

UNIwersytet Śląski
Wydział Filologiczny
Instytut Języka Polskiego

Monika Pakura

**SPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA I KOMUNIKACYJNA
DZIECI ROMSKICH.
WIELOKULTUROWOŚĆ A DYGLOSJA**

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem:
prof. dr hab. Aldony Skudrzyk

KATOWICE 2019

SPIS TREŚCI

ROZDZIAŁ I.....	5
Romowie jako grupa etniczna – historia i współczesność	5
1. Historyczne ślady Cyganów	5
1.1. Romano drom, czyli migracje Cyganów	5
1.2. Cyganie w Rzeczypospolitej	7
1.3. Szczepy cygańskie. Kim są Bergitka Roma?	15
1.4. Podstawy organizacji społeczności romskiej	18
1.5. <i>Romanipen</i> – zasady romskiego etosu (kodeksu)	21
2. Współczesna sytuacja mniejszości romskiej w Polsce wobec kultury dominującej (większościowej)	25
2.1. Sytuacja prawna	25
2.2. Charakterystyczny styl życia Romów	32
2.2.1. Praca	32
2.2.2. Edukacja – rys historyczny	37
2.2.3. Edukacja dziś.....	43
2.3. Romowie jako społeczność	56
2.3.1. Kultura.....	56
2.3.2. Rodzina.....	60
2.3.3. Religia	62
ROZDZIAŁ II	64
Język jako składnik tożsamości etnicznej Romów w społeczności wielokulturowej	64
1. Zróżnicowanie dialektalne języka Romów	67
2. Próby kodyfikacji pisanego języka Romów na drodze do jego standaryzacji	71
2.1. Pisownia warszawska.....	73
2.2. Pisownia sulejowska	76
3. Socjolingwistyczna charakterystyka społeczności romskiej	78
3.1. Dwujęzyczność – charakterystyka zjawiska	78
3.2. Dyglosja a dwujęzyczność	87
3.3. Romska dwujęzyczność – dyglosja z bilingwizmem.....	89
ROZDZIAŁ III.....	104
Koncepcja badań sprawności językowej dzieci romskich	104
ROZDZIAŁ IV.....	112

1. Rozumienie tekstu mówionego i pisanego. Poziom sprawności pozasystemowych.....	112
2. Poziom sprawności systemowej	128
2.1. Innowacje (błędy) morfologiczne	130
2.1.1. Innowacje fleksyjne	131
2.1.2. Innowacje słowotwórcze.....	141
2.2. Naruszenia składni	143
2.3. Trudności leksykalne	146
3. Słownik umysłowy dzieci romskich – wyniki badań OTS-R.....	151
4. Próba klasyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego według <i>Europejskiego systemu oceny kształcenia językowego</i>	168
Zakończenie	173
Streszczenie rozprawy doktorskiej pt. Sprawność językowa i komunikacyjna dzieci romskich. Wielokulturowość a dyglosja	175
Bibliografia.....	179
Spis tabel i wykresów.....	196
Aneks.....	198
Załącznik 1. Wypowiedzi dzieci romskich naruszające normy polszczyzny:.....	198
Załącznik 2. Próbki pisma uczniów romskich wypełniających test	204
Załącznik 3. Płyta z nagraniem.....	209
Załącznik 4. <i>Test sprawności językowej i komunikacyjnej dla uczniów klas III i IV</i>	209

WSTĘP

Teza Edwarda Sapira o tym, że „dar mowy i systematyczny język właściwe są wszystkim znanym społecznościom ludzkim. Nie spotkano dotąd plemienia, które nie posiadałoby języka” (Sapir 2003: 49) obejmuje swoim zakresem właściwie całą prawdę dotyczącą języka, który w charakterystyczny dla danej społeczności sposób determinuje kształt jej kultury, ułatwia interpretację świata, a przede wszystkim umożliwia komunikację. Trudno jednak dziś wyobrazić sobie społeczeństwo, w którym funkcjonuje wyłącznie jeden system komunikacyjny. Coraz częściej bowiem mamy kontakt z osobami posługującymi się więcej niż jednym językiem, osobami dwu- i wielojęzycznymi, a co za tym idzie dwu- lub wielokulturowymi. Taka sytuacja dotyczy m.in. romskiej mniejszości etnicznej, która na ziemi polskiej przybyła w wieku XIV/XV, a która do dziś często oceniana jest przez pryzmat mitów, wyobrażeń i stereotypów. Tym, co szczególnie przykuwa uwagę społeczeństw większościowych, z którymi współżyją Romowie, są ich kultura oraz język. Każde z nich niewątpliwie wpływa na jakość romskiego funkcjonowania w społeczeństwie polskim, a język dodatkowo pomaga interpretować rzeczywistość, umożliwia (zupełnie jak innym młodym osobom) doświadczanie świata, poznawanie go, a w końcu zasymilowanie go do ich własnego działania (Borowiec 2014).

O ile w literaturze przedmiotu coraz częściej można znaleźć tematy związane z romską mniejszością etniczną, o tyle prowadzone badania najczęściej skupiają się na edukacji dzieci, sytuacji społecznej Romów i formach skierowanej do nich pomocy. Niewiele jest publikacji dotyczących języka tej grupy, co dowodzi, że to właśnie stan badań nad językiem jest wciąż obszarem poszukiwań, wymagającym uzupełnień i ustaleń.

Na temat gramatyki języka *romani* pisali lingwista Marcel Courthiade, który dokonał klasyfikacji dialektów cygańskich oraz ujednolicił zasady ich pisowni, tworząc uniwersalny model zapisu, a także etnograf Adam Bartosz, który opracował propozycję zapisu języka romskiego opierającą się na alfabecie polskim i uwzględniającą dotychczas funkcjonujące intuicyjne zapisy języka romskiego. Dostępny jest również słownik romsko-polski autorstwa Jana Mirgi, w którym autor zebrał i opracował słownictwo romskie, a także krótko opisał część zasad rządzących językiem mniejszości. Na rynku wydawniczym funkcjonuje także podręcznik pt. „Miri szkoła – Romano elementaro” (*Moja szkoła – elementarz romski*), którego autorem jest Karol Parno Gierliński, a który napisany został w dialekcie Polska Roma. Książka ta praktycznie w całości (poza wstępem) napisana jest po romsku, mając na

celu pielęgnowanie tradycyjnego języka *romani* bez polonizmów i naleciałości innych języków. Jak mówi sam autor podręcznik powstał po to, by „pomóc (...) w nauce posługiwania się rodzimym językiem w piśmie w sposób poprawny pod względem gramatycznym i ortograficznym, a także zachować i wzbogacić słownictwo”¹. Elementarz ten po roku został zaadoptowany do Romów górskich, a więc napisany w dialekcie Bergitka Roma.

Mimo wspomnianych publikacji, temat sytuacji językowej Romów, i ściśle związanych z nią ich sprawności językowej i komunikacyjnej, jest mało popularny, a przez to wart poznania. Niniejsze opracowanie można zatem uznać za nowatorskie, a badania w nim opisane za początek drogi do poznania tego, z czym dzieci romskie mają do czynienia, dorastając w specyficznych warunkach romskiego bilingwizmu.

W związku z powyższym język, a konkretnie związana z nim sprawność językowa i umiejętności komunikacyjne dzieci romskich stały się nadrzędnym celem badawczym niniejszej rozprawy. Niezwykle istotne było określenie czynników mających wpływ na opanowywanie przez nie ogólnej odmiany polszczyzny a także wskazanie sytuacji w szczególności sposobu warunkujących proces poznawania a później doskonalenia przez nie języka większości. Tym, co w badanej rzeczywistości językowo-kulturowej wymagało szczególnej uwagi, była dyglosyjna sytuacja romskich rodzin oraz ich dwujęzyczne wychowanie. Tworząc rozprawę, na względzie miałam fakt, że „wybór wariantu, jakim porozumiewają się dzieci zależny jest w dużej mierze od sprawności językowej i przyzwyczajęń, jakie dziecko nabyło w procesie socjalizacji i edukacji” (Porayski-Pomsta 1994: 47). Ważna – zwłaszcza dla wieku dziecięcego, dla dziecka funkcjonującego w podwójnej rzeczywistości kulturowej – jest jego sprawność w porozumiewaniu się, gdyż jej zakłócanie może powodować także następstwa psychologiczne, utrudniać społeczne funkcjonowanie, wpływać na rozwój osobowości. Jak czytamy w poradnikach poprawnościowych: „Osoby popełniające błędy narażają się na śmieszność, bywają lekceważone, negatywnie oceniane. Sposób mówienia człowieka, bogactwo (lub ubóstwo) zasobu słownego, znajomość form gramatycznych i wymagań stylistycznych świadczą nie tylko o jego sprawności językowej, ale i o wykształceniu, poziomie intelektualnym, pozycji społecznej, wrażliwości i kulturze osobistej” (Kołodziejek 1999: 8). Dla włączania się dziecka

¹ <http://www.parno.polinfo.net/index.php/podreczniki/7-elementarz-romski?showall=1&limitstart=> (stan na 20.04.2019 r.)

romskiego w społeczność kultury dominującej, zwłaszcza przy specyficznej zamkniętości kultury Romów, społeczne postrzeganie osoby to równie ważny aspekt rozważań.

Praca składa się z dwóch głównych części: teoretycznej oraz badawczej.

Teoretyczna część rozprawy złożona jest z dwóch rozdziałów, które kolejno dotyczą: historii, wędrówek a także współczesnej sytuacji rodzin romskich wobec kultury dominującej oraz sytuacji socjolingwistycznej Romów, która stanowi szeroki kontekst do opisu prowadzonych badań a także analizy ich wyników. Kwestie w niej poruszone wiążą się przede wszystkim z warunkami językowego wychowania dzieci mniejszości, bowiem środowisko romskie – w zależności od uwarunkowań socjolingwistycznych i pragmatycznych – używa w szerszym zakresie języka romskiego, a polszczyzny ogólnej w sytuacjach oficjalnych. Dzieje się tak ze względu na proces opanowywania poszczególnych języków – języka *romani* w domu, w środowisku rodzinnym, bliskim i języka polskiego w sposób zorganizowany w szkole. Taka sytuacja bezpośrednio wiąże się ze zjawiskiem socjalizacji pierwotnej, w trakcie której „jednostka poznaje język i nabywa wiedzę, ale przede wszystkim otrzymuje podstawowy drogowskaz aksjologiczny, czyli siatkę wartości, która w pierwszym okresie życia kształtuje jej osobowość, styl życia, wzory społecznego funkcjonowania, wreszcie określoną tożsamość kulturową oraz postawę wobec tej tożsamości” (Skudrzyk 2019, w druku) oraz socjalizacji wtórnej będącej wejściem jednostki w życie zinstytucjonalizowane i relacje oficjalne, przejściem od sfery prywatnej do publicznej związanej z procesem rozwijania nabytego już języka, powstawania oraz rozwijania umiejętności operowania „językami” obsługującymi nowe wyspecjalizowane sfery życia (Skudrzyk 2019, w druku). Część teoretyczna, poprzez przegląd wspomnianych pojęć dwujęzyczności i dyglosji, podkreśla wpływ drugiego języka na pojawianie się w wypowiedziach dzieci romskiej mniejszości etnicznej specyficznych zjawisk językowych.

Część druga, badawcza, zawiera opis narzędzi wykorzystanych do badań, w tym autorskiego *Testu sprawności językowej i komunikacyjnej* oraz *Obrazkowego Testu Słownikowego – Rozumienie*², które przeprowadziłam w grupie uczniów romskich uczęszczających do klasy III i IV szkoły podstawowej. Analiza materiału badawczego pozwoliła określić poziom sprawności językowej romskich dzieci na każdym jej poziomie.

Równolegle z prowadzonymi badaniami języka dzieci romskiej mniejszości etnicznej obserwacji poddałam ich sposób porozumiewania się, dzięki czemu zebrałam,

² Pisownia, którą stosuję w pracy, zgodna jest z tą zaproponowaną przez autorów widniejącą zarówno na okładce testu, w całej publikacji, jak i na stronie internetowej Pracowni Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

usystematyzowałam i opisałam najczęściej występujące w mowie uczniów romskich innowacje i odstępstwa od normy językowej. Opracowując uzyskane wyniki badań, na uwadze miałam proces socjalizacji jednostki oraz to, że „każdy człowiek ma za sobą specyficzne doświadczenia życiowe, co sprawia, że jego zestaw celów jest niepowtarzalny i charakterystyczny tylko dla niego. Jednakże ponieważ ludzie doświadczają socjalizacji, czyli uczenia się akceptowanych przez społeczeństwo przekonań, wierzeń, zwyczajów i języka, najważniejsze cele ludzi należących do tej samej kultury są zwykle takie same. A ponieważ rozmaite kultury niekiedy udzielają różnych lekcji, cele ludzi należących do odmiennych kultur mogą się czasem od siebie różnić w bardzo ciekawy sposób (...)” (Kenrick D. i in. 2002: 81-82).

Całości pracy przyświecał również cel poboczny, choć równie istotny – chęć uzmysłowienia zarówno Romom, jak i polskim nauczycielom ogromnej roli szkoły, która tworzy kulturę umysłową społeczności językowej (Ożdżyński 1997). Należy bowiem pamiętać, że „sprawność językowa zależy od doświadczenia życiowego, dojrzałości umysłowej, kultury wewnętrznej i rozwoju umysłowego. Jest procesem rozwojowym i przez całe życie trzeba nad nią pracować. W szkole powinniśmy się starać stworzyć solidne fundamenty dalszego jej rozwoju i udoskonalania” (Maleszyk 2000: 69). Kształcenie językowe dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które stanowiły grupę badawczą opisaną w niniejszej pracy, powinno służyć przecież „poznaniu możliwości operowania językiem i opanowaniu umiejętności sprawnego posługiwania się nim w procesie porozumiewania się z otoczeniem dla osiągnięcia określonego celu” (Maleszyk 2000: 65). Podejmując zagadnienia związane z kwestią romską i jej językowymi aspektami, miałam na uwadze czynniki, które rządzą dzieckiem romskim właśnie w sferze edukacji, ale również języka i wychowania.

Wnioski oraz postulaty badawcze z nimi związane umieszczam w zakończeniu rozprawy stanowiącym jednocześnie podsumowanie rozważań omawianych w pracy. Na uwagę zasługuje fakt, że wnioski te wynikają przede wszystkim z otrzymanych wyników badań, ale również z własnych doświadczeń, obserwacji oraz rozmów przeprowadzonych z psychologiem pracującym z dziećmi romskimi, nauczycielem wspomagającym edukację romską a także koordynatorem do spraw mniejszości narodowych i etnicznych Urzędu Miasta Zabrze – Markiem Gregorczykiem.

ROZDZIAŁ I

Romowie jako grupa etniczna – historia i współczesność

1. Historyczne ślady Cyganów

1.1. Romano drom, czyli migracje Cyganów

Kiedy Pan Bóg rozdawał narodom ziemię, Cygan spał w słońcu.

Gdy się obudził, stwórca nie miał żadnego skrawka dla niego.

*Dał mu więc tylko talent i mądrość, żeby mógł żyć między
innymi narodami, zachowując tradycję, kulturę i język (...)*

(ze starej bajki cygańskiej)

(Kowarska 2010: 3)

Pierwsza wzmianka o Cyganach³ w Europie miała miejsce około 1100 roku, kiedy to grecki mnich z klasztoru na górze Athos, pisząc o czarodziejach i łotrzykach zwanych

³ Określeń Cygan oraz Rom będę używała zamiennie, choć kwestia nazewnictwa do dziś pozostaje kwestią sporną. Biorąc pod uwagę politykę państw Unii Europejskiej, w odniesieniu do historii powinno się używać nazwy Cygan, natomiast w odniesieniu do współczesności – Rom. Rozważania na ten temat umieszczone w *Przewodniku po kulturze i historii Romów* wydanym przez Radomskie Stowarzyszenie Romów zostały ujęte następująco: „Kwestią domagającą się wyjaśnienia jest używana przez nas zbitka pojęć Cyganie/Romowie. Od kiedy pojawiło się nowe nazewnictwo i Cyganów zaczęto nazywać Romami, pojawili się zarazem zwolennicy, jak i przeciwnicy nowej nazwy. Również wśród etnografów i badaczy romskiej kultury występuje rozbieżność poglądów co do stosowania obu tych nazw. Ogólnie przyjęto, że określenie *Cygan* odwołuje się do przeszłości, historii tej grupy, natomiast *Rom* jest to nazwa aktualna, współczesna. Niektórzy spośród badaczy używają wyłącznie nazwy *Rom*, ponieważ słowo *Cygan* ma dla nich złe konotacje. Inni – przeciwnie – nie zgadzają się na określenie *Rom*, uważając je za etykietę odbierającą tożsamość tego narodu, w całym jego bogatym w muzykę i mieniącym się wieloma barwami, blasku cygańskiego dziedzictwa. Trudno przecież nazywać *Cygankę Romką*, a cygańską miłość – miłością romską. Stąd bierze się praktyka używania obu nazw zamiennie, traktowania ich jako synonimów.” Caban A., Kondrasiuk G., red., 2009, *Romowie – przewodnik. Historia i kultura*, Radom, s. 8. <https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/5/plik/ot-603.pdf> (stan na 19.08.2018 r.). Ciekawe obserwacje na ten temat przedstawia również jeden ze współczesnych badaczy tej ludności, etnograf Adam Bartosz, prezentując życiorys cygańskiej poetki, Papuszy: „O Papuszy piszę jako o Cygance, mimo iż obecnie poprawność polityczna (*political correctness*) wymaga, by o niej, jak i o innych jej pobratymcach pisać i mówić: *Romowie*. Pośród polskich Romów ten termin do dziś nie zakorzenił się jednak zbyt mocno. Posługują się nim głównie młodzi liderzy romscy, a także w sytuacjach oficjalnych – rozmaici urzędnicy i dziennikarze. Wielu Romów, zwłaszcza starszych irytuje ta maniera, która w gruncie rzeczy jest formą swoistej magii językowej, mającej na celu polepszenie samopoczucia Cyganów, którzy poprzez nazywanie ich Romami, rzekomo dostępują większego szacunku od otoczenia. Znany poeta romski z rodziny Papuszy, Edward Dębicki, tak powiada o sobie: *Ja jestem Cygan, mój dziad był Cygan. Nie jestem żaden Rom! Dla mnie Rom to słowo obce. Słowo to oznacza Cygana w języku cygańskim. Na litość boską! Nie można uciec od historii! Czy dlatego, że*

„Asincan”, odniósł się do tego ludu w jednej ze swych prac (Mróz 1971: 173). Kolejne informacje bezpośrednio związane z ludem cygańskim zostały zawarte w liście do papieża Aleksandra IV z 1260 roku. Po ponad sześćdziesięciu latach stwierdzono pobyt „tych osobliwych ludzi” (Ficowski 2000: 9) na Krecie, a później na Peloponezie i Korfu. O ile nadawane przybyłym ludom nazwy („Mandopolini”, „Mandopolos”, co brzmiało podobnie do greckiego „mantipolos”, które oznaczało wieszczek, wróżbiarz) mogą sugerować ich pokrewieństwo z Cyganami, nie ma pewnego świadectwa potwierdzającego ten fakt. Biorąc pod uwagę słuszność zakładanych hipotez, można stwierdzić, że małe cygańskie grupy przebywające na Półwyspie Bałkańskim w wieku XII i XIII powoli zaczęły migrować po to, by na przełomie XIV i XV wieku coraz częściej i intensywniej kierować swe wędrówki w stronę środkowej i zachodniej Europy: do Niemiec, co sygnalizują kroniki, do Francji (1427), o czym czytamy w aktach dyplomatycznych króla francuskiego Ludwika X, Czech, gdzie pojawili się ok. 1416 roku, Szwajcarii czy Włoch. „Twierdzili oni, że pochodzą z Egiptu i że papież nakazał im jako pokutę za odstępstwo od wiary chrześcijańskiej wędrować przez 7 lat (...)” (Ficowski 2000: 176). Stało się to, ponieważ ich przodkowie w Egipcie Mniejszym odeszli od wiary i ulegli błędom pogaństwa. Dzięki pokorze i skrusze otrzymali pokutę w postaci wędrówki po świecie, mającej zmazać winy za ten grzech (Fraser 2001: 59).

Punktem zwrotnym w procesie badań cyganologicznych okazał się rok 1763, kiedy pewien węgierski student teologii, zetknąwszy się ze studentami z Indii, stwierdził podobieństwo ich języka do języka cygańskiego – „uczeni odkryli, że język romski był ściśle związany z językami północnych Indii, takimi jak pendżabi i hindi”⁴. Opierając się na zapożyczeniach leksykalnych wchłanianych przez dialekty cygańskie w krajach wędrówek

Polacy zrobili coś złe, należy ich przechrzcić na lachy? (Górski K., 2001, *Harfista królowej Marysieńki. Rozmowa z Edwardem Dębickim, poetą cygańskim*, „Gazeta Morska”, dodatek do „Gazety Wyborczej” z dnia 24.10.2001). Natomiast poeta i rzeźbiarz romski Karol Parno Gierliński mówi: „Ja zawsze byłem i jestem Cyganem. Słowo *Rom* jest nazwą sztuczną, wykreowaną przez media” (*Cygan a nie Rom. O twórczości Gierlińskiego*, „Gazeta Wyborcza”, z dnia 17.02.2002), (stan na 01.12.2017 r.). Z kolei najnowsze badania autorstwa Ewy Nowickiej i Macieja Hamana dowodzą, że „(...) zgodnie z perspektywą strukturalistyczną zastąpienie egzoetnonimu Cyganie na endoetnonim Romowie (lub odwrotnie) nie jest jedynie drobną zmianą o charakterze czysto konwencjonalnym, grzecznościowym.” (Nowicka, Witkowski 2018: 186). Nie oznacza to jednak, że którakolwiek z nazw jest nieodpowiednia. Jak wynika z licznych wywiadów, które autorzy przeprowadzili wśród romskich liderów, romologów pochodzenia polskiego oraz Romów, nie istnieje jedna właściwa nazwa określająca mniejszość romską, niewątpliwie jednak zagadnienie znaczenia słów *Rom*/*Cygan* związane jest z relacją Romów ze społeczeństwem większościowym. To, kto używa słowa *Rom*, dostosowując się do konwencji z lat 90., a kto *Cygan*, wiąże się bezpośrednio z indywidualnymi, często empirycznymi, przekonaniem osób.

