

Monika Pakura

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wspomaganie w rozwoju, terapii i edukacji dziecka romskiego

*Uczyć się, aby wiedzieć (...),**Uczyć się, aby działać,**Uczyć się, aby żyć wspólnie,**Uczyć się, aby być.*

J. Podgórecki

Wprowadzenie

W obliczu obecnej sytuacji politycznej wielu państw, w obliczu napływu do Polski ludzi różnych nacji, a w końcu w obliczu zwyczajnej odrębności człowieka do zadań placówek o różnym zakresie działania należy sprzyjanie jednostce w dostosowaniu się do norm i zasad obowiązujących w społeczeństwie większościowym przy jednoczesnej możliwości pielęgnowania własnej kultury i tradycji. Oznacza to, że w zdrowym społeczeństwie każdy obywatel ma zarówno prawa, jak i obowiązki. Oznacza to również, że każda instytucja musi dbać o to, by wszyscy czuli się równi w nabywaniu zdolności i umiejętności, by wszyscy mogli w ten sam sposób korzystać z dobrodziejstw systemu, by wszyscy byli traktowani podmiotowo, a nie przedmiotowo.

Dwudziesty pierwszy wiek to czas, w którym promuje się zachowania i postawy akceptacji oraz tolerancji dla inności. W świecie, do którego takie działania dążą, likwidowane byłyby bariery językowe, wyznaniowe, kulturowe czy fizyczne. W rezultacie modyfikowana byłaby rzeczywistość, co z kolei prowadziłoby do zmian we współżyciu międzyludzkim, zdrowiu psychicznym, a przede wszystkim w systemie edukacji czy nawet pracy zawodowej.

Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole

Szkoła to instytucja, której można nadać co najmniej trzy znaczenia: budynku, do którego uczęszczają uczniowie, a w którym przebiega proces edukacji, jednostki organizacyjnej systemu oświatowego oraz wspólnoty nauczycieli i uczniów (Szamburska 2015: 201). Zadaniem szkoły jest więc nie tylko kształcenie podopiecznych, ale również organizowanie działań, które wspierają ogólny rozwój dziecka, zwłaszcza jeśli potrzebuje ono specjalnego wsparcia – specjalnego w rozumieniu zindywidualizowanego, nastawionego na wyrównywanie szans.

W świetle *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* wśród przyczyn specjalnych potrzeb edukacyjnych należy szukać m.in. zaburzenia komunikacji językowej, specyficznych trudności w uczeniu się, chorób czy zaniedbań środowiskowych¹.

Istotnym dla niniejszych rozważań jest jednak punkt dotyczący „trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego (...)” (Rozporządzenie...) będących powodem, dla którego edukacja powinna przede wszystkim wyrównywać braki spowodowane odmiennym pochodzeniem czy wychowywaniem się w innej językowo przestrzeni. Proces nauczania powinien również być narzędziem umożliwiającym zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych ucznia „nie mogącego podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego, który ma znacznie większe trudności w uczeniu się niż jego rówieśnicy” (Bogdanowicz 1996: 13). Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może być zarówno dzieckiem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i tym, które nie realizuje wymagań programowych ze względu na zaburzone poznawczo-percepcyjno-motoryczne, zdrowotne czy środowiskowe funkcjonowanie. Może to być jednak również uczeń, który pochodzi z innego kraju, kulturuje inne tradycje i w związku z tym ma trudności w odnalezieniu się w społeczeństwie większościowym.

Nauczyciele, wychowawcy i terapeuci powinni kłaść szczególny nacisk na przyczynę specjalnych potrzeb edukacyjnych i na tej podstawie objąć ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Pomoc ta powinna mieć charakter wieloaspektowy i wynikać z analizy różnych źródeł, m.in. wywiadu z rodzicami, opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, obserwacji nauczycieli, prac oraz rozmowy z samym uczniem. Co ważne, należy określić konkretne działania względem danego dziecka tak, by mogło ono w odpowiednich warunkach spełniać obowiązki szkolny.

Zadaniem szkoły jest także realizowanie zaplanowanych celów, które jako priorytet przyjmują efektywne kształcenie oraz udzielenie wsparcia rodzicom/prawnym opiekunom podopiecznych. Placówka jako wspólnota nauczycieli powinna szukać rozwiązań umożliwiających dziecku odnoszenie sukcesów, a tym samym motywujących do nauki. Wyrównując deficyty rozwojowe w zaburzonych sferach, szkoła musi jednocześnie stymulować rozwój i stabilizować emocje (Umiastowska 2014: 63) po to, by uczeń mógł swobodnie nawiązywać kontakty z rówieśnikami.

