobec odciskania piętna na *dzieciach pogranicza*, ich środowiskowej degradacji i skazywania na zawodowy niebyt.

### Uwagi końcowe

W ostatnim czasie pojawiły się głosy umiejscawiające pedagogikę w obszarze schizoidalnym, rozdwojonym, anomijnym, chwiejnym (Kwieciński 2000: 12) – słowa te mogą zaś znaleźć swoiste odzwierciedlenie w odniesieniu do poruszanego przeze mnie tematu. Niewątpliwie mamy bowiem do czynienia ze skazywaniem części *dzieci pogranicza* na peryferyjność, wiążącym się jednocześnie z zamykaniem omawianych jednostek w obrębie tzw. „kultury milczenia” (co w praktyce oznaczałoby użytkowanie kodów naszej dominującej kultury w ograniczonym zakresie). Osobno sygnalizowaną kwestią okazuje się tu także stosunek „normalnych” do „odmiennych” czy „mniej przydatnych”. Tymczasem, aby szkoła przestała funkcjonować jako oddzielone murami getto ustalonych raz na zawsze znaczeń, konieczne staje się akcentowane już niejednokrotnie przeformułowanie polityki edukacyjnej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że peryferyjny charakter *dzieci pogranicza* w ogólnym nurcie polityki edukacyjnej sprzyjać może traktowaniu przezeń świata w kategorii miejsca nabywania ran symbolicznych i uprzedzeń. Z kolei zamykając świat dla innych wokół nas, zamykamy go dla siebie i zarazem w sobie – a te słowa powinny stać się impulsem do budowania i poszukiwania nowej oferty pedagogicznej i kulturowej dla *dzieci pogranicza*. Wymagałoby to jednak dalszych inicjatyw, przede wszystkim współpracy na szczeblu lokalnym, regionalnym i jeszcze szerszym, a także opracowania ścisłych raportów określających skalę problemu. Do tej pory bowiem mieliśmy do czynienia z niewielką liczbą informacji określających stan omawianej sytuacji. Analizując przedstawione w tym tekście zjawisko, możemy się więc opierać na raportach GUS odnoszących się do kwestii oświaty i wychowania, przynoszących ilościowe wskaźniki uczniów szkół specjalnych i... niewiele poza tym (Dzierzgowska, Rutkowska 2008: 11-22). Ową brak rodziców powinien zatem szereg przemyśleń odnoszą-

cych się do świadomie wprowadzanych jakościowych zmian rozwojowych w praktyce szkolnej i pozaszkolnej, mających na celu modyfikację istniejącego stanu rzeczy. A wszystko to, zgodnie z określonymi potrzebami pedagogicznymi czy społecznymi (Drabik-Podgórna 2005: 30), mogłoby stanowić wskaźnik działania innowacyjnego w analizowanej w tym artykule sytuacji. Ale pedagogiczny sens innowacji pojawi się tylko wtedy, gdy będzie ona doskonalić rzeczywistość wychowawczą, poszerzać wiedzę o zjawiskach, mechanizmach czy procesach związanych z działalnością wychowawczą oraz gdy zostanie zinternalizowana i wywoła trwałe zmiany w postawach osób, które ją realizują i w jej obrębie uczestniczą (Drabik-Podgórna 2005: 31). Pamiętać należy tu również, iż pominięcie parametru kulturowego wpływającego na specyfikę jednostkową i grupową modyfikowanego stanu rzeczy sprawi, że elementy systemu nie „zadziałają” w obrębie całości mechanizmu. Tymczasem jednak dotychczasowe zmiany systemu edukacyjnego polegają przede wszystkim na jego różnicowaniu, dającemu co prawda większą elastyczność w dostosowywaniu się do potrzeb społecznych, ale też będącemu przyczyną zdywersyfikowania poziomów różnych segmentów systemu w zależności od układów społecznych, w jakich działają. Skutkiem tak funkcjonującego systemu w dłuższym okresie może stać się jego polaryzacja i pogłębiona stratyfikacja społeczna. Jest to, według M. Zahorskiej, scenariusz niekorzystny – zakłada zmniejszenie poczucia bezpieczeństwa, konflikty społeczne o dużej skali czy też zakłócenia rozwoju gospodarczego (Zahorska 2002: 309) i bez wątpienia również pogłębianie problemów jednostek przynależnych kategorii *dzieci pogranicza*.

Warto zauważyć na koniec, że opisywana w niniejszym artykule polityka edukacyjna stanowi tylko jeden z wielu przykładów na to, że wpływ edukacji na powstawanie nierówności społecznych zaznacza się wyraźnie w dyskursie społecznym. W opracowaniu tym skupiłam się na specyficznej kategorii osób, które podlegają zjawisku marginalizacji, wskazaniu wiodących elementów polityki edukacyjnej, ujawniających kategorię *dzieci pogranicza*, ale i ukazaniu kilku modelowych rozwiązań nieuperyferyjnających tę grupę. Wyrażone w powyższym tekście stanowisko traktuję zaś jako swego rodzaju apel o zapewnienie *dzieciom pogranicza* edukacji o niedyskryminującej jakości, zwiększenie świadomości co do napotykanego przez nie problemów oraz konieczności ich rozwiązywania zgodnie z polityką: integracji, wspierania i doceniania różnorodności. Ochrona mniejszości to jednak nie tylko nadanie im praw do różnorodności i różnienia się, ale też do dokonywania identyfikacji z jakiego typu blokadami mamy do czynienia w sytuacji, gdy mobilność granic stała się oczywistością kulturową.