⁴ http://romopedia.pl/index.php?title=Pochodzenie_Cygan%C3%B3w/Rom%C3%B3w (stan na 05.12.2016 r.)

oraz porównując je z językami miejsc odwiedzanych przez Cyganów, zrekonstruowano drogę, którą przybyli oni do Europy – miejsca, w którym ostatecznie ukształtowała się ich tożsamość (Milewski 2001: 7). Porównanie cygańskich wyrazów z sanskrytem i językami nowoindyjskimi pozwoliło odrzucić naukowe hipotezy i, za pomocą materiałów dowodowych, jednoznacznie potwierdziło fakt dotyczący pochodzenia Romów. Odkrycie węgierskiego badacza Istvana Valyi’ego zapoczątkowało dalsze poszukiwania językowe kontynuowane przez niemieckiego profesora Johanna Christiana Christopha Rüdigera, lingwistę Augusta Friedricha Potta oraz słoweńskiego językoznawcę, slawistę Franza Miklosicha, którzy postanowili poszerzyć zakres badań i określić dokładnie praojczyznę Cyganów. Ostatni wysunął tezę, jakoby wyszli oni z Indii ok. X wieku, kiedy proces kształtowania ich języka zakończył się (Ficowski 2000). Ponadto, badając dialekty, jako początek wielkiej cygańskiej wędrówki uczony wskazał drogę wiodącą przez Persję, Armenię, Grecję, a za powód wyjścia Cyganów z ziemi ojczystej uznał najazdy i konflikty zbrojne: „(...) jedną z indyjskich stolic – Kanaudż nad Gangesem, najechał afgański król Mahmud z Ghazny i wziął w niewolę cały mieszkający tam lud. Gdy państwo Mahmuda rozpadło się, uwolniony lud nie powrócił już nad Ganges, ale rozproszył się po okolicznych ziemiach” (Kunikowski 2010: 11). „Prawdopodobnie Cyganie wyszli kilkoma niewielkimi falami w pewnych odstępstwach czasu. Najpierw pojawili się w Azji Mniejszej i Afryce Północnej, później dosięgli także Europy” (Mróz 1971: 217), do której wędrowali ok. 400 lat.

Ostatecznie dopiero w XX wieku brytyjski badacz Ralph Lilley Turner udowodnił w swoich badaniach, że fonetyka języka cygańskiego jest ściśle związana z językiem Indii.

1.2. Cyganie w Rzeczypospolitej

Pierwsze, niewielkie grupy Cyganów dotarły do Polski od strony Węgier ok XIV/ XV wieku. Po raz pierwszy o Romach w Polsce czytamy w roku 1357, kiedy to w aktach parafialnych Nowego Sącza zostaje wymieniona wieś Cyganowice (Czyganowicze). Dalej kolejno pojawiają się pojedyncze wzmianki o pochodzącym z ziemi sanockiej Petrusie Cyganie, pochodzącym z Królika kmieciu o nazwisku Cygan czy szlachcicu Janie Cygańskim (Kunikowski 2010: 179). Dopiero w okolicy 1501 roku Aleksander Jagiellończyk wydał w Wilnie przywilej dla wojewody cygańskiego Wasyla, w którym potwierdził jego władzę nad Cyganami – najpewniej przywilej ten nie był pierwszym tego typu dokumentem, dowodem czego są słowa: „według dawnych praw, obyczajów i listów książęcych” (Ficowski 2000: 10).

Następnie „Kronika wszystkiego świata” Marcina Bielskiego (1551) czy „Historia narodu polskiego” Adama Naruszewicza (1780-1786) wzmiankują o grupie społecznej zwanej Cyganami, nie stanowią jednak naukowego dowodu obiektywnie traktującego o przybyłym ludzie.

Początkowo Cyganie zostali dobrze przyjęci w miejscach, w których się pojawiali, ponieważ ich odmienny wygląd, egzotyczne pochodzenie (utrzymywano, iż przybyli z Egiptu uważanego wtedy za kraj bogaty) oraz nietypowe zajęcia, powodowały, że niemal w każdym grodzie, a nawet dworze szlacheckim byli mile widziani. Ponadto podawali się za lud pokutujący, który posiada specjalne pozwolenie na swobodne przemieszczanie się wydane przez Zygmunta Luksemburczyka, co istotnie pomagało im w zdobyciu szacunku europejskich ludności.

Istotne zmiany społeczne mające miejsce w Europie pod koniec średniowiecza, spowodowały jednak, że to, co do tej pory było traktowane życzliwie i z zaciekawieniem, stało się powodem nietolerancji i sprzeciwu. W okresie gdy tworzyły się granice państw, gdy język narodowy stawał się głównym wyznacznikiem poczucia przynależności do kraju, a osiadły tryb życia był wartością, zaczęto spoglądać na Cyganów jak na ludzi niebezpiecznych, niosących zagrożenie. Z czasem

nieustabilizowany tryb życia, jaki prowadzili, zaczął powodować konflikty w ówczesnym systemie aksjologicznym i gospodarczym. Srogie represje miały przekonać Cyganów do przyjęcia określonych europejskich wartości, czyli po prostu do wyrzeczenia się cygańskości. (Jagiello 1995: 267; cyt. za cyt. za Mirga, Gheorghe 1997: 17)

Zmiana stosunku emocjonalnego względem Romów sprawiła, iż zaczęto ich uznawać za lud innowierców, koczowników i włóczęgów. Przełom w podejściu do Romów nastąpił w XVI wieku, kiedy to w Niemczech odbierano Cyganom prawa obywatelskie i wysiedlano ich poza granice kraju. Stało się to powodem wzmożonego napływu Cyganów do Rzeczypospolitej, gdzie pozbawieni praw, nieznający obowiązków zaczęli dokonywać rozbojów. Konflikty z prawem i ludnością miejscową sprawiły, że stali się oni wyrzutkami, często zmuszonymi swoją sytuacją do łamania norm i zasad współżycia społecznego. Jako że los wędrowców zależny był od relacji ze społecznością osiadłą, „jeśli nie udało się uzyskać środków do życia pracą, wróżbą lub też w formie jałmużny, pozostawała tylko kradzież – jedyna możliwość zapewnienia egzystencji” (Bartosz 2008: 8). Społeczeństwo polskie

nabierało coraz większych podejrzeń w związku z cygańskimi wędrowcami, którzy izolowali się od otoczenia, żyjąc w lasach, przemieszczając się, zmieniając miejsce zamieszkania. Dodatkowo wolność będąca pojęciem charakteryzującym nowo przybyły lud, brak zwierzchnika, niepłacenie podatków i koczowniczy tryb życia, stały się powodem braku tolerancji ze strony Polaków. Mimo iż prześladowania nie były tak agresywne, jak w innych krajach, w 1557 roku na Sejmie Warszawskim została wydana pierwsza ustawa dotycząca wypędzenia Cyganów z kraju. Surowe prawodawstwo jednoznacznie zakazywało prowadzenia wędrownego trybu życia, jednak mimo wprowadzania kolejnych uchwał (np. nawołującej do tego, by nie dawać Cyganom schronienia, wydanej w 1565 roku), antycygańskie postanowienia nie dawały pożądanych rezultatów. Wobec nieskuteczności aktów banicyjnych Stefan Batory na Walnym Sejmie w Warszawie wydał rozporządzenie grożące represjami osobom, które tolerują i trzymają na swoich ziemiach Cyganów. Dodatkowe sankcje karne wprowadzone przez Batorego nieco pomogły w zaistniałej sytuacji, jednak szereg czynników uniemożliwiał objęcie wygnaniem wszystkich przybyszów.

Z jednej strony stosunek państwa polskiego do Cyganów był jednoznacznie negatywny, z drugiej – istniały tereny (Podlasie), na których doceniano rzemieślniczą wartość koczowników, a dzięki szlachcie obalano antycygańskie przepisy i stosowano je tylko w wyjątkowych okolicznościach. Banicja Cyganów na terenie Rzeczypospolitej trwała dość długo, ponieważ dopiero połowa wieku stanowi cezurę, kiedy powstaje dwoistość statusu Cyganów i recepcji ich etnosu (Caban 2008).

W związku z powyższym w XVII wieku nastął kolejny etap stosunków państwa większościowego do Cyganów, charakteryzujący się mianowaniem zwierzchników cygańskich w Polsce. Rządzący wędrującymi grupami po wkroczeniu do Europy zaczęli przybierać tytuły królów i książąt.

W latach 1624-1652 rodzi się w Polsce instytucja potwierdzonych lub mianowanych przez kancelarię królewską „królików” cygańskich (...). (...) najwcześniejszy przywilej, jaki się zachował, dany zwierzchnikowi cygańskiemu pochodzi z roku 1652. Istnieje jednak podstawa do twierdzenia, że nie była to innowacja wprowadzona przez Jana Kazimierza, że przywilej ten miał już precedensy w Koronie. (Ficowski 1986: 32)

Pierwszy dokument nominacyjny wystawiony został w Warszawie w kancelarii królewskiej. Cygańskimi królami początkowo mianowani byli sami Cyganie, jednak z

czasem, za sprawą Jana Kazimierza, stanowisko to zaczęli piastować również polscy szlachcice. „Starszy nad Cyganami” miał prawo sądenia swoich poddanych, egzekwowania od nich wypełniania obowiązków, pobierania podatków, ale miał również w obowiązku bronić romskich praw i godności, być wsparciem oraz dawać poczucie bezpieczeństwa. Sytuację tę potwierdzają słowa Kazimierza Narbutta, zdaniem którego „władza zwierzchnicza u Cyganów dopóki opierała się na słuszności i dawnych zwyczajach, święcie poważanych, dopóty niezachwianą uległość znajdowała, każdy poważał i bał się zwierzchnika prawego” (Narbutt 1830; cyt. za Ficowski 2000: 18). Niestety stanowisko to często doprowadzało do nadużyć i bezkarności, bowiem panujący, zabiegając o książęce łaski, opierali się wyrokom grupy i zdobywali dla siebie kolejne przywileje. Urząd „królów cygańskich” poważnie traktowany był jedynie w Polsce, w związku z czym przetrwał ponad 100 lat – do czasu rozbiorów, a więc do końca XVIII wieku. „Ostatni dokument nominujący Króla Cyganów wydany był w 1780 roku (...). Instytucja królów cygańskich (...) zanikła wkrótce po utracie przez Polskę niepodległości” (Kunikowski 2010: 21).

Zbliżające się lata niewoli spowodowały zepchnięcie Cyganów na margines i ostatecznie pozbawiły ich jakichkolwiek praw. Pod koniec XVIII i w wieku XIX względem Romów realizowana była surowa polityka, w świetle której wędrowcy mieli zaniechać wędrowek i asymilować się ze społeczeństwem większościowym.

Nie na długo jednak fakty te okazały się mieć znaczenie dla ludu cygańskiego, w związku z czym zaczęto rozmyślać nad zmianą stosunku do tej grupy narodowościowej. W grudniu 1791 roku Michał Wandalin podpisał uniwersał dotyczący Cyganów w Polsce, który bezpośrednio dotyczył odwołania ustaw z 1557, 1565, 1578 roku. Zawarty tam zakaz wysiedlania ludu cygańskiego dał podstawy do stałego ich osiedlania się i odejścia od koczownictwa. Niestety mobilność Cyganów kończyła fiaskiem wszelkie próby powstrzymujące ich pęd do wędrowania (Bartosz 2007). Postanowienie okazało się nie przynosić zamierzonych rezultatów, ponieważ Cyganie nie byli w stanie z dnia na dzień zmienić swoich przyzwyczajzeń i zachowań. Ponadto „Romowie bardziej związani ze sobą więzami rodzinnymi i rodowymi niż terytorialnymi, mieli stosunkowo mniejszy związek z zamieszkiwanym obszarem” (Nowicka, Cieślińska 2007: 175). Jako pogardzani, ale jednocześnie najbardziej wolni ludzie ze wszystkich (Huub 2010), niełatwo dawali się zmusić do odejścia od dotychczasowej formy życia.

Po rozbiorach, na terenie byłej Rzeczypospolitej, Cyganie traktowani byli zgodnie z obowiązującym prawem zaborcy. Często stosowane były wobec nich agresywne i bezlitosne

metody, w związku z czym opuszczali oni granice dawnej Polski, szukając miejsca, gdzie ograniczenia swobód będą mniej restrykcyjne, miejsca, w którym będzie im lepiej. Ostatecznie w 1830 roku czytamy u Kazimierza Wójcickiego, że „od Cyganów niedawno dopiero się uwolniła Polska” (Wójcicki 1861: 46).

W okresie I wojny światowej znaczna część społeczeństwa cygańskiego wyemigrowała do Rosji, by z czasem punktem docelowym ucieczki uczynić głównie Anglię i Szwecję. Wiek XX nie szczędził Cyganów, bowiem I wojna światowa była jedynie początkiem romskich tragedii – w okresie wojen Cyganie zostali skazani na nazistowską zagładę, gdyż zagrażali czystości aryjskiej rasy. Hitler postanowił więc pozbyć się ich, podpierając swą akcję „naukową” motywacją – teorią o endogenicznej przestępczości Cyganów. „Dowiedziano” więc, że cechuje ich aspołeczność i naturalnie wrodzona przestępczość, jako cecha niezdatna do wykorzenienia (Caban 2008). Argumenty te stanowiły wystarczający powód, by Cyganów zamykać w getcie warszawskim, wysyłać do Treblinki lub mordować w pozaobozowych egzekucjach. XX-wieczny okres nazizmu był momentem szczytowym w kwestii prześladowań i eksterminacji Romów – „masowy mord został doprowadzony do końca, zginęło dwieście kilka tysięcy Cyganów” (Ficowski 2000: 41), a więc znaczna część mniejszościowego społeczeństwa – ponad 70% ludności cygańskiej (Stankiewicz 2011). Romski holocaust spowodował liczne straty w ludności cygańskiej, nie sprawił jednak, że ocalali przestali wędrować (Bartosz 2007; Kunikowski 2010). Nikt z tych, którzy przeżyli wojnę, nie zdawał sobie sprawy ze skali dramatu, jaki ich osiągnął. Osoby te miały jedynie świadomość straty swoich rodzin, bliskich, taboru. Dopiero upływ czasu i różne doświadczenia sprawiły, że Cyganie uznali nazistowską zagładę jako szczególnie okrutny przejaw prześladowań.

Po zakończeniu II wojny światowej rozpoczął się proces asymilacji i produktywizacji Romów, którzy za sprawą swej odmienności kulturowej i etnicznej, stanowili element tworzący wyłom w zamierzonej przez komunistów idei jednolitego etnicznie państwa klasy robotniczej. (Sochaj 2015: 25)

Rzeczywistość powojenna nie spowodowała gruntownych zmian w relacjach Polaków i Cyganów. Sporo wędrowców wyemigrowało, Ci, którzy przeżyli – było ich około dwudziestu tysięcy – wrócili do starych zajęć: wędrujący nadal pielgrzymowali z taborami, osiedleni zajęli się pracą. Antagonizmy nie zniknęły. Wciąż jednak podejmowano próby

osiedlenia ludu cygańskiego, co potwierdza wydanie przez Prezydium Rządu uchwały z dnia 24 maja 1952 roku zatytułowanej „O pomocy ludności cygańskiej przy przechodzeniu na osiadły tryb życia”. Zobowiązano w niej do współdziałania na rzecz społeczności cygańskiej wszelkich organów władzy państwowej, co miało widoczne być m.in. w kierowaniu dzieci do polskich szkół, odbywaniu służby wojskowej, udzielaniu pożyczek na budowy domków jednorodzinnych czy otaczaniu Romów pomocą medyczną. Zdecydowano, że w tej sytuacji należy podjąć bardziej rygorystyczne kroki, z wykorzystaniem ogólnie obowiązujących przepisów administracyjnych. Postanowiono przede wszystkim podjąć próbę ewidencji koczowników, ustalenia ich liczebności, miejsc zimowego postoju, wydać im odpowiednie dokumenty (Caban 2008). Na mocy wspomnianej ustawy przygotowana została pierwsza powojenna akcja osiedleńcza. Z racji tego, że działania początkowo kończyły się niepowodzeniem i przynosiły niepożądane skutki (Cyganie chwilowo zgłaszali miejsce pobytu, najczęściej jesienią, a na wiosnę znowu ruszali w świat), wiosną 1964 roku ostatecznie zakazano Cyganom wędrować z taborami i zaczęto wdrażać przymusową politykę asymilacyjną. Dzięki temu „liczba rodzin żyjących w taborach radykalnie spadała. O ile w 1964 roku wynosiła 1146, to już w 1970 zmniejszyła się do nieco ponad 200. W 1976 wędrowało już tylko kilka taborów” (Kunikowski 2010: 23). Pieczę nad realizowaniem akcji osiedleńczej sprawowało szereg komisji, które były odpowiedzialne m.in. za nadzorowanie życia byłych koczowników. Wykonywano w tym celu specjalne raporty odsyłane do Prezydiów Wojewódzkich bądź Miejskich Rad Narodowych.

Nie tylko aktywność społeczna była ze strony władz oczekiwana, Cyganie mieli również uaktywnić się zawodowo i podjąć się pracy zarobkowej – już parę lat po zakończeniu wojny trafiali oni do komunistycznych obozów pracy przymusowej. Władze liczyły na to, że przeciwnicy osiadłego trybu życia skuszą się wizją dachu nad głową i stałych zarobków. Ponadto poprzez pracę Cyganie mogli wzmocnić swoją pozycję w społeczeństwie i stworzyć wizerunek osób pożytecznych i obowiązkowych. Mimo udogodnień i przywilejów wędrowcy nie wyrzekli się swej natury, choć mieli duże problemy przystosowawcze. Dla wielu – głównie starszych osób, przymusowe osiedlenie było karą i nieszczęściem (Bartosz 2008). Większość jednak starała się mieszkać w gromadzie, współżyć ze społeczeństwem większościowym, a jednocześnie nie rezygnować z romskich tradycji i obyczajów.

Gwałtowne zmiany w sposobie życia, w tym wypadku odejście od wędrownego stylu i osiedlenie, traktowane mogły być jak życiowa rewolucja, która prowadziła do anomii społecznej, dewaluacji dotychczasowych zasad i wartości czy załamania norm i autorytetów. (Mróz 1971:16-17)

Komunizm nie rozwiązał licznych problemów związanych z kwestią romską. Nie nastąpiła nagle poprawa warunków życia, nie edukowano dzieci romskich, redukując analfabetyzm, nie polepszono jakości opieki zdrowotnej. „W okresie komunistycznym Romowie pozbawieni byli podmiotowości politycznej” (Nowicka, Witkowski 2018: 101), bowiem nie mogli przedstawiać władzom swych wniosków i interesów, co zdaniem profesora Uniwersytetu w Teksasie Zoltana Barany’ego stanowi „wykluczenie polityczne, polityczną izolację Romów” (Barany 1998: 308). Mimo to ideologia komunistyczna odwoływała się do równości, praktyk włączających Cyganów w poczet społeczeństwa polskiego, w pełni zintegrowanego.

„Upadek komunizmu zapoczątkował trudną drogę przemian w kierunku demokracji i gospodarki rynkowej. Nowej liberalizacji i demokratyzacji towarzyszyło przyznanie mniejszościom, w tym Romom, prawa do udziału w życiu publicznym i politycznym” (Mirga, Gheorghe 1998: 24) – jak czytamy w jednej z publikacji: „społeczność cygańska nie jest wyjęta spod prawa, w związku z czym zasługuje na to, by krajowe prawa były wobec niej stosowane” (Ficowski 2000: 25). Po 1989 roku miał miejsce znaczny wzrost aktywności społecznej Romów. Nie starano się już za wszelką cenę ograniczać „romskości”, a zaczęto uczyć życia w społeczeństwie większościowym z zachowaniem prawa głosu i wyrażania własnych opinii. Pojawiły się nowe, wspólne wartości, ale relacje pozostały te same.

Mimo tego, że władza w Polsce po 1989 roku przedmiotem swojego oddziaływania uczyniła „problemy z edukacją, zatrudnieniem, brakiem uczestnictwa Romów w życiu politycznym i kulturalnym kraju, a także pewne zachowania źle odbierane przez ludność nieromską” (Nowicka, Witkowski 2018: 102), rewolucja społeczna lat 80. i 90. na powrót sprawiła, że pojawił się wysoki wskaźnik bezrobocia, niski wskaźnik scholaryzacji, dyskryminacja, niechęć ze strony przedstawicieli instytucji państwowych oraz akty nietolerancji i przemocy w stosunku do mniejszości ze strony ludności większościowej. Państwo polskie zmuszone więc było do ponownego zdefiniowania, na czym polegać ma ochrona praw mniejszości narodowych i etnicznych. Najważniejsze postanowienia zawarte zostały w art. 35 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej gwarantującym obywatelom Polski, którzy należą do mniejszości narodowych lub etnicznych, swobodę języka, kultury i tradycji.

Lata zmian ustrojowych były czasem powstawania wielu nowych organizacji romskich ukierunkowanych na różne zakresy działania. W związku z tym w 1992 roku zostało utworzone ogólnokrajowe Stowarzyszenie Romów w Polsce z siedzibą w Oświęcimiu, które swoje działania skupiało nie tylko wokół kultury i historii, ale także praw i obowiązków Romów. Miejsce w walce o mniejszość znalazł również Kościół katolicki na czele z ks. Stanisławem Opockim do dziś organizującym od 1986 roku liczne romskie pielgrzymki. W roku 1995 Adam Bartosz wraz z Adamem Andraszem przy współpracy z prowadzonym przez nich Stowarzyszeniem Romów w Tarnowie i tarnowskim Muzeum Etnograficznym zainicjowali i zorganizowali „Tabor Pamięci Romów”. Była to próba podtrzymania wśród Romów więzi kulturowych i społecznych. Dodatkowo powołanych do życia zostało szereg instytucji, z których najważniejsze to Departament Kultury Mniejszości Narodowych Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Departament Kształcenia i Wychowania Ministerstwa Edukacji Narodowej, Departament Obywatelstwa Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, które miały za zadanie bronić polityki mniejszościowej, dbać o wychowanie Cyganów, ich edukację i prawa. Co więcej w 1995 r. przy Radzie Europy powołana została Grupa Specjalistów do spraw Romów/Cyganów, a przy Biurze Instytucji Demokratycznych Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (ODHIR) – Punkt Kontaktowy do Spraw Romów i Sinti. Obecnie w Polsce zarejestrowanych jest około 50 organizacji mających na celu zwracać szczególną uwagę na edukację, opiekę zdrowotną i doradztwo prawne Romów.

Ważnym krokiem w kierunku poprawy sytuacji Romów było przygotowanie przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji we współpracy z innymi resortami i zaaprobowanie przez Radę Ministrów w dniu 13 lutego 2001 r. *Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001-2003*⁵, a później *Programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004-2013*⁶. Działania podjęte w ramach programów miały charakter kompleksowy i obejmowały zadania z zakresu poprawy sytuacji bytowej i socjalnej, przeciwdziałania bezrobociu, zdrowia, bezpieczeństwa, kultury i podtrzymywania tożsamości romskiej, upowszechniania wiedzy o

⁵ *Pilotażowy program na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001-2003*;
<http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spole/pilotazowy-program-rza> (stan na 20.02.2016 r.)