Niezwykle istotne w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest również współpraca domu, szkoły i ucznia. Utworzenie takiego zespołu nie tylko usprawnia proces edukacji i wychowania, ale przede wszystkim daje poczucie bezpieczeństwa każdej ze stron. Odpowiednio zbudowana relacja szkoła – dom jest istotnym warunkiem we wspieraniu ucznia i budowaniu procesu terapeutycznego.

¹ Tekst rozporządzenia dostępny jest na stronie <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W-DU20130000532> [dostęp: 26.11.2015].

Dziecko romskie a specyfika jego funkcjonowania w szkole

Romowie pojawili się w Polsce około wieku XV i od razu zostali niechętnie przyjęci. Jako że byli jedną z „najbardziej upośledzonych prawnie i materialnie grup ludności” (Gurbiel 2007: 24), przysparzali wiele trudności administracyjnych władzom państwa. Kulturowo-językowo-obyczajowy pluralizm powodował narastające konflikty i rodzące się niejasności.

Obecnie powoli zmienia się sposób postrzegania Romów, co nie oznacza, że negatywny stosunek do tej grupy etnicznej całkowicie zanika. Mam na myśli raczej fakt, że Romowie stali się mniejszością, która znalazła w Polsce (i wielu innych państwach) dom, opiekę, a także możliwości rozwoju. Ponadto „w krótkim czasie Romowie weszli w krąg zainteresowania międzynarodowych organizacji, które za podstawowe zadania przyjęły ochronę interesów grup mniejszościowych” (Nowicka 2007: 125), co pozwoliło na łatwiejszą adaptację Romów do światopoglądu, edukacji i życia gadziów².

Proces edukacji romskich dzieci od zawsze związany był z wieloma problemami. Istotny konflikt kulturowy, stereotypy oraz różnice językowe powodowały zaburzony kontakt romskiej społeczności ze szkołą jako instytucją i jako wspólnotą wychowawców. Mimo iż „w edukacji widziano kluczową kwestię związaną z przystosowaniem się Romów jako zbiorowości i kultury do zmieniających się warunków życia w Polsce, w Europie i w świecie” (Nowicka 2007: 135), początkowo lekceważono szkolną współpracę. Sytuacja zaczęła się zmieniać dopiero w roku 2001, kiedy w województwie małopolskim powstał *Pilotażowy program na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim*, a później (w roku 2004) *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004–2013*, którego założeniem było wspieranie dzieci i młodzieży romskiej oraz kompensowanie braków edukacyjnych i społecznych. Projekt okazał się skuteczny, ponieważ zmienił podejście Romów do edukacji, pokazał, że szkoła może być miejscem kulturotwórczym, a nauczyciel sprzymierzeńcem, a nie wrogiem. Pomógł również zmienić nastawienie wychowawców, pedagogów do kształcenia (do tej pory) niepiśmiennych Romów.

Trudności, jakie napotykali i nadal napotykają uczniowie romscy w trakcie nauki szkolnej wiążą się zarówno z ich sytuacją społeczną (mniejszość etniczna), jak i z warunkami bytowo-rodzinnymi. Odwołując się do literatury przedmiotu, za główne czynniki warunkujące rozwój językowy dzieci, uznaje się między innymi „wiedzę ogólną nadawcy i odbiorcy, rodzaj doświadczeń, konstrukcję psychofizyczną” (Porayski-Pomsta 1993: 6), znajomość języka czy jakość komunikacji rodzic – potomek i związane z nią wychowanie językowe. By zrozumieć proces kształtowania się mowy i języka dzieci mniejszości, należy nazwać podstawowe problemy, z jakimi borykają się uczniowie romscy i ich nauczyciele. Jacek Milewski (2009) wśród nich wymienia przede wszystkim:

- słabą znajomość języka polskiego;
- późno rozpoczętą naukę języka większości;

² Gadzie to w opinii Romów osoby spoza ich społeczności – nie-Romowie.

- brak przygotowania przedszkolnego;
- analfabetyzm rodziców;
- brak wsparcia ze strony ze strony opiekunów;
- niską frekwencją uczniów;
- różnice kulturowe;
- stereotypy;
- bilingwizm dzieci romskich;
- brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli w związku z nauczaniem dzieci romskich i uczeniem języka polskiego jako obcego.