## Bibliografia

- Barath, Arpad i in. 2007. *Budowanie zdrowych społeczności romskich. Podręcznik szkoleniowy*. Belgia: International Organization for Migration.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. 2006. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. przeł. Elżbieta Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrzanowska, Iwona. 2009. *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Drabik-Podgórną, Violetta. 2005. *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym. Aplikacja rozwiązań francuskich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dzierzgowska, Anna, Rutkowska, Ewa. 2008. *Ślepa na płęć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Frieske, Kazimierz Wojciech, Poławski, Paweł. 1999. *Opieka i kontrola. Instytucje wobec problemów społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk” Sp. z o.o.
- Gmerek, Tomasz. 2008. „Edukacja i procesy reprodukcji kulturowej. Studium przypadku na przykładzie mniejszości romskiej w Hiszpanii.” W *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS: 245-247.
- Gromkowska-Melosik, Agnieszka. 2008. „Stratyfikacja, ruchliwość społeczna i edukacja”. W *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS: 18-19.
- „Polskie szkoły nie chcą uczyć Romów.” 2008. *Wiadomości24.pl*. Odczyt: 13 stycznia 2010, z [http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/polskie\\_szkoly\\_nie\\_chca\\_uczyc\\_romow\\_72196.html](http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/polskie_szkoly_nie_chca_uczyc_romow_72196.html).
- Łój, Maria. 2008. „Uczeń romski w społeczeństwie większościowym, dyskryminacja bezpośrednia i pośrednia w szkołach.” Odczyt: 22 stycznia 2010, z [www.ko.poznan.pl/pub/ftp/serwis\\_informacyjny/uczen\\_romski\\_5.doc](http://www.ko.poznan.pl/pub/ftp/serwis_informacyjny/uczen_romski_5.doc).
- Kopciwicz, Lucyna. 2003. *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Zbigniew. 2006. „Dryfować i ludzić. Polska „strategia” edukacyjna.” *Nauka* 1: 27-38.
- Kwieciński, Zbigniew. 2000. *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Zbigniew. 2008. „Wokół pedagogicznego zera. Szkic z socjopatologii pedagogiki.” W *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek: 104.
- Niedźwiedzki, Dariusz. 2003. *Władza – tożsamość – zmiana społeczna*. Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS.
- Nieżgoda, Agnieszka. 2005. „Los poniżej normy.” *Polityka* 9: 78.
- Pirvelli, Marika, Rykiel, Zbigniew. 2007. „Enklawy i eksklawy społeczne późnej nowoczesności.” W *Enklawy życia społecznego*, L. Gołdyna, I. Machaj (red.). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego: 102.
- Radziejewicz-Winnicki, Andrzej. 2008. „Polskie narodowe sentymenty a traumatyczne doznania reprezentantów kulturowych mniejszości (niechęć do Obcych i próby przewycięzania politraumaty inicjujące rozpad uniwersum kul-

- turowego).” W *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek: 30.
- Rzeźnicka-Krupa, Jolanta. 2007. *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szostkiewicz, Adam. 2008. „Romofobia.” *Polityka* 30: 50.
- Zahorska, Marta. 2002. *Szkola: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zarycki, Tomasz. 2008. „Wybrane kategorie analizy dyskursu w badaniu tożsamości peryferyjnej.” Odczyt: 15 stycznia 2010, z <http://www.iss.uw.edu.pl/zarycki/pdf/kategorie.pdf>.



**Barbara Smoter** – a Master in Social Pedagogy and Behavioural Science and International Cultural Studies, and a doctoral student in the Department of Philosophy at Jagiellonian University. Interests: gender studies, cross-cultural education, sociology of education, critical currents in pedagogy.

## Abstract

*Children of the Peripheries, Children of Borderlands*

This article is an attempt to analyze peripherality as an aspect of Polish educational politics. Reflections on education often involve presenting it as a field where symbolic violence operates, this violence being the carrier of a certain predetermined authorised culture. This process seems to be propelled by the specificity of globalization processes causing compulsory inclusion and exclusion and as a result, forming *a culture of waste* (with the accompanying apparition of superfluousness). My analyses are based predominantly on the thought of P. Bourdieu and his ways of defining the periphery with help from the theory of capital: economic, social, political and cultural in the formation of centro-peripheral patterns. These kinds of deliberations induce one to treat education in the following contexts: social equality/inequality with reference to access to respective levels of education, the role of education in determining the chance of achieving practical success and macrostructural conditions of the stratificational function of education. An observation of Polish educational politics clearly shows that formal processes of education make certain groups, e.g., the Gypsies, more imbued with diverse and incoherent elements of commands, prohibitions and values which are culturally alien to them. Simultaneously, difficulty in assimilating common values pushes them to the periphery of social processes. Therefore, their fate begins to be based not on taking root in the centre, but on entering the position „of being peripheral”. Gravitating towards a location outside of the centre means a simultaneous enclosing of individuals and social groups in the so-called area of “a culture of silence” and in the space of using codes of the dominant culture in a limited way.

Undoubtedly, in the mainstream of educational politics, the peripheral character of borderland children is conducive to treating it in terms of the place where symbolic wounds and prejudices occur. Still, closing the world off to others aro-

und us, we close it off to ourselves and at the same time within ourselves. Instead, these words should become an impulse to build and to seek a new pedagogic and cultural offer to children of the borderland. It would require cooperation at the local and regional level as well as drawing up detailed reports to determine the scale of the problem. The viewpoint expressed in my article is an appeal to provide children of the borderland with education of a non-discriminating quality, to increase the awareness of the problems they encounter and to reformulate educational politics according to a policy of integration, support and an appreciation of diversity.

### **Keywords**

Placing on the periphery, exclusion, children of the borderland.