⁶ *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2003-2014*;
<http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spole/program-na-rzecz-spole/tresc-programu-na-rzec/6670,Tresc-Programu.html> (stan na 20.02.2016 r.)

społeczności romskiej oraz popularyzacji wśród Romów wiedzy o reformach przeprowadzanych w kraju⁷. Ponadto program miał na celu doprowadzić do aktywnego uczestnictwa Romów w życiu kulturalnym, edukacyjnym i społecznym Polaków. Za priorytetowe uznano działania skierowane w stronę edukacji, co przyniosło wymierne efekty, bowiem widoczny był wyraźny wzrost frekwencji oraz wyników nauczania romskich dzieci i młodzieży.

Obecnie Romowie znajdują swoje miejsce w strukturze polskiego państwa, jednak nadal widoczne są międzykulturowe nieporozumienia. Spowodowane to może być faktem, iż

Cyganie nadal żyją w rozproszeniu, ale też (...) w sytuacji stałego zagrożenia – nawet jeśli nie biologicznego, to zagrożenia kulturowego, prowadzącego do zagrożenia tożsamości i bytu jako grupy. Cyganie wszędzie są grupą mniejszościową i wszędzie otoczenie (...) stanowi realną groźbę. Byt grupy cygańskiej jest zależy od możliwości stwarzanych przez ów większościowy kontekst, populację dominującą. (Mirga, Mróz 1994: 138; cyt. za Gerlich 2001: 21)

1.3. Szczepy cygańskie. Kim są Bergitka Roma?

Romowie stanowią społeczność luźno zorganizowaną, składającą się z wielu grup różniących się kulturowo i stanowo. Brak nadrzędnej struktury, mimo wspólnej genezy, niejako tłumaczy zróżnicowanie Cyganów (Lubecka 2005). W kontekście Europy i świata ludność cygańska zamieszkuje różne terytoria europejskie, stąd dzieli się ją na cztery podstawowe grupy. I tak ludy zamieszkujące środkową i wschodnią część Europy to Romowie. Ci, którzy zajęli Hiszpanię i Portugalię, to iberyjscy Kale, fińscy Kaale natomiast objęli swym zasięgiem Szwecję i Finlandię. Dość znana grupa Romów zwana Sinti zamieszkuje tereny Holandii, Belgii, Francji i Włoch, we francuskojęzycznej części Europy Zachodniej zamieszkują natomiast Manusze.

Romowie w Polsce nie stanowią jednolitej grupy społecznej, ponieważ współwystępują tu cztery cygańskie szczepy różniące się od siebie nie tylko dialektem języka *romani*⁸, ale również systemem władzy, obyczajami i stylem życia. Różni je także czas imigracji do Polski oraz kierunek, z którego przybyli. Można wśród nich wymienić grupę

⁷ <http://jednizwielu.pl/?article=rzadowy-program-na-rzecz-spoiecznosci-romskiej-w-polsce> (stan na 20.10.2016 r.)

⁸ W dalszej części rozprawy kwestia języka romskiego i jego miejsca wśród innych języków świata zostanie omówiona szerzej.

Polska Roma, a więc Cyganów Nizinnych, Cyganów Karpackich zwanych Bergitka Roma, Lowarów i Kelderaszy.

Pierwsza stanowi najliczniejszą z grup mieszkających w Polsce. Jej przodkami są Cyganie uciekający przed niemieckimi prześladowaniami, czego dowodem są germańskie zapożyczenia obecne w dialekcie Polska Roma (Kołodziejczyk 2009: 16). Grupa ta przebywa w naszym kraju od około XVIII wieku⁹, obecnie zamieszkuje głównie małe miasta na terenie całego kraju. Cyganie należący do tego szczepu są wewnątrz silnie zintegrowani, przestrzegają zasad solidarności szczepowej w obrębie polskich Cyganów nizinnych oraz strzegą swej obyczajowości. Co więcej podporządkowują się przywódcy (tradycyjnym zwierzchnikiem jest tzw. Szero Rom, Baro Szero [wielka głowa]) nadal utrzymującemu dotychczasowy autorytet (Weigl, Malisziewicz 1998). Relacje między Polska Roma a innymi szczepami bywają nieprzyjemne, towarzyszy im poczucie odrębności i braku więzów. Polska Roma noszą polskie nazwiska szlacheckie – Ficowski podkreśla, że w XIX-wiecznych dokumentach wspomina się o takich, jak Pawłowski, Piotrowski, Cybulski, Czarnecki, Głowacki i in. (Ficowski 2000).

Grupą charakteryzującą się dużą ruchliwością i przedsiębiorczością są Kelderasze¹⁰. Nazwa ich szczepu pochodzi od rumuńskich słów [caldare], które oznacza *kocioł* i [caldarar] – *kotlarz*. Kotlarze (zawód ten stał się ich wizytówką) przybyli na ziemie polskie z terenów dzisiejszej Rumunii dopiero w XIX stuleciu – w ich dialekcie słyszy się zapożyczenia z języka rumuńskiego i węgierskiego. Była to największa z językowo-etnograficznych grup romskich zamieszkujących w Polsce, a także częściowo na emigracji – głównie w Ameryce Północnej, Szwecji, Wielkiej Brytanii i w innych państwach Unii Europejskiej¹¹. Kelderasze byli szczepem zamożnym i obrotnym, w związku z czym wchłonęli mniejsze grupy, które w podobnym okresie przybyły do Polski. To z ich rodu najczęściej wywodzili się tzw. królowie cygańscy. Obecnie stanowią niewielką część wszystkich Romów mieszkających w Polsce. Jako że Kotlarze od zawsze czuli wyższość swego pochodzenia, ludność innych szczepów traktują z pogardą. Jerzy Ficowski podkreśla, że nawet w obrębie swojej własnej grupy nie

⁹ Opinie dotyczące daty osiedlenia się tej grupy Romów w Polsce są różne. Łukasz Kwadrans w swojej internetowej publikacji na temat najważniejszych romskich kwestii wskazuje na XV-XVI wiek. Zdaniem Anny Kołodziejczyk Romowie ci przybyli do Polski między XVI a XVIII wiekiem. Ficowski z kolei wspomina o początku wieku XIX.

¹⁰ W różnych opracowaniach znaleźć można synonimiczne nazwy Kelderasza, Kelderasze, Kalderasze, Kelderari.

¹¹ http://www.msap.uek.krakow.pl/doki/publ/polityka_wspierania.pdf (stan na 26.10.2016 r.)

potrafią być solidarni. Kelderasze za najwyższą wartość traktowali wędrowanie, co utwierdzało ich w przekonaniu, że są strażnikami cygańskości i romskiej tradycji.

Lowarzy [węg. *ló* – koń] to kolejna z mało licznych grup, która swą nazwę wzięła od wykonywanego zawodu. Inaczej nazywani Koniarzami, pochodzili z Siedmiogrodu (dawne Węgry). Grupa ta najbliższa jest Kelderaszom, ponieważ w tym samym czasie przybyła do Polski i miała podobny stosunek do innych grup ludności cygańskiej. Lowarzy nie stanowią jednolitej grupy, gdyż ludność składająca się na ich szczep przybywała na ziemie polskie w różnych okresach. Lowarzy przejawiają hierarchię rodową, posiadają przywódców, często mianujących się królami i chcących swą władzę objąć szersze terytoria. Wiąże się to z arystokratycznym usposobieniem Lowarów oraz z ich kosmopolitycznym podejściem do innych grup (Kwadrans, źródło internetowe).

Kontaktów z innymi szczepami nie utrzymuje grupa czwarta, którą stanowią przedstawiciele Bergitka Roma nazywani inaczej Romami Karpackimi, wyżynnymi lub górskimi, którzy przybyli do Polski pomiędzy XIV a XV wiekiem z terenów Rumunii i historycznych Węgier. Stąd też do najbardziej popularnych nazwisk tej grupy należą: Mirga, Szczerba, Ciureja, Gabor, Gil, Kacica. Romowie Bergitka najczęściej zajmowali się muzyką lub kowalstwem, przez co nie byli dobrze sytuowani społecznie. Względy ekonomiczne stały się więc (w przeciwieństwie do Romów z grupy Polska Roma) powodem ich wędrówek i przybycia do Polski. Do II wojny światowej zamieszkiwali prawie wyłącznie wiejskie tereny pogórza Karpat, jednak po 1945 roku osiedlili się także w większych miastach regionu. Poszczególne skupiska Bergitka Roma łączy jedynie kraina geograficzna, w jakiej się osiedli. Nie konsoliduje ich zaś jednolite zwierzchnictwo (Zawicki, Paszko 2010). Grupa Romów wyżynnych była jedną z pierwszych, która zaprzestała koczowniczego trybu życia i osiedliła się w kraju. Fakt ten spowodował niechęć wśród Cyganów innych grup. „Osiedli oni na terenach specjalnie dla nich wydzielonych, oddalonych nieco od wiejskich społeczności lokalnych, pełniąc wobec nich określone funkcje usługowe” (Mirga, Mróz 1994: 194; cyt. za Gerlich 2001: 54). Dzięki temu władza ludowa patrzyła na przedstawicieli Bergitka Roma łagodniej, bowiem wydawali się oni łatwiejsi do kontrolowania (Parno Gierliński 2008). Władze widziały w nich przykład do naśladowania, jednak wśród pozostałych Cyganów ktoś, kto porzucił cygański etos wędrowniczy i kodeks plemienny, budził raczej pogardę, a nie szacunek. Ludność Romów karpackich, zaprzestając przemieszczania się, zburzyła mit Cygana wędrowca, niezależnego i wolnego, który nieustannie szukał dobrego miejsca do zarobkowania i życia (Lubecka 2005).

Bergitka Roma do dzisiaj jest marginalizowana przez pozostałe szczepy, które zarzucają jej członkom nieprzestrzeganie zasad *romanipen*¹² oraz ubóstwo. Zarzuty te wydają się bezpodstawne, bowiem mimo tego, że Romowie karpaccy stracili wiele cech charakteryzujących ich społeczność, żyjąc w osiadłej wspólnocie, potrafili inne zasady zachować i pielęgnować przez wiele lat. Romowie ci obecnie zamieszkują głównie okolice Krakowa, Nowej Huty, Kotliny Kłodzkiej, Kamiennej Góry, Legnicy, Opola, Kędzierzyna, Zabrze, Bytomia, Gliwic czy Katowic. Są oni najbiedniejszymi Cyganami w Polsce, brak środków do życia czyni z nich proletariat wśród pozostałych Romów. Ich dialekt zdecydowanie różni się od pozostałych dialektów charakteryzujących Cyganów Nizinnych. Pomimo prowadzenia osiadłego trybu życia nie zasymilowali się z otoczeniem (Ficowski 2000). Co więcej sygnalizują, że żyją w stanie ciągłego odrętwienia i braku wiary w lepszą rzeczywistość – ich zdaniem nie ma możliwości, by zmienić status życia, bowiem bezrobocie, brak środków do egzystencji i ciągła nieufność ze strony Polaków utrudniają proces wyjścia z apatii (Gerlich 2001).

1.4. Podstawy organizacji społeczności romskiej

Według danych spisu powszechnego przeprowadzonego w 2011 r. spośród 12 milionów Romów mieszkających na świecie, w Polsce osiedliło się około 16 725 obywateli romskich (wedle danych poprzedniego *Narodowego spisu powszechnego* z 2002 r. liczebność mniejszości romskiej wynosiła 12 731 osób). Istnieją jednak pewne problemy z dokładnym oszacowaniem liczby Cyganów przebywających na naszych ziemiach, bowiem w trakcie badań prowadzonych przez urzędy miasta czy urzędy wojewódzkie, nie wszyscy Cyganie określali przynależność do cygańskiej populacji, wskazując na obywatelstwo polskie.

Brak możliwości zweryfikowania wielkości populacji romskiej wynika również z faktu ukrywania przez niektóre osoby przynależności do tej grupy lub nieidentyfikowania się z nią, głównie z powodu obawy przed niekorzystnym traktowaniem. Poza tym część Romów nie posiada dokumentów tożsamości, a członkowie społeczności romskiej, którzy wciąż prowadzą koczowniczy tryb życia, często nie rejestrują urodzeń swoich dzieci w urzędach stanu cywilnego. (Śledzińska-Simon 2011:12)

¹² Kodeks postępowania. Termin ten zostanie omówiony w dalszej części pracy.

Romowie traktowani są w naszym kraju jako mniejszość etniczna, co w świetle artykułu 35 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* daje im prawo do wolności zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury. Ponadto mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i tych, które służą ochronie tożsamości religijnej (Kunikowski 2010).

Status społeczności romskiej najlepiej określają elementy wchodzące w skład definicji grupy etnicznej zgodnie z brzmieniem art. 3 *Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych*. Mniejszością etniczną w rozumieniu polskiego prawa jest grupa obywateli polskich, która spełnia określone warunki, m.in. jest mniej liczebna od pozostałej części ludności w danym kraju, w istotny sposób odróżnia się od obywateli społeczeństwa większościowego (językiem, kulturą lub tradycją), dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji i ma świadomość własnej historycznej wspólnoty etnicznej, na ochronę i wyrażanie której jest ukierunkowana. Ponadto ludność takiej mniejszości musi zamieszkiwać ziemię danego kraju od minimum 100 lat i nie może utożsamiać się z narodem zorganizowanym we własnym państwie¹³. We wspomnianym akcie prawnym wprowadzony został również wpis dotyczący zakazu stosowania środków zmierzających do asymilacji osób należących do mniejszości wbrew ich własnemu wyborowi. Ujawnienie swej przynależności etnicznej zostało pozostawione dobrowolnej decyzji każdego członka mniejszości, jednak stanowi warunek konieczny korzystania z przyznawanych z tego tytułu uprawnień.

Mimo iż Romowie chcieliby być traktowani jako naród, a nie mniejszość, podstawowa różnica między mniejszością etniczną a narodową polega na tym, że ta pierwsza nie posiada innego państwa na świecie niż kraj, który zamieszkuje¹⁴ – taka sytuacja ma miejsce właśnie w przypadku społeczności romskiej. Ponadto Cyganie rozproszeni są po całym świecie, co nie sprzyja tworzeniu idei narodu. Niestety Romowie, nie posiadając ujednoliconego języka (ludność cygańska posługuje się różnorodnymi dialektami, w których z roku na rok coraz więcej słów jest wypieranych przez polskie odpowiedniki) oraz specjalnie wyznaczonego terytorium na ziemiach polskich, nie są w stanie stanowić narodu, który – idąc za słowami Marcela Handelsmana, pojmuję jako

¹³ Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym; Dziennik Ustaw 2005 nr 17 poz. 145, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050170141> (stan na 10.10.2016 r.)

organizację ludzi zajmujących zwartą masą ziemię wspólną, o wspólności losów i o kulturze wspólnej, mówiących zazwyczaj językiem wspólnym, którzy posiadają pochodzenie wspólne lub uchodzą u innych, a zwłaszcza u siebie, za ludzi pochodzenia wspólnego i poczuwają się do wspólności. (Handelsman 1921; cyt. za Wiatr 1973: 193)

O ile kwestie związane ze wspólną kulturą i pochodzeniem stanowią podstawę do określania ich narodem, o tyle brak skodyfikowanego języka i poczucia wspólnoty oraz liczne antagonizmy między poszczególnymi szczepami romskimi sugerują, iż Romowie nie czują się jednolitą grupą. Najważniejszym jednak aspektem jest rzekomy brak wspólnej tożsamości, wspólnej świadomości etnicznej, która, jak pisze Jerzy Grzegorek, „jest dopiero przedmiotem usilnych starań wąskiej elity cygańskiej” (Grzegorek 2007: 9) stanowiącej niewielką warstwę inteligencji. Utrwalanie tożsamości musi realizować się według określonych zasad. I tak Zoltan Barany uważa, że aby zbudować silną etnicznie tożsamość, należy nie tylko identyfikować się z grupą i posiadać wspólne symbole, ale trzeba także posiadać kapitał społecznościowy, być solidarnym etnicznie i mieć sprawnych przywódców grupowych, którzy będą gotowi przedstawiać interesy całej społeczności władzom państwa większościowego. Równie istotna jest polityczna aktywność bezpośrednio wiążąca się z określeniem spójnego programu działania (Barany 2002; cyt. za Krzyżowski 2007: 187).

Równie niepokojącym problemem związanym z sytuacją romskich społeczności w Polsce jest problem bezrobocia. Niewątpliwie ma na to wpływ ich nie do końca określony status prawny oraz bardzo niski poziom wykształcenia spowodowany faktem że „edukacja wielu dorosłych Romów zakończyła się niestety na kilku klasach szkoły podstawowej” (Świątek i in. 2014: 8). Romowie, nie posiadając kwalifikacji zawodowych, nie są w stanie znaleźć zatrudnienia, które pozwoliłoby im podnieść swój status materialny bardziej niż przy korzystaniu z pomocy socjalnej. Zawodowa bierność, jaką przejawiają, wpisuje się w sposób postrzegania ich przez społeczeństwo polskie, kojarzące ludność cygańską z osobami wyciągającymi rękę na ulicy i kobietami zaczepiającymi naiwnych, od których przy okazji wróżby można wyciągnąć nieco grosza (Gancarz 2014).

Mniejszość Romów jest najliczniejszą mniejszością etniczną w Europie, w tym szczególnie w państwach Europy Środkowej. Ich sytuacja oceniana jest – m.in. w oparciu o raport Wysokiego Komisarza ds. Mniejszości Narodowych OBWE (Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie) z marca 2000 r. – jako często najgorsza ze

wszystkich grup zamieszkujących w obszarze OBWE¹⁵. Jednak porównując regulacje prawne dotyczące sytuacji ludności romskiej w Europie, okazuje się, że ustawodawstwo państwa polskiego dotyczące statusu prawnego romskiej mniejszości etnicznej jest dobrze rozwinięte na tle innych państw europejskich. Widzimy to w *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, w *Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych* oraz poprzez penalizację przestępstw na tle narodowościowym w *Kodeksie Karnym*. Mniejszości tej poświęcone jest wiele ustaw i zarządzeń regulujących jej sytuację prawną. Niestety wspólna perspektywa rodzi się bardzo powoli. Liczne społeczne i psychologiczne potrzeby obydwu stron często wydają się odmienne, doraźne interesy niespójne, a nawet sprzeczne. Dodatkowo ważną, lecz blokującą, rolę odgrywają wypracowana kulturowo wzajemna nieufność oraz poczucie odmienności, nietolerancji, inności. Tym bardziej nie skraca to drogi do polsko-romskiej integracji, bowiem mimo tego, że Romowie zamieszkują Polskę od stuleci, wciąż postrzegani są jako zbiorowość egzotyczna i tajemnicza, w wyniku czego wielokrotnie stają się obiektem uprzedzeń oraz społecznych mitów i stereotypów (Kupczyk 2012). Potwierdzają to słowa Ewy Nowickiej, zdaniem której Romowie jako społeczność „wszędzie byli mniejszością – większą lub mniejszą, ale zawsze zmuszoną do działania w obrębie jakiejś większości” (Nowicka 2007: 132).

1.5. *Romanipen* – zasady romskiego etosu (kodeksu)

Romskim światem i romskimi poglądami rządzi zbiór zasad i norm, kodeks zwany *romanipen* (romskość) będący jednym z najważniejszych elementów ich kultury. To zbiór zasad określających pożądane względem współbraci zachowania. To również „niepisany kodeks zakazów obyczajowych, który stanowi podstawę respektowania i nadzorowania wewnątrzspołecznej praworządności w grupach Cyganów nizinnych” (Ficowski 2000: 54). Wynika on z wieloletnich doświadczeń Romów i nie tyle daje wskazówki, ile wylicza, czego robić nie wolno. *Romanipen* można uznać za wyznacznik moralno-etycznego porządku, porządku etyczno-prawnego, na który „(...) składają się zwyczajowe prawa, tabu i sankcje grożące za ich złamanie. Jeden z centralnych elementów kodeksu stanowi pojęcie skalania”

¹⁵ *Program... 2004-2013*, op. cit. (stan na 26.10.2016 r.)

(Kołodziejczyk 2009: 18) zwanego *mageripen*¹⁶ i będącego rezultatem przekroczenia norm akceptowanych przez grupę.

Zasady systemu są jasne dla całej romskiej społeczności, dlatego nie podlegają dyskusji. Osoba, która nie przestrzega zasad kodeksu, uznawana jest za nieprawego i niegodnego szacunku Cygana. Ponadto wszyscy Romowie zdają sobie sprawę z tego, że odstępstwa od zasad *romanipen* są karane i mogą grozić wykluczeniem ze społeczności. Ważne jest również to, że żyjąc w zgodzie z kodeksem, każdy Rom powinien podkreślać swoją cygańskość (Milewski 2001), bowiem *romanipen* nakłada na społeczność cygańską nakaz manifestacji romskości jako wartości jedynej i najwyższej. Zgodnie więc z tym, co głosi kodeks, każdy Rom musi np. posługiwać się językiem *romani* w kontaktach z członkami swojej grupy, zobowiązany jest także szanować starszych, pomagać im i dbać o nich do śmierci. Ponadto nie może zostawić w potrzebie swoich współbraci, innych członków mniejszości, tym samym musi dbać o bliźniego. Adam Bartosz trafnie zauważa, że bycie Cyganem w świetle kodeksu oznacza takie zachowanie, które nie da nikomu z romskiej społeczności podstaw do tego, by zapytać *Na som Rom?*, a więc *Czyżbyś nie był Cyganem?* (Bartosz 1994; cyt. za Krzyżanowski i in. 2002).