Uczniowie romskiej mniejszości etnicznej, mimo iż od urodzenia mieszkają w Polsce, w sytuacjach prywatnych nie porozumiewają się w języku polskim. Ponadto w ich przypadku ma miejsce tzw. zjawisko przełączania kodów, które oznacza zmianę języka podczas wypowiedzi: w sytuacji oficjalnej dzieci te komunikują się w języku większości, natomiast w sytuacjach mniej oficjalnych – w języku *romani*. Ważne jest również, że romska dwujęzyczność oraz częste trudności językowe nią spowodowane są nieuświadomione zarówno przez innych uczniów, rodziców jak i nauczycieli. Wykorzystywanie w domu języka pierwszego (L1), a w szkole drugiego (L2) związane jest z procesem socjalizacji, której początkowa faza przebiega od urodzenia do momentu, kiedy życie danej osoby zostaje zinstytucjonalizowane, we wtórnej natomiast polega przede wszystkim na indywidualnym i świadomym przyswajaniu nowej wiedzy. Socjalizacja pierwotna odbywa się w rodzinie dziecka i w najbliższym otoczeniu wpływającym na charakter, język i świadomość młodego człowieka. Socjalizacja wtórna to rozwijanie nabytego wcześniej języka, m.in. poprzez uczestniczenie w relacjach oficjalnych i instytucjonalnych np. w szkole (Warchała, Skudrzyk 2010).

Uczniowie romscy postępując się dwoma językami w różnych sytuacjach i przy różnych osobach, potwierdzają fakt, że są także osobami dwukulturowymi. Bilingwizm często staje się powodem ich problemów – zarówno z nauką, jak i funkcjonowaniem w szkole.

Uczeń romski a specjalne potrzeby edukacyjne

Powodem, który sprawia, iż o uczniach romskich można myśleć w kontekście dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są „trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego” (Rozporządzenie...), a co się z tym wiąże, trudności asymilacyjne i nieprawidłowości językowe.

Przyjmując za Stanisławem Grabiasem, że sprawność systemowa, to zdolność do produkowania zdań poprawnych gramatycznie (Grabias 1994) oraz obserwując uczniów mniejszości, słuchając ich rozmów w języku polskim, a także analizując efekty nauczania, można jednoznacznie stwierdzić, że niejednokrotnie ich sprawność językowa jest zaburzona. Spowodowane jest to nie tylko bilingwizmem, ale również faktem, że „dziecko, wkraczając do szkoły, postępuje się takimi formami

wyrazowymi, jakie usłyszało w domu, telewizji itd.” (Pomirska 2010: 145). Ponieważ rodzice i opiekunowie oraz uczniowie tej mniejszości są w dużej części niepiśmienni lub słabo piśmienni, a dodatkowo mają słabo rozwiniętą kompetencję komunikacyjną w języku polskim, dzieci trafiające do szkoły już na wstępie napotykają więcej trudności i barier. W takiej sytuacji zadaniem szkoły jest weryfikowanie błędów, uczenie dzieci poprawnych wzorców i wdrażanie do sprawnego komunikowania się.

Wyżej wspomniany problem spowodowany odmienną kulturą i odrębnością językową niewątpliwie warunkuje samopoczucie dzieci romskich w szkole, w której uczy się zdecydowana większość Polaków. By niwelować różnice, należy promować i wdrażać edukację międzykulturową, dzięki której „znosi się stereotypy, uczy umiejętnego wybierania strategii komunikacyjnej i wdraża dziecko do bezbolesnego odnalezienia się w społeczności wielokulturowej” (Tambor, Achtelek 2015: 106).

Pozostając w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci romskich, warto zaznaczyć, że w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej (...)* jedną z osób, z inicjatywy której uczniowi może zostać udzielona pomoc, jest asystent romski. Jest to zawód, który w roku 2004 został usankcjonowany przepisami w *Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*. Do głównych zadań asystenta edukacji romskiej³ należy przede wszystkim wspieranie uczniów mniejszości w procesie edukacji i pomaganie w odrabianiu zadań domowych. Ponadto asystent musi dbać o frekwencję uczniów oraz współpracę rodziców ze szkołą, nauczycielami i specjalistami. W opinii Marii Łój, asystent powinien także dbać o wiedzę na temat ocen, zachowania, problemów dzieci romskich oraz problemów z romskimi dziećmi (Łój 2009).

Biorąc pod uwagę fakt, że szkoły zatrudniają asystentów romskich, można uznać, iż uczniowie będący biculturowymi i bilingwalnymi potrzebują indywidualizacji procesu nauczania, potrzebują wsparcia. Świadczy to również o tym, że wymagania edukacyjne powinny być odpowiednio dopasowane do poziomu językowego tych dzieci i do ich możliwości psychofizycznych. W trakcie ich kształcenia nie wolno więc zapominać o aktywizowaniu, motywowaniu i promowaniu tolerancyjnych postaw. Jeśli dziecko mniejszości będzie w polskiej szkole czuło się bezpiecznie, będzie chciało do niej uczęszczać, a tym samym zdobędzie okazję do pogłębiania wiedzy.