Ważne w tej kulturze mniejszościowej jest to, że „prawo romskie porządkuje świat wedle czystości i nieczystości kulturowej/rytualnej. Czystość może dotyczyć np. pożywienia lub stosunku do ludzkiego ciała” (Gancarz 2014: 155), dlatego niektóre profesje (jak już wspominałam) są wśród Romów zakazane. Ponadto w kulturze romskiej niedozwolony jest kontakt z krwią i odchodami (stąd czasem Romowie nie posiadają toalet w mieszkaniu), trzymanie w kieszeni zużytej chusteczki czy kontakt z brudną ziemią. Zakazy i nakazy najprościej przedstawić poprzez podział dotyczący czystości (*vužo*) i nieczystości (*magerdo*). Istotą tego podziału jest kontrast między tym, co wewnętrzne, biologiczne a tym, co zewnętrzne. Podział ten można również w jasny sposób opisać – to, co na górze, symbolizuje czystość, a to co na dole – nieczystość. I tak na przykład ubiór kobiet musi być przyzwoity, skromny i odpowiednio dostosowany do sytuacji, nie może być wyzywający. Długa spódnica,

¹⁶ Skalanie (*mageripen*) odnosi się do wykroczeń w obrębie grupy cygańskiej i dzieli się na dwie kategorie: wielkich skalań (*bare mageripena*) i małych skalań (*tykne mageripena*). Skalani jest człowiek nieczysty nazywany *magerdo*, *pukano*, *prasto*. *Magerdo* można zostać poprzez niestosowne zachowanie się wobec kobiety, poprzez zdradę innego Roma, nieprzestrzeganie czystości pokarmów itd. *Mageripen*, a więc cygański kodeks zakazów opisał Jerzy Ficowski.

którą noszą romskie kobiety, a która miała kiedyś wymiar praktyczny (dawała możliwość schowania/przechowania czegoś w fałdach lub w specjalnej wszywce), ma obecnie również aspekt estetyczny, bowiem zakrywa niegodne, kalające części ciała. Romska kobieta nie może mieć krótkich włosów, nie powinna nosić wyzywającego makijażu a w kontaktach z mężczyznami nie-Cyganami nie ma prawa wzbudzać podejrzeń o kokieterię. Niedopuszczalne jest zatem, by wyjechała (np. w ramach pracy) z towarzystwem, wśród którego znajduje się obcy mężczyzna. Złamanie jakiegokolwiek ze wspomnianych zasad mogłoby spowodować liczne oskarżenia ze strony romskiego sędziego. Zakazy i nakazy *romanipen* dotyczą również mężczyzn.

W opozycji do *romanipen* pozostaje niewerbalizowana, ale uświadomiona zasada *gadzipen*, czyli bycia nie-Cyganem, a więc gadziem (obcym). „*Romanipen* i *gazipen* określają więc granicę etniczną, granicę światów kulturowych, która jest ostra i trwała” (Krzyżanowski i in. 2002: 46). Granica ta dzieli romski świat na pół: na swój i obcy, podtrzymując dystans i tworząc napięcia. Zdaniem Andrzeja Mirgi zarówno *romanipen*, jak i *gadzipen* mogą ulegać zmianom, jednak nie takim, które mogłyby zniwelować różnice między grupami. Mimo iż relacje Romów i gadziów ulegają powolnemu polepszeniu, „etnocentryczne przekonanie o łatwości przekraczania (...) fundamentalnego podziału ze strony społeczeństw nieromskich” (Nowicka, Witkowski 2018: 100) przyczynia się do porażki.

Zdaniem Nicole Dołowy-Rybińskiej

dopóki grupy etniczne żyły w odosobnieniu a ich kontakty z przedstawicielami innych kultur były ograniczone, mogły one kultywować swoje tradycje i obyczaje, mówić własnym językiem, a tożsamość, konieczność samookreślenia czy zachowania własnej kultury nie stanowiły dla nich przedmiotu refleksji. (Dołowy-Rybińska 2001: 500; cyt. za Kledzik 2012: 47)

Obecnie zmieniło się podejście kultury dominującej do podporządkowanej i społeczności mniejszościowej do większościowej. W przypadku kultury romskiej *romanipen* funkcjonuje w tradycji oralnej, jest wciąż żywy, tym lepiej więc dostosowuje się do nowych zjawisk i mody, które oceniane są w kategorii dozwolone i niedozwolone przez specjalnie powołane do tego osoby¹⁷ mające prawo nakładać ewentualne kary na kogoś, kto dopuścił się złamania

¹⁷ Przywódcą grupy Polska Roma jest Szero Rom – przez Polaków postrzegany jako król cygański, czasem nazywany również Baro Szero (wielka głowa). To osoba, która jest dla Romów sędzią i zwierzchnikiem, z romskiego oznacza „człowieka/Cygana głowę”. Wśród społeczności romskiej grupy Polska Roma jawi się jako

zasad. *Romanipen* formułuje kulturowe zakazy, których przekroczenie grozi wykluczeniem ze społeczności i wyizolowaniem.

Znani cyganolodzy (Lech Mróz, Adam Bartosz, Jerzy Ficowski, Andrzej Mirga) zgodnie uznają, że część zasad romskiego kodeksu wyznaczana jest przez kontekst i odbiór innych członków grupy. Romowie, mimo iż często nie posiadają teoretycznej wiedzy o swojej historii, przodkach i kulturze, wciąż są wierni tradycyjnym wartościom. Nie zmienia to jednak faktu, że część romskich obywateli stara się niektóre, te mniej drażliwe kwestie, odpowiednio implikować do tradycji i kultury polskiej. Ewa Nowicka zauważa, że funkcjonowanie kultury romskiej tuż obok kultury polskiej owocuje przejściem licznych elementów od grupy większościowej. Za przykład może posłużyć fakt, że Romki farbują włosy, malują się, co byłoby nie do pomyślenia w pokoleniu wcześniejszym. Zdarza się też, że przekraczają granice wieku, który stawia je w roli kandydatki na żonę i matkę. Co więcej, Romni¹⁸ podejmują pracę zarobkową, w związku z czym kształcą się i rozwijają. Ich status wśród romskiej społeczności ulega zmianie.

Pojmowanie romskich prawideł zależne jest nie tylko od kultury dominującej, miejsca i czasu, ale również od szczepu romskiego, z którym mamy do czynienia. Za najbardziej konserwatywnych uchodzą Polscy Romowie, natomiast w grupie Bergitka Roma zasady nie są ściśle przestrzegane. Grupa ta nie posiada ponadlokalnych, mających zasięg na całą grupę struktur władzy, ponieważ łączą ich więzy rodzinne (...). Natomiast dawne tradycje (...) koczownicze wykształciły silne struktury i instytucje, które stoją na straży zachowania i romskich norm (Milewski 2001). Instytucje te mogą nakładać i zdejmować kary, modyfikować prawa istniejące i tworzyć zupełnie nowe. Mogą również jasno i wyraźnie określać granice między światem Romów i gadziów.

osoba prawa, niestronnicza i uczciwa, która decyduje o istotnych sprawach, określa normy i zachowania. Romowie darzą go szacunkiem i ufają mu. Szero Rom funkcję sprawuje dożywotnio, jest moralnym autorytetem i prawodawcą, sędzią i przywódcą (Cianciara, Nowicka, Sitarek 2012). „Urząd ten istnieje od niepamiętnych czasów, nie znamy jego wielowiekowych dziejów (...). Ze wspomnień wynika, że urząd ten powierzany był (...) na zasadzie dynastycznej” (Bartosz 2008: 15). W grupie Kelderazy i Lowarów w miejscu Szero Roma występuje kris – ciało kolegialne, które składa się z przedstawicieli najznamienitszych romskich rodów. Wśród nich wyróżnia się osobę Krisako Roma, która pełni rolę starszego poruszającego na forum sprawy dotyczące całej społeczności. Spory na co dzień rozstrzygane są przez głowy poszczególnych rodów.

¹⁸ W języku romskim oznacza romską kobietę. Mimo iż w kontekście poprawności politycznej wyraz *Cygan* zastąpiono słowem *Roma*, to zasada ta nie znalazła odniesienia w przypadku kobiet romskich. Analogicznie do *Roma* stworzono *Romkę*, mimo iż w języku *romani* istnieje bardzo dużo określeń na kobietę. Najpopularniejszym, choć nieużywanym, jest właśnie nazwa *Romni* (Jakimik, Parno Gierliński 2009).

Również kultura Romów osiadłych i tych wędrujących kiedyś z taborami różni się od siebie. Ci pierwsi starają się być ludźmi wolnymi od stygmatów i łamiącymi stereotypy, drudzy – wciąż są silnie związani z *romanipen*.

2. Współczesna sytuacja mniejszości romskiej w Polsce wobec kultury dominującej (większościowej)

2.1. Sytuacja prawna

Romowie jako grupa społeczna funkcjonują w Polsce od ponad 600 lat. Początkowo ich pobytu na ziemiach Rzeczypospolitej nie regulował żaden akt prawny, a co za tym idzie „Cyganie (...) należeli do najbardziej upośledzonych prawnie i materialnie grup ludności” (Gurbiel 2007: 24). Dopiero po uchwaleniu Konstytucji 3 maja Komisja Policji Obojga Narodów wydała Uniwersał gwarantujący nowo przybyłemu ludowi prawa obywatelskie zgodne z postanowieniami Konstytucji (Krasnowolski 2011). Od tego czasu status prawny Romów, mimo iż w szczegółach różnił się w zależności od władzy, polityki państwa i sytuacji kraju, uległ zmianie. Obecnie istnieje szereg uregulowań prawnych, uchwał, projektów i programów, które jasno i szczegółowo określają prawa oraz obowiązki Romów. Ponadto wskazują ścieżki ich rozwoju i źródła koniecznej pomocy.

Najważniejszym aktem prawnym regulującym sytuację Cyganów jest znajdujący się w rozdziale II *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* poświęconym wolności, prawom i obowiązkom człowieka i obywatela, art. 35, według którego

Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury¹⁹,

oraz że

¹⁹ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*; <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (stan na 14.08.2018 r.)

mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej.²⁰

Ponadto w rozdziale I, w art. 13 mowa jest o zakazie istnienia partii politycznych i innych organizacji, które w swoich programach odwołują się do metod i praktyk działania nazizmu, faszyzmu i komunizmu, a także takich form działania, które zakładają lub dopuszczają dyskryminację, nienawiść rasową i narodowościową, stosowanie przemocy w celu zdobycia władzy lub wpływu na politykę państwa. Artykuły te ściśle wiążą się z *Ustawą o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*, która weszła w życie 6 stycznia 2005 roku. W rozumieniu tej normy prawnej za mniejszość etniczną uznaje się grupę mniej liczebną niż społeczeństwo większościowe, grupę odróżniającą się językiem, tradycją, kulturą od pozostałych obywateli, dążącą do ich zachowania, grupę, która jest świadoma własnej historycznej wspólnoty, której chce chronić, a w końcu grupę, która nie utożsamia się z narodem, wśród którego żyje i jest na obecnym terytorium od ponad 100 lat²¹. Etniczność dotyczy grup o wspólnej tradycji kulturowej i poczuciu tożsamości. Członków grupy etnicznej łączy wspólny cel, ustalone normy, określona struktura i przekonanie, że stanowią odrębną całość względem innych grup (Nikitorowicz 2010). W świetle wspomnianej ustawy oraz ustaleń Jerzego Nikitorowicza Romowie obok mniejszości karańskiej, tatarskiej i łemkowskiej są mniejszością etniczną²².

Na podstawie art. 23 §1. tejże ustawy została powołana Komisja Wspólna Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych będąca organem opiniotawczo-doradczym Prezesa Rady Ministrów, w skład której wchodzi dwóch przedstawicieli romskiej społeczności (obok siedemnastu członków reprezentujących inne mniejszości). Na jednym ze spotkań Komisji powołane zostały trzy zespoły, w tym Zespół do spraw romskich Komisji Wspólnej Rządu i

²⁰ Ibidem. (stan na 14.08.2018 r.)

²¹ *Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r.*; op.cit. (stan na 10.08.2018 r.).

²² Punktem aktu budzącym kontrowersje jest kwestia związana z utożsamianiem się lub nie społeczności z państwem większościowym. Pierwsze klasyfikuje zbiorowość do mniejszości etnicznej, drugie każe traktować ją jako naród. Chcąc rozwiązać ten złożony problem, należy wziąć pod uwagę, że „Cyganie to zbiorowość ugrupowań etnicznych bez wspólnej świadomości narodowej. Genealogia nie sięga tu dalej niż do trzeciego pokolenia. Cygańskość to życie na pograniczu dwóch światów: tego niesionego z sobą przez wieki i kraje wędrówki oraz tego, w którym Cygan doraźnie przebywa. Cygańskość to pogranicze kultur i sposobów bytowania” (Jagiello 1995: 265; cyt. za Mirga, Gheorghe 1997: 17).

Mniejszości Narodowych i Etnicznych²³, który zajmuje się tematyką dyskryminacji Romów w życiu publicznym oraz ich aktualną sytuacją bytowo-społeczną.

Ważną kwestią dotyczącą sytuacji prawnej Romów jest fakt, że ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych

w jednej z najważniejszych regulacji stanowi zakaz stosowania środków w kierunku asymilacji osób należących do mniejszości wbrew ich własnemu, swobodnemu wyborowi. Dla ludności romskiej ważny jest zakaz dyskryminacji w związku z przynależnością do mniejszości oraz prawo do własnej nieprzymuszonej decyzji o traktowaniu członka mniejszości jako osoby należącej lub nienależącej do mniejszości. (Kupczyk 2012: 150)

Ustawa stanowi niejako dowód na to, że Polska jest gotowa prowadzić nowoczesną politykę międzynarodową, szanując prawa i przywileje mniejszości oraz dbając o ich tożsamość kulturową, która „należy obecnie do podstawowych koncepcji społeczno-kulturowych i psychologicznych” (Lubecka 2005: 27).

Polska, chcąc prowadzić uczciwą politykę nie tylko wobec samych Romów, ale wobec mniejszości w ogóle, przyjęła szereg aktów prawa międzynarodowego. Są to m.in.: *Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 4 listopada 1950 roku*, *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* uchwalona 10 grudnia 1948 roku a także *Konwencja UNESCO w Sprawie Zwalczania Dyskryminacji w Dziedzinie Oświaty* z 14 grudnia 1960 roku. Dokumenty te w jasny sposób podejmują kwestię zabronionej dyskryminacji i nawołują do jednakowego traktowania wszystkich obywateli. Warte odnotowania są również *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych*, *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych*, *Międzynarodowa Konwencja w Sprawie Likwidacji Wszelkich Form Dyskryminacji Rasowej*, które pochodzą z grudnia 1966 roku i ponownie podejmują tematykę szykanowania mniejszości (w tym Romów) oraz ich funkcjonowania w społeczeństwie polskim.

²³ Komisja Wspólna Rządu oraz Mniejszości Narodowych i Etnicznych powołana została ustawą z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Komisja ta spotyka się regularnie od 2005 roku. W ramach tejże komisji od 2008 roku funkcjonuje stały zespół romski zajmujący się stricte kwestią mniejszości cygańskiej. Zespół ten do roku 2016 zebrał się 17 razy, podejmując tematykę związaną z realizacją projektów, konferencji i spraw bieżących.

Odwołując się bezpośrednio do dzieci mniejszości, w tym wypadku dzieci romskich, na uwadze należy mieć *Konwencję Praw Dziecka* uchwaloną przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 roku, w świetle której

w tych państwach, w których istnieją mniejszości etniczne, religijne lub językowe bądź osoby pochodzenia rdzennego, dziecku należącemu do takiej mniejszości lub dziecku pochodzenia rdzennego nie można odmówić prawa do posiadania i korzystania z własnej kultury, do wyznawania i praktykowania swojej religii lub używania języka, łącznie z innymi członkami jego grupy. (Łodziński 1995: 19; cyt. za Gerlich 2001: 15)

Daje to przede wszystkim młodemu romskiemu pokoleniu swobodę w posługiwaniu się językiem romskim, dbaniu o romską kulturę i pielęgnowaniu romskich tradycji.

Równie istotny dokument określający sytuację prawną mniejszości romskiej powstał w 1991 roku i jest pokłosiem spotkania kopenhaskiego Konferencji w sprawie ludzkiego wymiaru KBWE (Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie). W art. 32 zapewnia on odpowiednie prawa członkom mniejszości i odwołuje się do równości. Ponadto przedstawiciele państw uczestniczących w spotkaniu poruszyli takie kwestie jak przywiązanie do ideałów demokracji, pluralizm polityczny, wolność, wolne wybory. Akt końcowy tego dokumentu podkreśla wartość wielokulturowości i wielojęzyczności. Ponadto nawołuje do ochrony praw człowieka i jego podstawowych wolności.

Dokumentem, który również odnosi się do Romów, mimo iż nie bezpośrednio, jest *Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 roku o radiofonii i telewizji*, w świetle której programy radiowe i telewizyjne powinny w swej treści uwzględniać potrzeby mniejszości narodowych i etnicznych. Także *Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych* sporządzona 5 listopada 1995 roku w Strasburgu bezpośrednio dotyczy Romów. Ma ona na celu podtrzymanie języków, którym grozi wyginięcie. Celem ustaleń Rady Europy były „utrzymanie i rozwój kulturowego bogactwa i tradycji Europy”²⁴ a także ochrona języków regionalnych i mniejszościowych, które niejako budują współczesną Europę opartą na demokracji.

W ramach ONZ oraz instytucji europejskich przyjęto w Polsce także szereg dokumentów odnoszących się wyłącznie do Romów. Najważniejsze z nich to:

²⁴ *Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych*;
<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20091371121/O/D20091121.pdf> (stan na 16.08.2018 r.)

- Rekomendacja Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy nr 563 z 1969 r., *O sytuacji Cyganów i innych wędrowców w Europie*;
- Rezolucja nr 65 Komisji Praw Człowieka ONZ z 4 marca 1992 r., *O ochronie Romów/ Cyganów*;
- Rekomendacja Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy nr 1203 z lutego 1993 r., *O Cyganach w Europie*;
- Uchwała Stałej Konferencji Władz Lokalnych i Regionalnych Rady Europy nr 243 z 16-18 marca 1993 r., *O Cyganach w Europie: rola i odpowiedzialność władz lokalnych i regionalnych*;
- Rekomendacja Kongresu Władz Lokalnych i Regionalnych Europy nr 11 z 1995 r., *Ku tolerancyjnej Europie: wkład Romów/ Cyganów*;
- Deklaracja Brukselska z 12 lipca 1996 r. uczestników rozmów okrągłego stołu w Parlamencie Europejskim w Brukseli dotyczących Romów/ Cyganów w Europie²⁵;
- Rekomendacja Europejskiej Komisji Przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji Rady Europy nr 3 z 1997 r., *Walka z rasizmem i nietolerancją wobec Romów/ Cyganów*.

Wymienione wyżej akty przedstawiają sytuację Romów w Europie i negują postawy ksenofobiczne oraz niechęć wobec romskiej mniejszości etnicznej. Ponadto ukazują rozwiązania mające na celu promowanie postaw akceptacji i tolerancji wobec wspomnianej grupy społecznej.

Aby zapewnić mniejszościom narodowym i etnicznym komfort oraz przekonanie o równości w różnych aspektach życia społeczno-kulturalno-gospodarczego, Polska uchwaliła oraz nowelizowała m.in. *Kodeks Pracy*, w którym zakazuje dyskryminacji i porusza kwestię równego traktowania, *Ustawę o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, również zawierającą przepisy antydyskryminacyjne, *Ustawę o pomocy społecznej*, *Ustawę o równym traktowaniu*, która w artykułach 6, 7 oraz 8 zakazuje dyskryminacji w dostępie do korzystania z opieki społecznej, oświaty, szkolnictwa wyższego i opieki zdrowotnej, a także w dostępie do zatrudnienia i szkoleń zawodowych oraz *Ustawę Ordynacji wyborczej do Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej i do Senatu Rzeczypospolitej Polskiej*, która gwarantuje mniejszościom narodowym i etnicznym prawa szczególne w zakresie uczestnictwa w życiu publicznym. Co istotne *Kodeks Karny* penalizuje przestępstwa o charakterze narodowościowym w artykule 118, 118a, 119, 126a oraz 256 §1 i 257 (Kupczyk 2012).

²⁵ *Program... 2001-2003*; op.cit. (stan na 20.08.2018 r.)

Ważnym, a może najważniejszym, dokumentem, który odnosi się bezpośrednio do Romów, a nie do wszystkich społeczności mniejszościowych, był stworzony i uchwalony przez Radę Ministrów 13 lutego 2001 roku *Pilotażowy program rządowy na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001-2003*. Twórcami programu były Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, samorządy województwa małopolskiego, romskie organizacje oraz organizacje pozarządowe. Program powstał w wyniku zobowiązań międzynarodowych oraz sytuacji, w jakiej znaleźli się Romowie pod koniec lat 90. Za główny cel przyjęto niesienie pomocy najbardziej potrzebującej spośród grup romskich – grupie Bergitka Roma zamieszkującej powiaty województwa małopolskiego. Jak wynikało z raportu Wysokiego Komisarza ds. Mniejszości Narodowych Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie z 2000 r. sytuacja Romów była jedną z najgorszych ze wszystkich grup zamieszkujących OBWE.

Głównym celem przedsięwzięcia było zaktywizowanie romskich mężczyzn, kobiet oraz dzieci do pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa polskiego oraz zniwelowanie różnic i barier pomiędzy społeczeństwem większościowym i mniejszościowym. Istotnym założeniem programu nie była doraźna pomoc, ale wypracowanie takich metod działania, których skutki byłyby widoczne przez długie lata. Ten innowacyjny projekt miał podnieść jakość życia Romów poprzez działania związane z takimi dziedzinami, jak praca, zdrowie, higiena, bezpieczeństwo a przede wszystkim edukacja. Wejście w życie pilotażowego programu i efekty, jakie przyniósł, stały się podstawą do stworzenia programu o charakterze ogólnopolskim – ten zatwierdzony został w Warszawie w 2003 roku i obejmował lata 2004-2013. Podstawowym jego założeniem było wspieranie dzieci i młodzieży romskiej oraz wyrównywanie braków edukacyjnych i społecznych. Oba dokumenty za cel przyjęły poprawę sytuacji bytowej mniejszości romskiej. Ważną kwestię stanowiły placówki oświatowe, a dokładniej ich działania, bowiem sprawa edukacji została w obu programach omówiona szczegółowo. To dzięki wspomnianym projektom po raz pierwszy wskazano rolę nauczyciela wspomagającego edukację romską oraz asystenta edukacji romskiej, który w 2004 roku został usankcjonowany przepisami w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania²⁶. Biorąc pod uwagę, że „dzieci romskie z reguły traktują placówkę jak instytucję niepożądaną, w której doświadczają niemal wyłącznie porażek”

²⁶ Więcej na ten temat pisałam w artykule *Czy asystent wyłącznie romski? Rzecz o współpracy*, „Kwartalnik romski”, nr 18/5, 2015, s. 12-15.

(Balvin 2009: 81), programy miały za zadanie rozbudzić w Romach chęć uczenia się w polskiej szkole i zrozumienia, że zdobywanie wiedzy nie koliduje z kultywowaniem własnej, odmiennej od większościowej, tradycji. Ważnym aspektem stworzonych programów prócz edukacji, zdrowia, higieny i pracy były bezpieczeństwo a także przeciwdziałanie przestępstwom na tle etnicznym. Ponadto zwrócono uwagę na edukację przedszkolną i traktowanie ucznia romskiego jako osoby dwukulturowej i dwujęzycznej (Świątek i in. 2014). Programy, starając się poprawić polsko-romskie relacje oraz chcąc pomóc romskiej mniejszości etnicznej zintegrować się z Polakami, nie zapomniały o promowaniu wśród Romów dbałości o własną kulturę oraz tradycję. Program ogólnopolski zwracał szczególną uwagę na

wychowanie estetyczne dzieci i młodzieży romskiej ze sztuką, pomoc młodzieży w rozwijaniu uzdolnień, opracowanie systemów stypendialnych dla romskich studentów i młodzieży uzdolnionej artystycznie, opracowanie podręcznika i programów nauczania języka romskiego, a także opracowanie podręcznika z zakresu historii i kultury Romów. (Świątek i in. 2014: 40))

Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004-2013 był „elementem polityki równości szans i służył głównie wyrównywaniu dysproporcji pomiędzy grupą mniejszościową a większością etniczną w społeczeństwie polskim” (Różycka 2013: 14); oznacza to, że był próbą wypracowania takich działań, które promowałyby wielokulturowość i zróżnicowanie, chcąc przy tym ułatwić mniejszości wejście m.in. na rynek pracy i do szkół. Ponadto po zakończeniu projektów wielokrotnie (Różycka 2013; Parno Gierliński 2011; Mirga-Wójtowicz 2009) podejmowano temat oceny ich efektywności i sensowności. Zdaniem Elżbiety Mirgi-Wójtowicz, urzędniczki, Pełnomocnika Wojewody Małopolskiego ds. Mniejszości Narodowych i Etnicznych *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce* „stał się ważnym narzędziem poprawy życia społeczno-kulturalnego, ale też szczególną okazją dla liderów i organizacji romskich do wykrystalizowania się świadomości wspólnoty i poczucia życia w społeczeństwie obywatelskim” (Mirga-Wójtowicz 2009: 84).

Mimo iż w 2013 roku program skończył się, potrzeba ciągłej pomocy istnieje. Chcąc kontynuować wspieranie romskiej mniejszości etnicznej, stworzono *Program integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014-2020* finansowany z budżetu centralnego, samorządów terytorialnych i organizacji pozarządowych oraz europejskich funduszy pomocniczych. Za podstawowy cel programu „uznano zwiększenie integracji społeczności

romskiej w życiu społeczeństwa obywatelskiego dzięki wsparciu udzielanemu w czterech dziedzinach: edukacji (w tym edukacji kulturowej, historycznej i obywatelskiej), mieszkalnictwa, zdrowia oraz działaniach prozatrudnieniowych²⁷. Cele, jakie sobie postawiono, są zgodne z wytycznymi Komisji Europejskiej dotyczącymi wdrażania określonych strategii integracyjnych Romów w państwach członkowskich oraz oceny efektywności poprzednich programów pomocowych. Najważniejszym jednak zadaniem tego projektu jest stworzenie modelu monitorowania ścieżek edukacyjnych dzieci romskich – od szkoły podstawowej aż do wkroczenia na rynek pracy (Świątek i in. 2014).

Od lat 90. XX wieku status prawny Romów sukcesywnie się poprawiał, następowała bowiem powolna zmiana nastawienia Polaków do romskiej mniejszości etnicznej. Zmiana dotyczyła również samych Romów, którzy przeszli długą drogę – „od pogardzanej, ignorowanej i pozostającej na marginesie grupy „Cyganów” – do mniejszości „Romów i Sintów”, żądającej szacunku i należnych im praw” (Gheorghe, Mirga 1998: 37). Obecnie analiza norm prawnych dotyczących sytuacji Romów w Europie dowodzi, iż ustawodawstwo polskie jest jednym z lepiej rozwiniętych wśród państw Unii Europejskiej (Kupczyk 2012). Jest to tym bardziej zadowalające, że w Polsce według danych przeprowadzonego w 2011 r. Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 16723 obywateli polskich zadeklarowało przynależność do romskiej mniejszości etnicznej. Adam Bartosz uważa jednak, że w Polsce żyje około 25000 Romów, jednak część z nich nie przyznała się do bycia Romem z obawy przed ewentualnymi konsekwencjami (Bartosz 2011).

2.2. Charakterystyczny styl życia Romów

2.2.1. Praca

Nie ma już znanych z pocziwości zbieraczy ziół, wędrujących w wozach pachnących wszystkimi zapachami pól i lasów. Razem z nimi odeszły w niepamięć długie, nocne bajania o duchach bagien z czarnych gęstwin lasów. Zamilkły tęskne, przeplatane litewskimi słowami pieśni. Nikt już nie zajmuje się pozłocnictwem przy pomocy folii ołowianej i amalgamatu. (Parno Gierliński 2011; cyt. za Gierała 2015: 29)

²⁷ http://romopedia.pl/index.php?title=Program_integracji_spo%C5%82ecznej_Rom%C3%B3w_na_lata_2014-2020 (stan na 20.08.2018 r.)

Nikt nie handluje końmi, nie trenuje niedźwiedzi i nie pracuje w cyrku. Odeszły w niepamięć również takie charakterystyczne profesje, jak koszykarstwo, a właściwie wikliniarstwo, które Romowie opanowali do perfekcji, handel obwoźny, którym trudnili się z racji ciągłego wędrowania a także łyżkarstwo popularne między innymi dlatego, że przybory kuchenne i gospodarskie (nie tylko łyżki) wyrabiane były z drewna. To z kolei było łatwo dostępne, gdyż przenoszący się z miejsca na miejsce Romowie często tworzyli swoje osady i zamieszkiwali lasy. Drzewo było więc podstawowym surowcem, z którego produkowano wspomniane przedmioty²⁸.

Karol Parno Gierliński – pisarz, poeta, autor pierwszego w Polsce elementarza dla dzieci romskich *Miri szkoła – Romano elementaro*, rzeźbiarz pochodzący z grupy etnicznej pokrewnej Romom Sinti, wśród dawnych romskich profesji wymienia również kowalstwo oraz druciarstwo (Parno Gierliński 2008). Według niego Romowie najczęściej byli cyrkowcami, laczkarzami (dziś nazwalibyśmy ich kimś na kształt szewca, bowiem tworzyli tzn. laczki oraz obuwie robocze – drewniaki), lutnikami, którzy łączyli w sobie fach jubilera i stolarza oraz rymarzami, którzy pięknie zdobili uprząże koni, którymi handlowali.

Jerzy Ficowski wśród zawodów i profesji romskich wymienia również, a może przede wszystkim, muzykanstwo²⁹ będące „najbardziej rozpowszechnione na Węgrzech, znane (...) w Polsce od dawna (...). Cygańscy grajkowie muzykowali nie tylko po weselach i karczmach, ale także na dworach królów” (Ficowski 2013: 267). Zdaniem znawcy folkloru cygańskiego muzykanstwo, kowalstwo oraz handel końmi Romowie przynieśli z Azji Mniejszej lub z Indii. Uważa on, że prócz wróżbiarstwa i „czarowania” są to najstarsze romskie zajęcia.

Zdaniem Anny Nitowskiej „Cyganie (...) mimo iż łatwo i często przyjmowali elementy kultur autochtonów, pozostawali w znaczny sposób zdystansowani” (Gierała 2014: 29; cyt. za Nitowska 2008). Dystans, o którym pisze kulturoznawczyni, widoczny jest również obecnie. Mimo iż Romowie funkcjonują w jednym społeczeństwie z Polakami i przyjmują zasady większości, tworzą jednak odrębną grupę. Pisząc to, mam na myśli nie tylko kwestie związane z kulturą i tradycją, ale przede wszystkim kwestie związane z pracą. Zakaz wędrowania sprawił, że dawne romskie zawody i profesje zaczęły znikać, a w miejsce ręcznie wykonanych dzieł, weszły produkty przemysłowe. W związku z zanikaniem

²⁸ Inspiracją do napisania I części podrozdziału był cykl artykułów Zenona Gierały pt. *Romskie profesje*, które regularnie ukazywały się w czasopiśmie *Kwartalnik romski*.

²⁹ Określenia tego użyłam za Jerzym Ficowskim, który w ten sposób nazywa tradycyjną cygańską profesję (Ficowski J., 2013, *Cyganie na polskich drogach*, Warszawa, s. 267).

charakterystycznych romskich zawodów, oporni na zmiany Cyganie albo poświęcali się nowemu zajęciu zarobkowemu, albo zajmowali się kradzieżą i pasożytnictwem (Ficowski 2013).

Romowie wspominają dawne czasy, również te, gdy w okresie PRL-u obowiązywał nakaz pracy, jako łatwiejsze z punktu widzenia znalezienia pracy (Różycka 2013). Od obalenia komunizmu nastąpiło pogorszenie społeczno-ekonomicznej sytuacji Romów, którzy ze względu na brak wykształcenia, w pierwszej kolejności byli zwalniani z pracy w czasie grupowych redukcji stanowisk (Świątek i in. 2014: 11). Ich sytuacja stale się pogarszała, gdyż nie mogli wrócić do tradycyjnych zajęć, a znalezienie nowego zatrudnienia było niezwykle trudne. Niestety specyfika romskiej mniejszości, przyzwyczajenia oraz tryb życia Romów sprawiają, że problem bezrobocia popularny jest również dziś – znaczna część Romów w Polsce nie podejmuje legalnej pracy zarobkowej. Sytuacja ta nie jest jednak odosobniona, ponieważ wszystkie państwa europejskie zmagają się z bezrobociem i zmniejszoną aktywizacją zawodową ludności romskiej. „Wpływ na to w dużej mierze ma niski stopień edukacji wśród tej ludności oraz mała motywacja w kierunku jej uzyskiwania” (Kupczyk 2012: 160). Słabe wykształcenie Romów, brak kwalifikacji, częsty analfabetyzm czy w niektórych przypadkach ograniczona znajomość języka polskiego działają niekorzystnie na status Romów jako potencjalnych pracowników. Ponadto świadczenia otrzymywane przez romskie rodziny m.in. z opieki społecznej stanowią dla mniejszości stałe źródło utrzymania, przez to bezrobotni Romowie nie widzą sensu szukania i utrzymania jakiegokolwiek pracy. Wśród licznych przyczyn niskiej aktywności zawodowej Romów na rynku pracy wymienia się również:

- „brak umiejętności poruszania się po rynku pracy i wykorzystywania dostępnych instrumentów rynku pracy,
- wyuczoną bezradność, skutkującą uzależnieniem kolejnych generacji od biernych form pomocy (zasiłki, pomoc rzeczowa),
- patriarchalny model rodziny utrudniający kobietom zdobycie wykształcenia i wejście na rynek pracy,
- niechęć do podejmowania zawodów o niskim prestiżu społecznym oraz niskopłatnych,
- niechęć Romów do podejmowania pewnych form zatrudnienia, wynikającą z różnic kulturowych i nieznaności tych zasad wśród większości,
- nieprzygotowanie urzędów pracy do podejmowania efektywnych działań prozatrudnieniowych wobec bezrobotnych i nieaktywnych zawodowo Romów oraz

- sytuację na krajowym rynku pracy”³⁰.

Niska liczba osób pracujących może być związana także z obyczajowo zakazanymi zawodami, które ogranicza tzw. *romanipen* (zbiór zasad, kodeks romskich zakazów i nakazów). Wśród zabronionych profesji wymienić należy raka, hycła oraz lekarza i grabarza, którzy mają kontakt ze zmarłymi; położną i pielęgniarkę, które asystują przy porodach będących aktami nieczystymi, bowiem ma się przy nich kontakt z krwią. Zakazane w romskiej społeczności jest również działanie na niekorzyść współbraci, a więc nieakceptowalne jest bycie strażnikiem więziennym, policjantem czy prawnikiem, gdyż wszystkie te zajęcia „kalają” cygańską czystość. Rzecz podobna ma się z rzeźnikiem czy zmiataczem ulic, którzy poprzez kontakt z brudem mogliby stać się nieczystymi.

Biorąc pod uwagę wszystkie wyżej wspomniane kwestie, nie zaskakuje raport Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2002 r., według którego współczynnik aktywności zawodowej³¹ Romów wynosił 27%, a w spisie w 2011 r. 22% (dla ogółu ludności współczynnik ten wynosił 55,5%). W 2002 r. wśród 8 881 osób w wieku 15 i więcej lat, 736 (8%) zadeklarowało, że pracuje, natomiast pozostała liczba 8145 osób (92%) została zakwalifikowana jako bezrobotni, bierni zawodowo lub osoby o nieustalonym statusie na rynku pracy. Natomiast w 2011 r. wśród 12776 osób w wieku 15 lat i więcej 1700 osób (13,3%) zadeklarowało, że pracuje, a pozostała liczba 11076 osób (86,7%) została zakwalifikowana jako bezrobotni, bierni zawodowo lub osoby o nieustalonym statusie na rynku pracy”³². Bywa jednak, że za bezrobocie wśród mniejszości nie są odpowiedzialni sami Romowie, a bardziej niechęć ze strony pracodawców. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych przez Europejskie Centrum Praw Romów w Czechach, Rumunii, Bułgarii oraz na Węgrzech i na Słowacji, w których okazało się, że duża liczba przedsiębiorstw w wyniku prowadzonej polityki kadrowej nie zatrudnia pracowników pochodzenia romskiego. Z kolei już zatrudnieni Romowie otrzymują niższe wynagrodzenie niż inni pracownicy nie będący Romami a zajmujący to samo stanowisko (Kupczyk 2012). Sami Romowie czują się dyskryminowani na rynku pracy ze względu na pochodzenie. Ich zdaniem pracodawcy

³⁰ *Program integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014-2020*;

<https://www.gov.pl/web/mswia/program-integracji-spoledznosci-romskiej-w-polsce-na-lata-2014-2020>

³¹ Jest to procentowy udział aktywnych zawodowo (ludności pracującej i bezrobotnej) w ogólnej liczbie ludności w danej kategorii. Przy obliczeniach współczynnika aktywności zawodowej rozpatrywana jest ludność w wieku 15 lat i więcej.

³² *Program integracji... 2014-2020*; op.cit (stan na 19.09.2019 r.)

Odsetek osób pracujących może być nieco wyższy, gdyż Romowie często sezonowo migrują do innych krajów, by tam podjąć pracę.

preferują jako pracowników nie-Romów, czego powodem są wciąż żywe negatywne stereotypy.

„W praktyce podejmowanych jest szereg działań, które są związane z rynkiem pracy (...). Wydają się one jednak nieskuteczne zarówno w wymiarze realnego podniesienia kompetencji oraz poziomu zatrudniania Romów, jak i w wymiarze motywacyjnym” (Różycka 2013: 32). Podejmowane działania oraz tworzenie specjalnych programów pomocowych (np. *Innowacyjni Romowie na rynku pracy*, który miał na celu wdrożyć nowe metody aktywizujące bezrobotnych Romów), do tej pory nie pomogły w rozwiązaniu problemu romskiego bezrobocia. Brak jest skutecznych mechanizmów wdrażających w życie postanowienia prawne przeciwdziałające dyskryminacji ludności romskiej na rynku pracy, a te wdrażane wydają się niewystarczające i mało skuteczne. Zdaniem części pracodawców rozwiązania należałoby wprowadzać na poziomie lokalnym, tam dbać o edukację i dzięki niej zmieniać wizerunek Roma. Mimo istniejących barier oraz sytuacji, w jakiej znajduje się duży odsetek ludności romskiej, w społeczeństwie są tacy, którzy rozwijają się zawodowo i utrzymują np. z handlu samochodami, tekstyliami, nielicznych przedsiębiorstw, pracy przy projektach i programach samopomocowych, pracy w szkole jako asystenci edukacji romskiej, na budowach czy sezonowych pracach poza Polską³³. Wśród mniejszości istnieje również spora grupa ludzi, która osiągnęła zawodowe sukcesy. „Część Romów prezentuje postawę przedsiębiorczą i skutecznie prowadzi legalną działalność gospodarczą” (Osuch, Dwojak 2009; cyt. za Świętek i in. 2014: 9).

Kampania społeczna *Jedni z wielu* mająca za zadanie zmianę nastawienia Polaków do Romów przedstawiła pracujących i czerpiących satysfakcję ze swej pracy Romów. Tym samym promowała nowe polsko-romskie relacje – wolne od uprzedzeń i konfliktów. Kampania przedstawiała osoby ze średnim i wyższym wykształceniem, które osiągnęły życiową i zawodową satysfakcję. Wśród bohaterów są Romowie będący redaktorami czasopism, górnikami, kucharzami, muzykami, etnografami, właścicielami sklepów czy urzędnikami. Ponadto kampania pozwoliła poznać przedstawiciela handlowego, szkolnego konserwatora, asystentkę zawodowo-socjalną³⁴, prezesów stowarzyszeń, kierowników świetlic, pastora wspólnoty zielonoświątkowej, trenerów tańca, biznesmana, dziennikarza, poetów, pedagogów i literatów. Mimo iż wśród społeczności romskiej są to pojedyncze

³³ Ibidem. (stan na 19.09.2019 r.)

³⁴ Specjalnie przeszkolone osoby, które mają za zadanie pomagać bezrobotnym Romom w całej Polsce.

osoby, ich chęć do niwelowania uprzedzeń i promowania wśród Romów aktywnej zawodowo postawy, stanowi istotny i godny naśladowania przykład³⁵.

2.2.2. Edukacja – rys historyczny

*Na dobrą weszliśmy drogę,
Co nam mówili, to zrobimy,
Chcemy się osiedlić
I dzieci nasze do szkół oddać.
Spadnie z nas ciemnota
I nieczystość serc
I żyć będziemy pięknie
Tak jak każdy człowiek...
A starzy Cyganie i Cyganki płaczą.
Oni dawne czasy wspominają,
Myślą o lasach, o rzekach,
O górach i ogniach,
Bo starzy Cyganie mają serca jak kamienie.
W lesie wyrosły i skamieniały...
Papusza, Na dobrej drodze
(tłumaczenie J. Ficowski; cyt. za Świątek 2016)*

Romowie nie posiadali i nie posiadają zinstytucjonalizowanego systemu wychowania. Dotychczas kulturę, obyczaje, tradycję, historię i język poznawali dzięki przekazowi ustnemu, który dokonywał się z pokolenia na pokolenie. Młodzi Romowie doświadczenie zawodowe i społeczne zyskiwali więc przede wszystkim dzięki własnej rodzinie i życiu w obozie (Kwadrans 2008). Chłopcy przyuczali się do gry na instrumentach, dziewczyny do dbania o gospodarstwo domowe. Zawody dziedziczyło się z ojca na syna. Nikt nie myślał wtedy o tym,

³⁵ Mgr Marek Gregorczyk zajmujący się w Zabrzu sprawami dotyczącymi m.in. romskiej mniejszości etnicznej w rozmowie ze mną przeprowadzonej na początku 2018 roku podkreśla, że sytuacja bytowa rodzin romskich bardzo zmieniła się na przestrzeni ostatnich 30 lat, w związku z czym coraz częściej Romowie edukują się, kupują mieszkania za własne pieniądze i – mimo iż wciąż często nie podejmują pracy zarobkowej – starają się zmieniać stereotypy funkcjonujące na ich temat a dotyczące żebractwa, włóczęgostwa, kradzieży.

by uniezależnić się od współbraci i rodziny i zdobywać wykształcenie, które nie gwarantowało podniesienia statusu społecznego.

W literaturze przedmiotu wzmianki dotyczące edukacji Romów pojawiają się dopiero ok. XVIII wieku, gdy Maria Teresa z Habsburgów wprowadziła przymusową ich edukację. Mimo kontynuacji tej polityki przez jej syna – Józefa II, założone cele nie zostały zrealizowane ze względu na niesumienne wypełnianie zaleceń władz przez terenowe administracje. W związku z tym w 1777 r. wprowadzono reformę szkolną *ratio educationis*, na mocy której powstały szkoły romskie uczące mniejszość czytania i pisania. Mimo pojedynczych prób zmuszenia romskiej mniejszości do nauki, tak naprawdę ich położenie zmieniło się dopiero po II wojnie światowej, gdy „kraje Europy Środkowo-Wschodniej i ich komunistyczne władze podjęły działania w celu poprawy sytuacji edukacyjnej grup społecznych dotychczas marginalizowanych” (Kwadrans 2008: 182). Wprowadzono wtedy obowiązek szkolny dla dzieci do 16 roku życia, dzięki czemu poziom analfabetyzmu zmniejszył się, zwiększył natomiast odsetek Romów, którzy uzyskiwali minimum edukacyjne w postaci ukończonej szkoły podstawowej. Mimo niewielkiej poprawy sytuacji ludność romska wciąż pozostawała jedną z najmniej wykształconych grup społecznych. Mógł mieć na to wpływ również fakt, iż władze PRL podjęły próbę edukacji Romów, ale nie traktowały ich na równi z innymi mniejszościami. Te mogły bowiem tworzyć własne szkoły i klasy etniczne, w których nauczano w ich języku, Romowie natomiast uczęszczali do szkół publicznych. Władze ówczesnej Polski za główny cel przyjęły nie tyle oswojenie romskiej ludności z procesem edukacji i powolne jej wdrażanie w system szkolnictwa, co gwałtowną likwidację analfabetyzmu. By jednak całkowicie nie zniechęcić Romów do nauki, na podstawie uchwały z 1952 roku dotyczącej pomocy ludności cygańskiej przy przechodzeniu na osiadły tryb życia administracje terenowe zobligowane zostały do pomagania rodzicom dzieci romskich, egzekwowania wypełniania obowiązku szkolnego przez dzieci, a także organizowania kursów nauki czytania i pisania dla dorosłych. „W poszczególnych regionach kraju władze osiągały różne wyniki. Najczęściej było to uwarunkowane poziomem zaangażowania administracji terenowej w rozwiązanie problemu, a także stopniem świadomości edukacyjnej i odpowiedzialności romskich rodziców” (Kwadrans 2008: 184), uznających zatrzymanie taborów i nałożenie obowiązku szkolnego za akt represji, któremu się sprzeciwiali (Świątek i in. 2014).