Podsumowanie i wnioski

„Nadrzędnym celem edukacji jest nie tylko umożliwienie, ale i wspomaganie wszechstronnego rozwoju ucznia zarówno fizycznego, poznawczego, emocjonalnego, jak i społecznego, na miarę jego indywidualnych możliwości” (Wawrzyniak 2004: 125). Niezależnie od tego, jaka jest specyfika dziecka, jakie posiada ono

³ Ścisłej określone one zostały w *Programie na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004–2013*.

trudności w procesie przyswajania wiedzy i języka, z jakiego środowiska pochodzi i jaką wyznaje religię, działania podejmowane przez szkołę i nauczycieli powinny być odpowiednio zaplanowane i nastawione na osiągnięcie edukacyjnych efektów.

Przedstawione wyżej opinie i przemyślenia nie wyczerpują tematu, jakim są Romowie, ich język, kultura czy edukacja. Rozważania przeze mnie poczynione odwołują się jedynie do kilku kwestii, które wiążą się z romską mniejszością etniczną; mam nadzieję, że staną się one przyczynkiem do kolejnych badań i aktywności, które okażą się cenne zarówno dla językoznawców, psychologów, pedagogów, jak i dla nauczycieli. To właśnie ci ostatni muszą pamiętać, że „za różnymi językami kryją się odmienne sposoby myślenia, odmienne typy doświadczeń, które konstytuują wizję świata posługujących się tymi językami społeczności” (Tambor, Achtelek 2015: 100; cyt. za Zawadzka 2000: 186).

Bibliografia

- Bogdanowicz M. (1996). *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*. „Psychologia Wychowawcza”, 1, 13–22.
- Grabias S. (1994). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gurbiel A. (2007). *Cyganie w kręgu Puław*. W: *Romowie w Polsce i Europie. Historia, praca, kultura*, P. Borek (red.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 24–31.
- Łój M. (2009). *Praca nauczyciela wspomagającego edukację dzieci romskich – doświadczenia ze szkół wrocławskich*. „Studia Romologica”, 101–106.
- Milewski J. (2009). *Gadziowskie refleksje o romskiej edukacji*. „Studia Romologica”, 94–95.
- Niesporek-Szamburska B. (2015). *O szkole, stresie i o lęku słów kilka... W: Szkoła bez barier. O trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*, A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 201–214.
- Nowicka E. (2007). *Romowie i świat współczesny*. W: *Romowie w Polsce i Europie. Historia, praca, kultura*, P. Borek (red.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 124–147.
- Pomirska Z. (2010). *Charakterystyka usterek językowych w wypowiedziach uczestników programu „Duże dzieci”*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 132–146.
- Porayski-Pomsta J. (1993). *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532> [dostęp: 26.11.2015].
- Umiastowska D. (2014). *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako wyzwanie dla nauczyciela*. W: *Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – implikacje dydaktyczne i wychowawcze*, D. Umiastowska, J. Gebreselassie (red.). Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba Paradyża, 59–68.

- Warchała J., Skudrzyk A., (2010). *Kultura piśmiennosci młodego pokolenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 58–111.
- Wawrzyniak, M. (2014). *Terapeutyczna moc sztuki szansą dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W: *Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – implikacje dydaktyczne i wychowawcze*, D. Umiastowska, J. Gebreselassie (red.). Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba Paradyża, 123–136.

Aiding Development, Therapy and Education of a Romani Child

Abstract

This article presents the silhouette of a Roma child as a pupil with special educational needs in the light of the current regulation concerning psycho-pedagogical aid. The author seeks to portray the child of the minority as a person who needs more care and support. The article discusses the role of a school in teaching such children.

Keywords: special educational needs, school, Roma child, bilingualism

Monika Pakura

w 2011 roku ukończyła filologię polską oraz Podyplomowe Kwalifikacyjne Studia Logopedii i Medialnej Emisji głosu na Uniwersytecie Śląskim. W październiku 2013 roku rozpoczęła studia doktoranckie w Zakładzie Socjolingwistyki i Społecznych Praktyk Komunikowania Uniwersytetu Śląskiego, prowadząc badania nad sprawnością językową i komunikacyjną dzieci romskich. Jej zainteresowania koncentrują się na zaburzeniach płynności mowy, dwujęzyczności, mniejszościach etnicznych. Obecnie pracuje jako nauczyciel języka polskiego i logopeda w jednej z zabrańskich szkół i katowickim przedszkolu.