Do lat 60. próba objęcia Romów obowiązkiem szkolnym nie przyniosła oczekiwanych efektów. Wraz z wejściem w życie ustawy *O pomocy ludności cygańskiej przy przechodzeniu*

na osiadły tryb życia oraz zaostreniem polityki asymilacji udział wędrownych Cyganów w procesie alfabetyzacji oraz edukacji dzieci wzrósł. Szczególnie przychylnie postanowienia wspomnianej wyżej ustawy przyjęli i wypełniali tradycyjnie osiadli Romowie z grupy Bergitka Roma zamieszkującej tereny Nowej Huty. Dorośli korzystali z kursów, natomiast dzieci wysyłane były do szkół i klas integracyjnych. Największym problemem władz pozostawali wciąż Cyganie prowadzący koczowniczy tryb życia, mieli oni bowiem problemy z zapisywaniem dzieci do szkół, a później z regularnością w realizacji przez nie obowiązku szkolnego. Ciągłe wędrówki nie sprzyjały systematyczności w uczeniu się i zdobywaniu wykształcenia. Ponadto trudna sytuacja mieszkalna i bytowa Romów obniżała szanse na normalną naukę. Dzieci Romów wędrownych często w nastoletnim wieku (pierwszakami w szkołach byli zarówno siedmiolatkowie, jak i kilkunastolatkowie najczęściej zameężni lub żonaci) po raz pierwszy spotkały się z instytucją szkoły. Nowa sytuacja, nieznajomość języka wykładowego i brak wsparcia ze strony bliskich im osób, które nie traktowały edukacji jako wartości, potęgowały niechęć do nauki (Świątek i in. 2014). Ponadto specyfika ich urody, specjalne klasy, do których uczęszczali, odmienny temperament oraz nieliczenie się z dyscypliną szkolną sprawiały, że wyróżniali się od reszty szkolnej społeczności. Sprzyjało to narastaniu uprzedzeń i powstawaniu stereotypów (Kwadrans 2008; Różycka 2009).

Okoliczności zmieniły się dopiero około roku 1964, gdy wprowadzono nakaz trwałego osiedlania się i ostatecznie zakazano Cyganom wędrować z taborem. Władze zmodyfikowały swoje podejście do edukacji ludności romskiej i dostrzegły w niej szanse na integrację ze społeczeństwem większościowym, zaczęły ją traktować jak narzędzie akulturacji. Uznano wtedy, że edukacja Romów, wykształcenie, jakie zdobędą i nauka zawodu pomogą w procesie produktywizacji – założenia te nie zostały jednak zrealizowane. Liczba osób uczących się nie przełożyła się na liczbę osób, które rozpoczęły pracę³⁶. Poza tym problem tkwił w samym podejściu rodzin romskich do nauki i zdobywania wykształcenia. Cechy kulturowe, przyzwyczajenia i sytuacja ekonomiczna wpływały na negatywny sposób postrzegania instytucji szkoły, która dla Romów była czymś nowym, zagrażającym romskiej tożsamości. „Działania uniformizujące szkoły stawały się zagrożeniem wartości wyniesionych z domu, zatem szkoła, a co za tym idzie szeroko rozumiana edukacja, była odbierana przez Romów jako zamach na cygańszczyznę” (Różycka 2009: 22).

³⁶ Według statystyk w 1970 r. 82% dzieci romskich zostało objętych obowiązkiem szkolnym, a jedynie 26% dorosłych Romów miało stałe zatrudnienie. W 1983 r. 82,6% dzieci uczęszczało do szkół, a 26,9% Romów w wieku produkcyjnym miało pracę (Mirga 1997; cyt. za Kwadrans 2008).

Chcąc zmienić nastawienie romskiej mniejszości etnicznej do zdobywania wykształcenia a jednocześnie starając się egzekwować od niej przestrzeganie prawa, wprowadzono instytucję tzw. cygańskiego opiekuna społecznego, który nie tylko miał sprawować kontrolę nad rodzinami romskimi, ale również pomagać im oraz angażować je w sprawy edukacji dzieci. Jednak rola wspomnianego mediatora również okazała się niewystarczająca, by polepszyć sytuację edukacyjną Romów (Kwadrans 2008). Statystyki poprawiły się nieco później, gdy ówczesna władza wprowadziła restrykcyjne działania dotyczące osiedlania Romów oraz wzmogła kontrolę nad rodzicami dzieci niewypełniających obowiązku szkolnego, nakładając na nich kary finansowe. Ponadto sytuacja zmieniła się, ponieważ w zamian za systematyczne uczęszczanie dzieci do szkół administracje terenowe udzielały rodzinom romskim pomoc materialną oraz zapewniały ich dzieciom wyżywienie w szkołach. Istniały miejscowości, gdzie tworzone klasy dla cygańskich dzieci, które po pewnym czasie, zyskując odpowiednie przygotowanie, trafiały do szkół masowych. Dużym problemem okazała się nieznajomość lub niewystarczająca znajomość języka polskiego wynikająca z faktu, iż romskie dzieci do czasu pójścia do szkoły – zgodnie z nałożonym na nich obowiązkiem wynikającym z *romanipen* – posługiwały się jedynie językiem *romani*. Umiejętności językowe, niezwykle ważne na początku drogi edukacyjnej, kształtują się w domu – siłą rzeczy uczniowie romscy nie posiadali tego, co znacznie ułatwiłoby im szkolny start. Nieradzenie sobie z materiałem, brak systematyczności i opuszczanie zajęć powodowały powtarzanie klas. Ponadto silna ingerencja państwa polskiego w sytuację edukacyjną Romów traktowana była przez nich jak atak na codzienne życie, który powodował ogólny sprzeciw. Uważano więc, że Romowie zupełnie świadomie nie rozbudzają w dzieciach chęci uczenia się i deprecjonują rolę szkoły, rozwijając w młodych Romach niechęć do niej.

Awersja cygańskiej starszyny do oświaty, problemy dzieci z promocją do następnych klas, trudności w nauce i komunikacji, a także odmienna kultura powodowały, że coraz mniejsza liczba romskich uczniów uzyskiwała elementarne wykształcenie. Zdaniem prof. Lecha Mroza, dyrektora Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, niezależnie od niepowodzeń romskich dzieci i nastawienia Romów wobec szkoły – rola placówki oświatowej mimo wszystko była bardzo istotna, ponieważ nie tylko dawała opiekę i szanse na zdobycie wykształcenia, ale w pewnym stopniu na kilka godzin izolowała dziecko od rodziców i silnego wpływu grupy (Mróz 1966).

W latach 80. XX wieku wycofano się z aktywnej polityki dotyczącej edukacji Romów. Nie sposób dokładnie określić, jaki procent dzieci uczęszczał wtedy do szkoły, bowiem po

roku 1984 władze nie sporządzały raportów na ten temat, nie były również tak czujne i restrykcyjne jak wcześniej. Zdaniem Andrzeja Mirgi (1998), etnografa romskiego pochodzenia, przyczyniło się to do regresu w sferze edukacji i spowodowało zwiększoną absencję dzieci w szkole. Jego zdaniem powodem takiej sytuacji mogła być również zwiększona mobilność przestrzenna Romów i styl życia, jaki prowadzili.

Mimo dużych nakładów finansowych oraz różnorodnych programów mających na celu poprawę sytuacji edukacyjnej Romów i zmniejszenie wśród nich analfabetyzmu, problem romskiej edukacji nie został rozwiązany. Wykształcenie podstawowe, które Romowie otrzymywali, kończąc ośmioletnią szkołę, często nie wystarczało, by znaleźć pracę i zmienić swój status społeczny. Nie widzieli oni sensu nauki czytania i pisanie, tym bardziej wypełniania wieloletniego obowiązku uczęszczania na szkolne zajęcia, w związku z czym problem szkolnej absencji wciąż narastał. Dochodziły do niego wstyd i dyskomfort, jaki niejednokrotnie odczuwali starsi od swych nieromskich kolegów cygańscy uczniowie. Ponadto trudności komunikacyjne romskich uczniów wynikające z niedostatecznej znajomości języka polskiego przez i niewystarczającej wiedzy nt. języka *romani* wśród nauczycieli stawały się powodem frustracji obu stron. Sytuacje te oraz niedostosowanie społeczne romskich dzieci, trudności wychowawcze z nimi związane stawały się powodem odsyłania ich do szkół specjalnych. Problem stanowili jednak również nauczyciele reprezentujący odmienną postawę. Ci, chcąc chwalić się efektami swej pracy przed administracją wyższego szczebla i pozbyć się dzieci stwarzających kłopoty, promowali je do wyższych klas (Kwadrans 2008), wychowując tym samym tzw. wtórnych analfabetów, którzy nadal nie potrafili dobrze czytać ani pisać, ale poprawiali statystyki uczniów romskich kończących szkołę podstawową³⁷.

Pod koniec lat 80. XX wieku na południu kraju zakładano pierwsze klasy romskie będące odpowiedzią na istniejące problemy. Twórcą szkółek niedzielnych, w których uczono dzieci mniejszości pisać i czytać, był ks. Stanisław Opocki, który od 1986 pełnił funkcję duszpasterza Romów z diecezji tarnowskiej (Milewski 2004; cyt. za Świętek i in. 2014; Świętek 2016). Pomysł ten przynosił efekty, w związku z czym nauczyciele współpracujący z pomysłodawcą opracowali specjalny program zakładający naukę dzieci wyłącznie w klasach romskich i przedłożyli go Ministerstwu Edukacji Narodowej (Milewski 2004; cyt. za Świętek i in. 2014). Program miał być realizowany w formie trzyletniego eksperymentu

³⁷ Podczas rządów komunistycznych jedynie czworo Romów miało wykształcenie wyższe, a kilkoro w tym okresie miało wykształcenie na poziomie uniwersyteckim. Nieznane są dane nt. osób z wykształceniem średnim.

pedagogicznego, którego głównym celem było przygotowanie dziecka romskiego do nauki w szkole powszechnej w klasie integracyjnej³⁸ oraz nauczenie go liczenia, czytania i pisanie w języku polskim (Świątek i in. 2014). Ponadto mocną stroną programu stanowił aspekt wychowawczy dzieci mniejszości – w programie podejmowano takie kwestie, jak umiejętność korzystania z urządzeń sanitarnych, rozróżnianie własności prywatnej i wspólnej, szacunek dla zieleni, przyborów szkolnych, sprzętów w klasie (Nowicka 1997). Mimo znacznej poprawy sytuacji edukacyjnej Romów, zadowolenia romskich uczniów i rodziców a także poprawy wyników nauczania, w roku 2009 roku podjęto decyzję o likwidacji klas romskich. Powodem ich zamykania były głosy, jakoby przyczyniały się one do izolacji Romów i stawały się załączkiem segregacji rasowej a także utrwały szkolne podziały narodowościowe.

Klasy romskie były próbą doraźnej pomocy, rozwiązaniem tymczasowym, które nie stanowiło jednak skutecznej alternatywy wobec integracyjnych form edukacji. Nie dawały także nadziei na trwałe rozwiązanie problemu. Z drugiej strony model ten, mimo wszystkich mankamentów i zasadnych zarzutów dotyczących niskiego poziomu nauczania oraz utrwalania segregacji etnicznej, był jedyną szansą dla opóźnionej edukacyjnie młodzieży.³⁹

Istotna na początku lat 90., w dobie przemian ustrojowych i gospodarczych, była świadomość liderów i działaczy romskich, że:

edukacja jest warunkiem koniecznym pełnoprawnego uczestnictwa Romów w nowoczesnym świecie. Liderzy romscy zdali sobie sprawę, że brak wykształcenia, czy wręcz analfabetyzm, jest jednym z najważniejszych powodów niskiego statusu społecznego i upośledzenia ekonomicznego dużej części Romów.⁴⁰

Obecnie – decyzją MEN – wszystkie dzieci mniejszości uczęszczają do integracyjnych polsko-romskich klas. Taki system edukacji romskich uczniów obowiązuje do dziś.

³⁸ Piszac o klasach integracyjnych mam na myśli nie te, do których uczęszczają dzieci z orzeczeniami i dzieci bez jakichkolwiek dysfunkcji, ale klasy, które mają za zadanie integrować dzieci społeczeństwa większościowego i mniejszościowego.

³⁹ *Program... 2004-2013*; op.cit. (stan na 18.08.2018 r.)

⁴⁰ *Ibidem*. (stan na 18.08.2018 r.)

2.2.3. Edukacja dziś

W okresie PRL-u polityka państwa zmierzała do pełnej unifikacji kulturowej i lansowała monoetniczny model państwa. O ile inne mniejszości narodowe mogły, choć w sposób mocno koncesjonowany, korzystać z nauki języka ojczystego mniejszości, o tyle w przypadku Romów nie było możliwości ani woli podtrzymania odmienności kulturowej tych uczniów. (Różycka 2009: 22)

Obecna szkoła, jej misje i wizje określone w statutach placówek, promują edukację wolną od uprzedzeń i dyskryminacji. Szkoła jest miejscem, w którym uczeń – niezależnie od pochodzenia i narodowości – ma szansę zyskać wykształcenie. Cele i zadania placówek są realizowane z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów. Co za tym idzie, szkoła powinna być miejscem, w którym dziecko rozwija się, doskonali swoje umiejętności i nabywa nowe. Ponadto powinna dbać o dobro wspólne uczniów, ich integrację i współpracę, nie naruszając praw wynikających z kultury i tradycji wszystkich osób i szanując je, ponieważ ważne jest „wzajemne wzbogacanie się kultur większości i mniejszości – one nie powinny istnieć obok siebie, lecz współistnieć z sobą” (Dyba 2006: 28; cyt. za Przybyszewska 2014: 178).

Polska zapewnia uczniom mniejszości narodowych i etnicznych możliwość edukacji z podtrzymaniem tożsamości kulturowej. Reguluje to m.in. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, *Ustawa o systemie oświaty* i *Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*. Ponadto na każdym etapie edukacyjnym podstawa programowa realizuje tematykę związaną z tożsamością narodową, co pozytywnie wpływa na promowanie w szkole i klasie akceptacji dla inności (Przybyszewska 2014). Niestety mimo tego, że edukacja pełni również funkcję integracyjną dzieci i nie stanowi zagrożenia dla poczucia romskiej tożsamości, Romowie wciąż martwią się o to, czy edukacja nie naruszy ich tradycji i kultury. „Rodzice romscy boją się, że chodzenie do szkoły spowoduje asymilację ich dzieci i odejście od romskości, czyli, że zostaną one spolonizowane” (Andrasz 2009: 45). Zdaniem Eweliny Andrasz ich zachowanie nie jest do końca bezpodstawne, bowiem szkoły nie są odpowiednio przygotowane do nauczania dzieci mniejszości (w tym dzieci romskich) choćby ze względu na brak zajęć poświęconych historii ich kultury i języka (Andrasz 2009). Dorośli członkowie romskiej społeczności nadal nie wspierają procesu edukacji swoich dzieci, ponieważ nie mają zaufania do instytucji publicznych, a dodatkowo odczuwają niepokój

przed stereotypowym traktowaniem ich dzieci. Sytuacja ta stanowi przyczynę nieangażowania się Romów w życie szkoły (Gawlicz, Starnawski 2014). Powodem może być również to, że edukacja nie stanowi dla Romów wartości, nie jest wyznacznikiem życia społecznego, tym samym nie identyfikują jej oni ani z mądrością (ta bardziej kojarzy im się z życiowym doświadczeniem), ani z wykształceniem, którego brak zdecydowanie ogranicza wizję własnego rozwoju (Caban 2011). Obecnie około 30% Romów w Polsce nie realizuje obowiązku szkolnego (Paszko 2009).

Tym, co dodatkowo utrudnia romską edukację, jest brak wykształcenia rodziców, w dużej mierze analfabetów, którzy swoją edukację skończyli po ośmioklasowej szkole podstawowej lub nie ukończyli jej wcale. Niewykształceni i bezrobotni Romowie prezentują swoim zachowaniem brak motywacji do działania, która przenosi się na dzieci niewypelniające obowiązku szkolnego. „Zjawisko to jest potęgowane przez brak aspiracji (...), który przechodzi na młodsze pokolenia i dziedziczony jest przez kolejne generacje dzieci” (Różycka 2009: 21). Fakt, iż Romowie nie traktują szkoły jak wartości, sprawia, że dla uczniów (zwłaszcza tych, którzy ukończyli etap wczesnoszkolny) placówka i pobyt w niej stają się przykrym obowiązkiem, którego nie muszą realizować, bo nikt z rodziny nie będzie miał o to do nich pretensji. Dorośli Romowie (kiedyś wolni i niczym nieograniczeni) traktują szkołę jak coś, co zagraża ustalonemu wcześniej porządkowi. Mimo iż chcą, by im dzieciom było lepiej – nie do końca uznają, że właśnie poprzez naukę mogą im w tym pomóc.

Równie ważnym aspektem związanym z edukacją romskich dzieci – jak podaje raport „Romowie o edukacji swoich dzieci – na przykładzie Cyganów Karpackich” przygotowany dla MEN – jest brak wstępnego przygotowania, jakie daje przedszkole. To, by kierować dzieci do przedszkoli od najmłodszych lat, jest niezwykle istotne nie tylko ze względu na oswojenie się ich z placówką oświatową, ale przede wszystkim z racji możliwości zetknięcia się z językiem polskim, który do momentu pójścia do przedszkola/ szkoły w romskim domu nie występuje. Język polski jest bowiem tym językiem, który dzieci romskie znają i którego używają jedynie w sytuacjach oficjalnych. Przedszkole umożliwia poznanie języka ogólnopolskiego w potocznej i artystycznej formie. Dzieci poprzez recytowanie, rozmowy z nauczycielami, rówieśnikami, inscenizowanie i poznawanie tekstów kultury, rozwijają język polski i doskonałą umiejętność tzw. przełączania kodów (Synowiec 1997). Co więcej kontakty z rówieśnikami, którzy używaliby języka polskiego wspomogłyby proces opanowania tegoż języka przez dzieci romskie. Przedszkole byłoby dla dzieci mniejszości szansą na naukę podstaw języka większościowego i łatwiejszy start w szkole. Edukacja

przedszkolna pomogłaby również najmłodszym Romom nabrać pewności siebie, zlikwidować bariery adaptacyjne, zintegrować się z pozostałymi przedszkolakami, poczuć się częścią większej grupy, w której wszyscy są równi i mają takie same prawa oraz obowiązki.

Brak edukacji przedszkolnej skutkuje tym, że dzieci romskie często powtarzają klasę zerową, gdyż nie są w stanie w tak krótkim czasie w pełni wdrożyć się do obowiązku szkolnego i sprostać wymaganiom programowym. (Łój 2009: 36)

Edukacja przedszkolna „wprowadza również pewien rygor w zachowaniach społecznych, staje się poważnym ograniczeniem wolności dla dzieci” (Różycka 2009: 21). Ponadto obowiązek przedszkolny młodych Romów nałożyłby obowiązki również na rodziców w postaci systematycznego i punktualnego przyprowadzania dzieci do placówki (Andrasz 2009) oraz konieczności zaplanowania i uzależnienia dnia od pobytu dziecka w przedszkolu.

Z racji tego, że Romowie w edukacji przedszkolnej nie widzą wiele wspólnego z nauką w szkole, dlatego takich wartości jak przełamywanie bariery językowej, rozwój ruchowy, ćwiczenie pamięci, rozwijanie wyobraźni i myślenia abstrakcyjnego, integracja czy nabywanie umiejętności interpersonalnych przez dziecko nie traktują równorzędnie z podstawowymi umiejętnościami czytania i pisania, które dzieci zdobyłyby w szkole (Andrasz 2009; Różycka 2009). Edukacja przedszkolna nie jest ich zdaniem szansą na zmniejszenie problemów, jakie pojawią się w szkole podstawowej, nie jest również inwestycją w rozwój społeczny.

W informatorze⁴¹ dotyczącym edukacji skierowanym do romskich rodziców (paradoksalnie niepotrafiących przecież czytać lub słabo czytających), rola przedszkola została dokładnie omówiona. Autorzy skupiają się w nim na tym, jakie umiejętności dziecko zyskuje dzięki zajęciom w placówce, ale przede wszystkim kierują słowa wsparcia i zachęty do romskich rodziców, których chcą zmotywować i nakłonić do wysyłania dzieci do przedszkoli:

⁴¹ *Edukacja dzieci romskich – praktyczny informator dla rodziców*. Publikacja autorstwa Marii Łój i Stanisława Mirgi została sfinansowana przez MEN w 2012 roku, a merytorycznie opracował ją Jacek Milewski, który był współzałożycielem jedynej w Polsce szkoły romskiej na Suwałkach – niepublicznej Parafialnej Szkoły Romskiej w Suwałkach, która założona została z inicjatywy ks. Jerzego Zawadzkiego, a od 1993 roku jest prowadzona przez Jacka Milewskiego. Jest to jedyna szkoła w Polsce, w której pojawia się język romski, a zagadnienia na zajęciach omawiane są w odniesieniu do znanej dzieciom romskim rzeczywistości (konkretnych zjawisk, słów, skojarzeń). Szkoła ta jest bezpłatna, utrzymują ją kościół oraz parafianie, pracuje w niej dwóch nauczycieli oraz sześciu wolontariuszy.

Wasze dzieci mają takie samo prawo do nauki jak wszystkie dzieci w Polsce! Korzystajcie więc z tego prawa, ponieważ edukacja przedszkolna da Waszym dzieciom dobry start do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. (...) Ukończenie przedszkola pomoże dzieciom w rozumieniu języka polskiego, udoskonaleniu słownictwa. Unikną powtarzania klasy czy odsyłania do szkół specjalnych dlatego tylko, że nie znają języka, którego nieznajomość pogłębia problemy edukacyjne dzieci romskich. Uczniowie ci porozumiewają się po polsku jedynie w prostych, codziennych sytuacjach, w związku z czym skomplikowane formuły i słowa są dla nich niezrozumiałe. (...) Dodatkowo w przedszkolu nauczyciel będzie miał możliwość obserwowania Waszych pociech, dzięki czemu jeszcze przed wysłaniem dzieci do szkoły będziecie mogli otrzymać wskazówki (...) na co zwracać szczególną uwagę, jak im pomóc.⁴²

Przeszkodą, która w dużym stopniu jest odpowiedzialna za nieposyłanie dzieci romskich do przedszkoli, jest odpłatność często będąca dla rodziców romskich wygodnym usprawiedliwieniem ich zachowania (Różycka 2009). Problem ten rozwiązany miał zostać dzięki *Programowi na rzecz społeczności romskiej w Polsce*, jednak mimo finansowania dzieciom romskim pobytu w przedszkolach odsetek dzieci, które korzystają z edukacji przedszkolnej, wciąż jest niski⁴³. Możliwe jest, że dzieje się tak ze względu na rolę kobiety romskiej w społeczności romskiej. Przypisuje się jej bowiem opiekę nad domem i dziećmi. Tym samym zapisanie dziecka do przedszkola mogłoby być postrzegane wśród Romów nie jako szansa na jego rozwój, lecz jak zepchnięcie obowiązku opieki nad dzieckiem na instytucję. Takie zachowanie dyskwalifikowałoby kobietę romską jako opiekunkę a tym samym podważyłoby jej status i pozycję w tradycyjnej społeczności romskiej (Różycka 2009), w której każda dziewczyna około dziesiątego/ dwunastego roku życia musi swoje zachowanie i strój podporządkować prawu obyczajowemu i zacząć wchodzić w rolę żony,

⁴² Magdalena Gostkowska w 2011 roku przeprowadziła z dziećmi romskimi wywiady na temat ich szkolnej edukacji. Ogólne opinie dzieci nt. placówki były pozytywne. Okazało się, że uczniowie romscy lubią chodzić do szkoły, ponieważ się w niej uczą, bawią i dostają dobre stopnie. Niestety wyniki badań wskazują na przykre sytuacje z udziałem polskich dzieci. Najważniejszym aspektem badań była jednak kwestia związana z językiem. Dzieci zapytane o to, czy rozumieją wszystko, co mówi nauczyciel, odpowiadały (nie wszystkie), że mają problemy ze zrozumieniem komunikatów prowadzącego lekcje. Młodzi respondenci mówili, że nie każde słowo jest im znane, więc czasem przestają słuchać, co mówi nauczyciel. Trudności językowe stawały się powodem, dla którego dzieci wskazywały na język polski jako przedmiot, który lubią najmniej.

⁴³ Według danych z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Wrocław liczba dzieci romskich uczęszczających do przedszkoli w latach 2004-2009 maksymalnie wynosiła 6.

matki i strażniczki domowego ogniska (Jakimik, Parno Gierliński 2009). Często prowadzi to do tego, że „młodzież romska żyjąca według tradycyjnych zasad, bardzo wcześnie zakłada rodziny, co powoduje, że już w szkole podstawowej porzuca naukę” (Mirga-Wójtowicz 2009: 77). Sytuacja ta powoli się zmienia, coraz częściej dziewczyny kończą szkołę podstawową, nawet jeśli nie mają w planach kontynuować swojej edukacji na ponadpodstawowym poziomie.

Mimo iż edukacja daje wiedzę i może przy okazji wzmacniać poczucie wartości, dzieciom romskim potrzebna jest ona zwłaszcza dlatego, że jest drogą do poprawy ich sytuacji życiowej w przyszłości. Aby tak się stało, szkoła jako placówka oraz uczący w niej nauczyciele muszą charakteryzować się odpowiednim podejściem i przygotowaniem do nauczania dzieci mniejszości. Metodyka pracy z uczniem dwu- lub wielojęzycznym (dzieci romskie niewątpliwie takimi są) jest inna niż ta, którą skutecznie wykorzystuje się na co dzień w pracy z uczniem monolingwalnym (Meyer 2016). Nauczyciele pracujący z dziećmi romskimi często jednak nie mają dostatecznej wiedzy na temat tego, jak uczyć osoby odmienne kulturowo. Sami powinni, poprzez codzienną praktykę i doświadczenie, dostosować metody i formy pracy do indywidualnych potrzeb bilingwalnych dzieci. Ponadto badania nad stosunkiem nauczycieli polskich do uczniów romskich i wietnamskich w szkołach podstawowych prowadzone przez Ewę Nowicką we współpracy ze studentami socjologii wskazują, że to, jak dziecko funkcjonuje i radzi sobie w szkole, zależy od jego kultury macierzystej oraz że stosunek nauczycieli, mających ogromny wpływ na efekty nauczania, zależy od postrzegania przez nich kultury dziecka (Nowicka 2011).

Aby wspierać proces edukacji niezależnie od wychowania i kultury ucznia, do szkół wprowadzono – jak już wspominałam – stanowisko asystenta romskiego oraz nauczyciela wspomagającego edukację romską. Obie funkcje zostały wyszczególnione w 2004 roku w *Programie na rzecz społeczności romskiej w Polsce* i do dnia dzisiejszego istnieją w szkołach.

Asystent romski, którego wprowadzenie wzorowano na sytuacji w Czechach i Słowacji, zatrudniany jest w szkole przez dyrektora jako pomoc nauczyciela (asystent jest pracownikiem samorządowym, musi mieć minimum podstawowe wykształcenie i nie posiada uprawnień wynikających z Karty Nauczyciela). Funkcję asystenta mogą pełnić Romowie cieszący się zaufaniem wśród społeczności lokalnych.

Niektóre gminy preferują asystenta aktywnego jedynie w środowisku szkolnym, ale są też i takie, w których asystent jest niemal lokalnym liderem – reprezentantem środowiska wobec

władzy lokalnej. W tej sytuacji jego rola znacznie wykracza poza kwestie edukacyjne. (Różycka 2013: 29)

Zadaniem asystentów jest przede wszystkim udzielanie pomocy w nauce dzieciom mniejszości, odrabianie z nimi zadań, wspieranie emocjonalne. Ponadto ich rola polega na mediacji między szkołą a domem, nauczycielami a rodzicami, a także – rozumiejąc wymogi kulturowe, powinni pomagać w znalezieniu wspólnego obszaru między nakazami kultury, a obowiązującymi przepisami oświaty (Bładycz 2013). Dodatkowo asystent łączy w sobie wymiar integracyjny dotyczący społeczeństwa większościowego i mniejszościowego, który skutecznie wpływa na proces edukacyjny. Co więcej, aby zmienić nastawienie dorosłych Romów do instytucji oświatowej, zadaniem asystentów jest budowanie pozytywnego wizerunku szkoły i promowanie korzyści, jakie płyną z wykształcenia. Równie ważną kwestią dotyczącą pracy asystentów jest kontrolowanie frekwencji uczniów oraz informowanie rodziców o postępach dzieci w nauce. Główne zadania asystenta edukacji romskiej wymienione w *Programie na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2003-2014* potwierdza Maria Łój, nauczyciel wspomagający w jednej z wrocławskich szkół, zdaniem której asystent musi dbać o wiedzę na temat ocen, zachowania, problemów dzieci romskich oraz problemów z romskimi dziećmi (Łój 2009), dlatego powinien uczestniczyć w lekcjach, na których pojawiają się wyraźne problemy z nauką lub problemy wychowawcze a także rozbudzać w uczniach i rodzicach romskich odpowiedzialność za wyprawki, które dziecko otrzymuje.

W pracy asystenta nie może zabraknąć również miejsca na pielęgnowanie i kultywowanie tradycji romskiej. Asystent powinien dbać o to, by młodzi Romowie poszerzali swoją wiedzę o kulturze i obyczajach, a uczniowie polscy mieli okazję poznać tradycję romskich kolegów. Robert Bładycz, asystent romski z Kamiennej Góry, w swojej praktyce zwraca szczególną uwagę właśnie na tę kwestię i podkreśla, że takie zajęcia stają się dla uczniów romskich źródłem afirmacji przynależności narodowej (Bładycz 2013). Zdaniem innego asystenta romskiego ważne jest, by „wizerunek dziecka romskiego nie został skrzywdzony, żeby miało ono pełen dostęp do wszystkich szczebli edukacji, żeby było akceptowane” (Stankiewicz 2011: 30).

Wywiady, jakie przeprowadziłam w 2014 roku, które dotyczyły roli asystenta romskiego oraz badania Małgorzaty Różyckiej mające za zadanie ocenić *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004-2013* wskazują, że funkcja asystenta jest istotna

zwłaszcza dlatego, że nie jest związana jedynie z edukacją, ale również integracją, komunikacją, pielęgnowaniem romskiej kultury. Sami asystenci nie oceniają swojej pracy jako skomplikowanej, jednak podkreślają, że należy w niej szybko reagować na sytuacje trudne i konfliktowe. Ponadto – co może wydawać się zaskakujące – zwracają uwagę na schludny wygląd, jaki powinien charakteryzować asystenta, stanowiącego także pewien kulturowy wzór. Zdaniem uczniów praca asystenta edukacji romskiej polega nie tylko na pomocy w nauce i współpracy z domem, ale również na pomaganiu w sytuacjach, w których dziecko nie w pełni rozumie polskie komunikaty, jak również wtedy, gdy jest wycofane i ma jakiś problem. Według młodych respondentów asystenci romscy powinni być w każdej w szkole, do której uczęszczają dzieci mniejszości, gdyż dzięki nim placówka staje się miejscem bezpiecznym i przyjaznym uczniom oraz rodzicom romskiego pochodzenia (Różycka 2013). Jednak wbrew woli dzieci i ich opiniom asystenci, z racji niskich kompetencji, bywają niedoceniani przez polskich nauczycieli, uczniów i rodziców. Asystent, mimo zasług w poprawie postrzegania Romów przez społeczeństwo polskie, często jest osobą, która funkcjonuje na pograniczu dwóch światów – pedagogicznego i romskiego. Skutkiem takiej sytuacji bywają nieporozumienia, konflikty i pretensje obu stron. Zdaniem Małgorzaty Różyckiej aby zaradzić takiej sytuacji, należałoby objąć asystentów cyklem szkoleń kształcących określone kompetencje, wspierać ich w wykonywaniu obowiązków, a także pracować nad ich poczuciem tożsamości kulturowej (Różycka 2009, 2013).

Równie istotną rolę w edukacji romskich dzieci ma nauczyciel wspomagający edukację romską, który występuje w szkołach rzadziej niż asystent. Funkcję tę pełnić może osoba z pedagogicznym wykształceniem, która została odpowiednio przygotowana do pracy z uczniami wielokulturowymi i wielojęzycznymi, zatem zna metodykę pracy w grupach różnych kulturowo. Kompetencje tego nauczyciela są wysokie i udokumentowane instytucjonalnie. Jego zadania również zostały wyszczególnione w *Programie*. Do najważniejszych należy udzielanie wsparcia i pomocy uczniom romskim zarówno w nauce, odrabianiu lekcji, jak i w sytuacjach trudnych emocjonalnie. Ponadto nauczyciel wspomagający powinien być w stałym kontakcie z rodzicami uczniów, nadzorować postępy dzieci w nauce i prowadzić dla nich zajęcia wyrównawcze, które szkoła zapewnia zgodnie z założeniami *Programu*. „Ważna jest też afirmacja wśród Romów przynależności etnicznej, tradycji i kultury oraz przekazywanie uczniom nie-romskim i nauczycielom wiedzy na temat historii i kultury Romów” (Mirga-Wójtowicz 2009: 78). Wprawdzie nauczyciele wspomagający edukację romską występują w szkołach rzadziej niż asystenci, ich rola w

motywowaniu do nauki i rozbudzaniu zainteresowania własną kulturą, tradycją, językiem jest jednak niezwykle istotna. Zarówno oni, jak i asystenci powinni dołożyć starań, by Romowie zrozumieli, że wykształcenie jest drogą do uzyskania awansu społecznego a proces edukacji czynnikiem dającym szansę na wyjście z marginesu społecznego i prowadzenie normalnego życia (Mirga-Wójtowicz 2009).

Szkoła jest miejscem zderzenia się wielu kultur, poglądów, tradycji i obyczajów, dlatego często zdarzają się sytuacje konfliktowe wśród dzieci, czego przyczyną są przekonania co do tego, że inność jest czymś niebezpiecznym i gorszym. (Doliński 2007: 64-65)

W związku z tym, co w dużym stopniu utrudniało i w niektórych szkołach wciąż zniechęca dzieci romskie do uczęszczania do szkoły są uprzedzenia i stereotypy ze strony uczniów i nauczycieli polskiego pochodzenia. Sami Romowie nie generalizują, są świadomi różnorodności obu stron, ale w wywiadach przeprowadzonych przez Ewę Nowicką podkreślają, że niejednokrotnie między uczniami różnego pochodzenia występuje obustronna niechęć. Zdarza się, że nieporozumienia wypływają ze strony dziecka romskiego, co zdaniem badaczki może oznaczać, że „izolacja kulturowa dziecka romskiego, w warunkach niejako przymusowej integracji szkolnej, jest przyczyną wyjątkowo silnej solidarności i dodatkowych napięć w grupach rówieśników” (Nowicka 2011: 96). Sytuacji, o których wspominają Romowie, nie dostrzegają polscy nauczyciele – ich zdaniem stereotypy w żaden sposób nie wpływają na kontakty polsko-romskie. Osoby przeprowadzające wywiady potwierdzają, że nauczyciele pokazywali swoją postawą raczej chęć niesienia pomocy i pewną bezradność w sprawie, aniżeli niechętny stosunek do romskich uczniów, jednak kwestia negatywnego nastawienia do młodych Romów dotyczy przede wszystkim dzieci polskich, które często izolują i odrzucają osoby odmienne kulturowo. Dyrektorzy placówek na pytania dotyczące polsko-romskich zależności w szkole odpowiadają, że problemów o podłożu etnicznym w szkołach nie ma, gdyż dzieci wspólnie uczą się i bawią. Do pewnego stopnia tak właśnie jest, nie w każdej szkole i nie z każdym dzieckiem wiąże się nieprzychylna atmosfera, należy jednak mieć na uwadze, że sytuacji, w których ma miejsce tzw. miękka dyskryminacja, wciąż jest dużo⁴⁴. Sytuacja ta powoli się zmienia. Wskazują na to prowadzone badania i wypowiedzi samych Romów, zdaniem których ma miejsce pewne „wzmocnienie” pozycji

⁴⁴ Diagnozę postaw dzieci wobec grup narodowych i etnicznych przeprowadziła psycholog prof. Barbara Weigl. Wyniki badań przedstawiła w swojej książce pt. *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży* z 1999 r.

dzieci romskich w stosunku do pozostałych. Już nie czują się one gorsze, są dobrze traktowane w placówce oświatowej (Różycka 2013). Stosunek społeczeństwa większościowego do mniejszości romskiej na przestrzeni ostatnich lat uległ zmianie. Obecnie, wraz z różnorodnością kulturową uczniów i ich specyfiką, stawia się na integrację, dzięki której możliwa jest wspólna i równa edukacja.

Mimo powolnych zmian w zakresie integracji dwóch społeczności, pracownicy oświaty jako powód „wypadania z systemu szkolnego”⁴⁵ dzieci mniejszości romskiej podają nienadążanie za programem szkolnym, nierealizowanie podstawy programowej i niespełnianie wymagań edukacyjnych (Nowicka 2011). Dzieci romskie często nie są w stanie opanować wymaganego na poszczególnych przedmiotach materiału, którego znajomość jest niezbędna do zaliczania klas i etapów edukacyjnych. Powodem takiej sytuacji są nieodrabiane prace domowe, brak przygotowania do lekcji, lekceważący stosunek do szkoły a także wysoki poziom absencji. To ostatnie wydaje się główną przyczyną szkolnych niepowodzeń, nie idzie tu bowiem o sporadyczną kilkudniową nieobecność a raczej o częste, regularne opuszczanie zajęć spowodowane – na co wskazują sami Romowie – sytuacją rodzinną (najpewniej opieką nad młodszym rodzeństwem) i wyjazdami rodzinnymi związanymi z poszukiwaniem pracy zarobkowej. Zdaniem polskich nauczycieli, z którymi rozmawiała Ewa Nowicka, takie sytuacje są nieakceptowalne, w związku z czym nie powinny mieć miejsca. Niestety istnieje pewna rozbieżność dzieląca Romów i Polaków widoczna na płaszczyźnie kultur. Specyficzne cechy kultury romskiej stanowią o jej odmienności i niejednokrotnie sprzeczności z normami społeczeństwa polskiego (Nowicka 2011). Tym, co odzwierciedla ten stan rzeczy, jest stosunek Romów do więzów rodzinnych, które stawiają oni zdecydowanie wyżej niż edukację – w ich opinii nieobecność dzieci w szkole spowodowana jakąkolwiek sytuacją rodzinną jest w pełni uzasadniona i nie stanowi żadnego problemu. Same dzieci romskie⁴⁶ przyznają się do opuszczania zajęć w szkole, jednak jako główne powody podają nie tylko rodzinne wyjazdy, choroby krewnych, ale również złe samopoczucie i zapowiedziane sprawdziany (Gostkowska 2011).

Często za przyczynę problemów szkolnych dzieci romskich uznaje się również deficyty intelektualne, jednak kwestia ta wielokrotnie poddawana była dyskusji. Dzieci romskie od wielu lat trafiają do szkół specjalnych, ponieważ nie spełniają warunków

⁴⁵ Określenia tego używam za Ewą Nowicką, która traktuje je równolegle z pojęciem „wykluczenia” z systemu szkolnego.

⁴⁶ Wskazują na to badania Magdaleny Gostkowskiej dotyczące sytuacji szkolnej dzieci romskich w opinii samych dzieci.

stawianych uczniom przy przechodzeniu z klasy do klasy. Staje się to powodem odsyłania ich na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznych. Tam poddaje się ich standardowym testom psychologicznym, testom inteligencji, którymi bada się również dzieci polskie. Takie nieprzystosowanie testów do możliwości dzieci romskich uważam za błędne i fałszujące właściwy pomiar poziomu tych uczniów⁴⁷. Powoduje to bowiem osiągnięcie niskich wyników i częste przenoszenie dziecka ze szkoły masowej do szkoły specjalnej. Zdarza się, że przeniesienie to jest rodzajem ucieczki polskich nauczycieli od trudności, z jakimi musieliby się zmierzyć w pracy z uczniem romskim (Nowicka 2011). Kwestia masowego wysyłania dzieci romskich do szkół specjalnych jest kontrowersyjna również dlatego, że testy wykorzystywane do badań nie są trafnymi narzędziami do badania dzieci dwujęzycznych. Jeśli poddaje się badaniu dzieci romskie, to zgodnie z zaleceniami *Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004-2013*, powinny one być traktowane jako dzieci obcojęzyczne, które znacznie lepiej komunikują się w języku romskim niż polskim. Niska znajomość języka większościowego, w którym testy są napisane, często powoduje nierozumienie poleceń, a to automatycznie zaniża otrzymane wyniki. Ponadto powszechnie stosowany do badań test, czyli tzw. Skala WiSC Wechslera jest narzędziem ograniczonym w przypadku badania romskich dzieci szczególnie ze względu na:

- niekorzystne dla rozwoju dziecka środowisko społeczne, które wpływa na podskaleę dotyczącą wiadomości, rozumienia, podobieństw i słownika,
- ubogie w bodźce środowisko, które wpływa na podskaleę dotyczącą porządkowania obrazków, ich uzupełniania i podobieństw,
- bodźce odwracające uwagę i zmęczenie, które wpływają na kodowanie, powtarzanie cyfr i arytmetykę oraz
- brak kontaktu z liczeniem i pojęciem liczby, które wpływają na podskaleę dotyczącą arytmetyki (Nowicka 2011).

Również sytuacja społeczna dzieci romskich warunkuje wyniki otrzymywanych badań. To, że uczniowie mniejszości często wychowują się w ubóstwie, ma wpływ na to, w jaki sposób są bodźcowani przed podjęciem nauki. Gry dydaktyczne, zabawy rozwijające czy interaktywne zabawki, których często nie posiadają, ułatwiłyby im rozwój. Co więcej, dzieci romskie najczęściej nie wychowują się w rodzinach, w których zachęca się do samorozwoju poprzez oglądanie i czytanie książek, nauki wierszyków, malowania czy rysowania. W

⁴⁷ Dlatego właśnie w tym opracowaniu wykorzystuję narzędzia dostosowane do specyficznej sytuacji językowej dzieci romskich.

domach rodzin romskich stawia się na zaradność i posłuszeństwo wobec starszych – to podstawowe wartości. Również nawyki manualne, takie jak trzymanie narzędzia do pisania nie są doskonałe. Dzieci nie uczą się koncentracji, abstrakcyjnego myślenia, skupienia (Nowicka 2011). Wszystkie wspomniane czynniki zaburzają działanie używanego do badania inteligencji testu Wechslera. Budzi to niepokój nie tylko wśród naukowców, ale również wielu rodzin romskich. Z jednej strony dzieci w szkołach specjalnych mają znacznie niższy poziom, więc są w stanie sprawnie komunikować się, opanować materiał. Z drugiej jednak nie zdobywają nowych doświadczeń, nie rozwijają się i są traktowane jak osoby upośledzone, mimo iż często takimi nie są.

Problem dzieci romskich masowo wysyłanych do szkół specjalnych podjęli doktoranci Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierownictwem prof. Haliny Grzymały-Moszczyńskiej. Ich przedsięwzięcie było wynikiem wniosku, z jakim wystąpiło Stowarzyszenie Romów w Polsce do Fundacji Batorego o przyznanie grantu na badania wyjaśniające sytuację poprzez analizę językowego i intelektualnego funkcjonowania dzieci romskich uczących się w szkołach masowych i specjalnych. Badania⁴⁸ miały na celu opisać funkcjonowanie poznawcze dzieci romskich w chwili badania, a nie kwestionować wcześniej przeprowadzoną procedurę diagnostyczną. Uzyskane wyniki wskazują, że „deficyty funkcjonowania poznawczego dzieci, wobec których orzeczono w przeszłości niepełnosprawność intelektualną, uległy zmniejszeniu” (Grzymała-Moszczyńska i in. 2011: 84). Wpływ na to, zdaniem autorów, mogło mieć jednak wiele czynników, np. sytuacja, w jakiej znalazły się dzieci, czas wykonywania badania, wiek (dzieci były starsze względem poprzedniego badania). Istotnym aspektem prowadzonych badań była jednak konkluzja, by w diagnozie potrzeb edukacyjnych uczniów romskich brać pod uwagę różnorodne aspekty ich funkcjonowania. Ponadto warto zastanowić się również nad tym, by nie umieszczać dzieci w szkołach specjalnych, ale np. w klasach integracyjnych⁴⁹ w szkołach masowych. Zdaniem autorów przyniosłoby to lepsze efekty edukacyjne.

Współcześnie dostępne są bezsłowne testy inteligencji: dla dzieci do 10 roku życia Test Columbia, którym bada się dzieci niemówiące w ogóle, dla dzieci od 10 do 13 roku życia

⁴⁸ Badania przeprowadzone zostały z wykorzystaniem Testu Matryc Ravena w wersji standard, Testu Matryc Ravena w wersji kolorowej oceniającego możliwości intelektualne dzieci oraz *Obrazkowego Testu Słownikowego – Rozumienie* (wersja eksperymentalna) autorstwa E. Haman i K. Fronczyka służących do pomiaru kompetencji językowej uczniów.

⁴⁹ Tu mam na myśli klasę, w której wspólnie uczą się dzieci niepełnosprawne, z orzeczeniami o niepełnosprawności i w normie intelektualnej.

Test Leitera dla dzieci ze słabym kontaktem słownym i dla osób powyżej 13 roku życia test Matrycy Ravena Standard. Ponadto stosuje się neutralny kulturowo Test Inteligencji Catella, dzięki któremu wyniki badań można podzielić ze względu na inteligencję werbalną i niewerbalną⁵⁰.

Mimo iż sytuacja edukacyjna Romów zdecydowanie polepszyła się, ponieważ odsetek dzieci realizujących obowiązki szkolne się zwiększył głównie na poziomie szkoły podstawowej, a dodatkowo Romowie coraz częściej doceniają wartość szkoły i chwalą działania związane z nauczaniem dzieci i młodzieży, wciąż należy podejmować czynności zmierzające do poprawy ich wykształcenia. Romowie bowiem „nadal pozostają jedyną w Polsce grupą etniczną, która nie ma własnego systemu edukacji, własnych instytucji edukacyjnych ani też niezbędnego do edukacji etnicznej zaplecza naukowego i dydaktycznego” (Płocica 2011; cyt. za Świętek 2016: 42-43). Należy zatem wzmacniać i dbać o istniejące już inicjatywy, „aby miały w większym stopniu charakter rozwojowy, a nie uzupełniający braki” (Różycka 2013: 20). Ważnym aspektem, który od wielu lat pomaga zmieniać wzory zachowań Romów, jest fakt aspekt finansowy – państwo polskie potrzeby edukacyjne uczniów romskich włącza do systemu dodatkowego finansowania z budżetu państwa. Konieczne jednak są również „zmiany, bez których społeczność ta ostatecznie pogłębi swą i tak dużą marginalizację społeczną i pogłębiającą się atrofię kulturową. One jednak wymagają czasu i konsekwentnego wspomagania procesu kreowania inteligencji romskiej” (Różycka 2009: 31).

Instytucje oświatowe wciąż nie są do końca gotowe do pracy z uczniem odrębnym kulturowo. Szukając skutecznych rozwiązań, które mogłyby pomóc uczniom romskim osiągać wykształcenie, należy wspomnieć o konieczności szkolenia i certyfikowania asystentów romskich, ponieważ dzięki takiemu wsparciu efektywność ich pracy i zakres wiedzy zwiększyłyby się. Tym samym status zawodowy asystentów podniósłby się, dzięki czemu nie czuliby się w żaden sposób dyskryminowani.

Ważnym działaniem na rzecz edukacji romskiej mogłaby okazać się także zmiana tematyki zajęć obowiązkowych. Gdyby do szkół wprowadzono lekcje, na których uczniowie poznawaliby język romski, albo przynajmniej jego podstawy, Romowie nie czuliby zagrożenia wynarodowienia ze strony instytucji oświatowych. Ponadto wprowadzenie elementów nauki o

⁵⁰ Z rozmowy z psychologiem pracującym w zabrzańskich placówkach oświatowych, a dawniej w poradni psychologiczno-pedagogicznej, wynika, że badania w poradni rozpoczynane są za pomocą Skali WiSC Wechslera, a gdy terapeuta podczas rozmowy z pacjentem stwierdzi, że kontakt werbalny jest utrudniony, korzysta z innego, odpowiedniego dla dziecka narzędzia.

historii i kulturze romskiej podniosłoby świadomość dzieci dotyczącą ich pochodzenia, a uczniom społeczeństwa większościowego pomogłoby zrozumieć, skąd trudności w nauce u romskich dzieci. Nauka ta byłaby możliwa, gdyby istniały odpowiednie podręczniki i materiały dydaktyczne zwłaszcza dla uczniów. Również nauczyciele uczący dzieci mniejszości są w stanie wpłynąć na to, jak duży odsetek uczniów pochodzenia romskiego zdobędzie wykształcenie. Zdaniem Agnieszki Świątek pedagodzy powinni korzystać z dostępnych materiałów na temat języka, historii, pochodzenia i kultury romskiej⁵¹, ponieważ często brakuje im odpowiedniego przygotowania do pracy z dziećmi dwujęzycznymi oraz wiedzy z zakresu historii, języka czy zwyczajów romskich (Świątek 2016). Mogliby tym samym rozbudzać w uczniach romskich poczucie tożsamości i wspólnoty. Odpowiednie przygotowanie nauczycieli dałoby również dzieciom przekonanie o tym, że ich kultura i tradycja wciąż są ważne, mimo tego, że żyją i uczą się w polskiej szkole. Chcąc, by romskie dziewczyny kończyły nie tylko szkoły podstawowe, ale również ponadpodstawowe – warto byłoby pomyśleć o odpowiednim ich zmotywowaniu. Zasadne wydaje się wprowadzenie systemów stypendialnych dla starszych uczniów.

Jaroslav Balvin – słowacki profesor – wśród działań wspomagających proces edukacyjny Romów wymienia również pedagogiczny optymizm, zaniechanie wysyłania dzieci romskich do szkół specjalnych, rozwijanie nowych metod nauczania, pokonywanie negatywnej opinii publicznej, współpracę romskich i nie-romskich specjalistów od romologii, zaufanie do młodych Romów, poprawę sytuacji społecznej rodzin romskich a także wspieranie osób romskich, które zdobyły wyższe wykształcenie i umożliwienie im pracy wśród romskiej społeczności (Balvin 2009).

Proces kształcenia romskich uczniów, mimo iż wciąż jest usprawniany, nadal charakteryzuje się licznymi niedoskonałościami. Sama organizacja szkolnictwa ewoluowała od okresu PRL-u, jednak wciąż wymaga transformacji i udoskonalenia. Pewne jest jednak, że zmiany, jakie powinny być wdrażane w celu polepszenia sytuacji edukacyjnej Romów, muszą dotyczyć zarówno samej mniejszości, jak i Polaków. Dzieci i rodziców. Uczniów oraz nauczycieli. Tylko współpraca wszystkich osób stanowi szansę na rozwiązanie problemu.

⁵¹ Anna Klimowicz i Andrzej Kwaśniewski w podręczniku pt. *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela* (2004) przedstawiają przykładowe scenariusze zajęć dotyczące historii i kultury Cyganów. Również Jacek Milewski stworzył przewodnik o edukacji romskiej przeznaczony dla pedagogów pt. *Romowie – bliskie spotkania. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli szkół średnich; Romowie. Co każdy nauczyciel wiedzieć powinien* (2004). Dostępny jest też słownik romsko-polski autorstwa Jana Mirgi oraz *Elementarz romski*, którego autorem jest Karol Parno Gierliński.

2.3. Romowie jako społeczność

2.3.1. Kultura

Mimo że Cyganie byli tak blisko, w gruncie rzeczy nie znaliśmy Cyganów. Byli dla mnie wielką niewiadomą (...). Oto lud, który nie ma swojego miejsca na Ziemi. Nawet Żydzi mieli swoją ziemię obiecaną, a Cyganie nie; gdziekolwiek byli, nie byli u siebie (...). Lud ów nie wie, czym jest prawo w dosłownym tego słowa znaczeniu. Jego prawem jest obyczaj ojców. Podstawową więzią jest więź rodowa. I taki lud trwa między nami przez wieki. Czy nie graniczy to z cudem?
(ks. Józef Tischner, *Tolerancja czy wzajemność?*)

Kultura jest tym rodzajem aktywności ludzkiej, który decyduje o specyfice i charakterze konkretnych grup społecznych. Jako że Romowie od lat stanowią zagadkę nie tylko dla społeczeństwa polskiego, ale również mieszkańców innych krajów europejskich, ich kultura postrzegana jest dwojako. Z jednej strony hermetyczność tej grupy, dbanie o odrębność kulturową, tajemniczość i status społeczny wprawiają w zakłopotanie, z drugiej – wolność myślenia, brak ograniczeń oraz przełamywanie barier rodzą ciekawość i przyciągają uwagę. Istotą romskiej społeczności jest

prymat tradycji nad modyfikacją i innowacją, wieloaspektowy izolacjonizm, międzygeneracyjny przekaz tradycji oparty na zasadzie face to face, jedynie oralne utrwalanie historii i tradycji, wyraźna anatema wobec alternatywnych rozwiązań kulturowych i społecznych przy jednoczesnej umiejętności częściowej adaptacji – w ustalonym z punktu widzenia interesu zbiorowego – do obcego środowiska. (Gerlich 2001: 18)

Ponadto Romowie reprezentują swoją postawą nieufność wobec nowego, znikomą otwartość a przy tym silną potrzebę zachowania własnego dziedzictwa. Można zatem stwierdzić, że ich kultura stanowi – według klasyfikacji norweskiego antropologa Fredrika Bartha i jego typologii zmiany statusu grup etnicznych – grupę reprezentującą najbardziej konserwatywną, oporną na zmiany strategię (Kledzik 2012: 44).

Kultura sama w sobie nigdy nie jest w pełni jednolita, jest zawsze w jakimś stopniu ustrukturalizowana i zależna od innych kultur. Janusz Mucha, socjolog i filozof, podkreśla:

kultura szerszej zbiorowości (na przykład narodowej) może obejmować mniej lub bardziej z nią spójne kultury rozmaitych podgrup. Kultury grup mniejszościowych mogą wykraczać poza treści kultury szerszej zbiorowości, w której tkwią. Kultura całości (...) może „wywierać nacisk” na kultury mniejszościowe, dążąc do ich „podporządkowania” czy wchłonięcia. Kultury mogą wywierać na siebie wpływ jedynie poprzez społeczne interakcje swych „nosicieli”, a więc jednostek czy grup. (Mucha 1999: 26)

Romowie, tworząc kulturę mniejszości, nie upodabniają się do kultury większościowej, gdyż chcą bronić swojej odrębności i specyfiki. Takie zachowanie powoduje wykluczenie i separację. Brak porozumienia między społeczeństwem polskim i romskim może wynikać z nierówności kultur obu grup. W przypadku Polaków można bowiem mówić o kulturze dominującej, która traktowana jest jako grupa pełniąca rolę normotwórcy, mająca dostęp do zasobów władzy politycznej a także ekonomicznej (Mucha 1999). Celem takiej grupy jest podporządkowanie sobie społeczności kulturowo zdominowanej, dążenie do jej asymilacji poprzez odsunięcie od społeczno-kulturowego aspektu życia. Mimo iż kultura dominująca nie zawsze wiąże się z dominacją liczebną, arytmetyczną, statystyczną, nie musi się też zamykać w granicach narodowo-państwowych, często jest bardziej związana z dominacją polityczną, z narzucaniem „innemu” własnej wizji świata, poglądów i kategorii pojęciowych (Mucha 1999). Kultura dominująca stanowi wzór i podstawowy model zachowań.

Zjawisko polsko-romskich relacji należy rozpatrywać przez pryzmat kultur dominującej i podporządkowanej. W takim zestawieniu społeczeństwo większościowe to społeczeństwo polskie, natomiast grupa trzymająca się na peryferiach życia kulturalnego to mniejszość romska, która wbrew temu, jakie normy i wartości narzuca jej dominująca grupa – stara się zachować własne standardy kulturowe i bronić kulturowej specyfiki. Odmienność kulturowa pozostaje dla Romów wartością, nie są oni bowiem zdolni w relacjach z nie-Romami przekroczyć pewnych kulturowych założeń i wynikających z nich przyzwyczajeń.

Każda kultura posiadająca elitę ulega zmianom, dostosowując się do warunków panujących w społeczności dominującej. Pozwala to jej się rozwijać, ponieważ żadna z kultur nie może być pozostawiona sama sobie lub istnieć w otoczeniu wyłącznie jednej odmiennej kultury (Kranz-Szurek 2012). Romowie pozbawieni warstwy inteligencji, która cieszyłaby się uznaniem wewnątrz własnej społeczności i na zewnątrz grupy a także byłaby „w stanie stworzyć dyskurs narodowy (etniczny), odróżniający się od państwowego” (Dołowy-

-Rybińska 2011: 508; cyt. za Kledzik 2012: 44), chcą wzmocnić poczucie tożsamości narodowej/ etnicznej. Mimo iż żyją na terenie większej struktury, z którą są blisko przestrzennie, wciąż mają poczucie odrębności i podtrzymują pewien typ dystansu. Zdaniem Łukasza Kwadransa Cyganie są w niekorzystnej sytuacji, ponieważ brakuje im warunków do pielęgnowania kultury za pomocą oświaty. Staje się to powodem ciągłego poszukiwania etnicznego samookreślenia (2008). Obecnie Romowie są

zbiorowością stojącą na rozdrożu, dylemacie wyboru dalszej drogi funkcjonowania własnej grupy – chodzi tu zwłaszcza o problem asymilacji, adaptacji i stopniowego zarzucania własnej tradycji, o zachowanie własnej tradycji i szukania sposobu „dialogu” ze światem zewnętrznym, nie-romskim, z cywilizacją i kulturą zewnętrzną, o rezygnację z części własnej tożsamości i przekraczanie granic swojego świata bez konieczności asymilacji. (Gerlich 2001: 24)

Romowie, pomimo różnic wynikających często z zapożyczeń kulturowych miejsc, w których osiedli, swoje postępowanie opierają na tych samych wzorcach zwanych *romanipen*. Jest to – jak wcześniej pisałam – niepisany kodeks postępowania oraz wzajemnych relacji w tradycyjnej romskiej społeczności przekazywany w formie ustnej z pokolenia na pokolenie. Jako że Romowie nie posiadają żadnego programu i sposobu na to, by transfer ich kultury, obyczajów i języka nie odbywał się za pomocą ustnych przekazów, nadal praktykują tę formę działania. *Romanipen* oznacza romskość, a więc zasady w nim zawarte stanowią o istocie bycia Romem i identyfikacji z romskim etosem, którego łamanie grozi różnymi sankcjami prowadzącymi nawet do wykluczenia ze społeczności etnicznej. Izolacjonizm kulturowy, jaki reprezentuje romska mniejszość etniczna, widoczny jest w zachowaniu, ubiorze i poglądach. Niezależnie jednak od tego, jakimi prawami rządzą się grupy cygańskie, ani czy żyją zgodnie z kodeksem moralnym, tym, co je spaja, są takie elementy tradycji, jak: taniec, muzyka i strój będące najbardziej wartościowymi i możliwymi do wykorzystania formami romskiego kapitału kulturowego (Nowicka, Witkowski 2013). Wymienione elementy, z których Romowie są dumni, mogą pozytywnie wpłynąć na ich wizerunek i integrację z grupą większościową. Wśród tego, co silnie łączy społeczność romską, są również flaga i hymn przyjęte na I Światowym Kongresie Romów zorganizowanym 8 kwietnia 1971 r., który odbył się pod Londynem. Obecnie uznawane są

nie tylko przez samych Romów, ale również przez oficjalne organizacje międzynarodowe, także ONZ.

Flaga, stanowiąca symbol narodowy, składa się z dwóch kolorów ułożonych poziomo względem siebie. Kolor niebieski symbolizuje niebo, duchowość i wolność, a zielony ziemię, po której wędrowali Romowie i ich związek z naturą. Na środku widnieje czerwone koło o szesnastu promieniach, najprawdopodobniej symbolizujące indyjską czakrę, nawiązujące do indyjskiego pochodzenia Romów. Koło umieszczone na fladze ma być symbolem prawa, jedności wszystkich grup w ramach jednej organizacji, prawdy, a także cyklicznego ruchu będącego negacją śmierci. Całość sprawia wrażenie ciągłego ruchu, w którym koło wozu spokojnie jedzie po ziemi w poszukiwaniu miejsca kolejnego postoju. Flaga romska stanowi element projektowanej tradycji, i symbol mitologizujący wyobrażone miejsce na ziemi będące namiastką własnej przestrzeni⁵².

Również hymn pt. *Gelem gelem (Wędrowałem, wędrowałem)* świadczy o potrzebie jednoczenia wszystkich grup romskich. Czterozwrotkowa pieśń (dostępna m.in. na stronie romopedia.pl) tematem nawiązuje do historii i wędrówki Romów. Jest prośbą skierowaną do Boga o to, by szczęśliwi Cyganie mogli się zjednoczyć. Melodia hymnu została opracowana przez jugosłowiańskiego romskiego kompozytora, natomiast sam hymn zaczerpnięty jest z bałkańskiej pieśni taborowej (Kołodziejczyk 2009). Zarówno hymnem, jak i flagą posługuje się obecnie International Romani Union, a więc organizacja zrzeszająca romskich aktywistów i współpracująca z ONZ, OBWE, Radą Europy i Komisją Europejską mająca za zadanie dbać o interesy Romów na arenie międzynarodowej⁵³. Flaga i hymn wyrażają to, co jest istotne dla Romów, co buduje ich tożsamość narodową. Na obu symbolach pojawiają się graficzne wyobrażenia lub teksty przywołujące wydarzenia-klucze, wartości, idee wyróżniające dany naród od innych. Zarówno flaga jak i hymn „budują symboliczne uniwersum odniesienia” (Lubecka 2005: 119) posiadające funkcje narodotwórcze i tożsamościotwórcze.

Jednoznaczne określenie czy Romowie porzucają swój kodeks etyczno-moralny i będą wierni tradycji, wydaje się niemożliwe. Również relacje polsko-romskie, a więc większościowo-mniejszościowe są trudne do opisanie. Cyganie postrzegają siebie i innych poprzez przyjęte wzorce kulturowe, odrzucając to, co do nich nie przystaje i różni się od wyznawanych wartości. Jednocześnie „(...) poszukują sposobów pogodzenia tradycji i nowoczesności, szukają sposobów adaptacji tego, co nowe i zewnętrzne. Ale niewątpliwie

⁵² <http://romopedia.pl/index.php?title=Flaga> (stan na 15.10.2018 r.)

⁵³ Ibidem. (stan na 15.10.2018 r.)

chcą tego dokonać na własnych zasadach” (Gerlich 2001: 111). Społeczeństwo dominujące musi zatem starać się przekraczać etniczną granicę i godzić dwa odrębne światopoglądy, dwa żyjące obok siebie byty.

2.3.2. Rodzina

„[...] w rodzinie dokonuje się podstawowy proces wychowania dziecka i wprowadzania go w krąg kontaktów społecznych” (Wroczyński, Pilch 1974: 155). Tym samym to rodzina romska, będąca najmniejszą komórką cygańskiej społeczności, stanowi dla Romów podstawowy element tworzący strukturę społeczną i wdrażający młode pokolenia w panujące polsko-romskie relacje międzyludzkie. Rodzina jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym, ponieważ wpływa na kształtowanie postaw oraz zachowań dzieci i młodzieży (Bochniarz 2010). To właśnie ona jest miejscem, które formuje romski światopogląd. Wśród podstawowych funkcji rodziny wymienia się m.in. funkcje prokreacyjne, pielęgnowanie, wychowywanie dzieci i zapewnienie im odpowiedniego startu życiowego, a także przygotowanie ich do wejścia w życie społeczne, prowadzenie gospodarstwa domowego zaspokajającego potrzeby członków rodziny, a także sprawowanie pieczy nad życiem członków rodziny, ich zachowaniem, kulturą, zdrowiem, trudnościami żywioowymi (Okoń 1984). Ponadto „(...) rodzina., jako naturalne i pierwotne środowisko socjalizacji i wychowania kształtuje osobowość społeczną ludzi tworzących społeczeństwo” (Świątkiewicz 2007; cyt. za Warchalą, Skudrzyk 2010: 22). Rodzina romska zdaje się w sposób bardziej lub mniej dokładny realizować większość z wyżej wymienionych funkcji. Najpewniej dlatego stanowi dla Romów wartość nadrzędną, której należy chronić i o którą trzeba dbać.

Rodzina wśród Romów przyjmuje model patriarchalny i patrylokalny, co oznacza, że kobieta jest podporządkowana mężowi i wraz z dziećmi musi mieszkać z rodziną męża lub w jej pobliżu – jeśli pozwala na to sytuacja finansowa. Powoduje to, że związek małżonków z rodzicami męża jest bardzo silny. To mężczyzna jest decycentem w sprawach rodziny, mimo iż kobieta ma większy wkład w jej utrzymanie, bo to na nią spada ciężar codziennych obowiązków. To ona zabiega o byt najbliższych, to ona zabezpiecza życie rodzinno-domowe. Najbardziej pożądana i ceniona jest więc Romni pracowita, gdyż stanowi gwarant dobrobytu rodziny. Kobieta nie posiada pełnoprawnej pozycji wśród bliskich, jest podporządkowana mężczyźnie. Jako z natury swej istota nieczysta, gorsza niż mężczyzna, musi się zadowolić

swoją podrzędną, upośledzoną sytuacją w rodzinie, aby dopiero w podeszłym wieku⁵⁴ doczekać się szacunku i równouprawnienia należnego *phuri daj* – matronie” (Ficowski 2010: 411), która posiada istotny głos we własnej społeczności. Poza tym, zdaniem B. Płocicy, kobiety romskie są jednymi z najbardziej upośledzonych oświatowo kobiet w kraju (Płocica 2011).

Małżeństwa wśród Romów najczęściej mają charakter endogamiczny, gdyż zawierane są w obrębie jednej grupy. Zdarzają się przypadki, w których małżonkowie pochodzą z różnych szczepów. Zdarzają się także związki Cyganów z nie-Cyganami, w których osoba spoza społeczności romskiej jest zobowiązana przyjąć zasady panujące w danej grupie etnicznej. Małżeństwa zawierane są dość wcześnie, choć

nie tak młodo jak jeszcze w latach pięćdziesiątych, kiedy to w grupach wędrownych, a często i osiadłych, wydawano za mąż dziewczęta w wieku 12-14 (...). Ten wzorzec ożenku, poprzedzany pertraktacjami rodzin, popularny był na całym świecie. Dziś również dziewczynki od dzieciństwa przygotowywane są do pełnienia tradycyjnych ról: żony i matki. Nie oznacza to jednak, że gdy w wieku piętnastu czy szesnastu lat zakładają własną rodzinę, nie podlegają już władzy rodzicielskiej – właściwie przez całe życie mogą liczyć na wsparcie i pomoc rodziców, jednocześnie jednak pamiętając, że wciąż są częścią patriarchatu. (Krzyżanowski i in. 2002: 47)

Małżeństwa romskie – monogamiczne, gdyż „monogamia jest dziś w zasadzie ściśle przestrzegana, choć przechowują oni (Cyganie) jeszcze w pamięci czasy, kiedy – jak twierdzą – wielożenstwo było dopuszczane i zdarzało się niejednokrotnie” (Ficowski 2010: 404), z reguły nie są zawierane w urzędach stanu cywilnego i trwają dzięki wzajemnemu przywiązaniu,. Najczęściej wystarcza im ślub cygański nazywany *bijav*. Jeśli z jakiegoś powodu związek miałby się rozpaść, następne związki traktowane byłyby jak nieformalne.

Rodzina romska najczęściej jest wielodzietna, nie realizuje modelu nuklearnego, jest bowiem przykładem rodziny rozrodzonej. Panuje w niej, a także poza nią, szacunek dla starszych, traktowanie ich jak nauczycieli i przywódców.

⁵⁴ Podział grupy romskiej ze względu na wiek.

2.3.3. Religia

Romowie nie mają wspólnej religii, w związku z czym najczęściej przyjmują religię obowiązującą w kraju, w którym żyją. Historia oraz prześladowania na tle wyznaniowym, jakich doświadczyli, zmusiły ich do asymilacji religijnej⁵⁵. Dawniej Cyganie związani byli ze światem magii i wierzeń w nadnaturalne moce, jednak nigdy nie wypierali się drzemiącego w nich ducha religijności, zwłaszcza w momentach, w których walczyli z wykluczeniem społecznym i zależało im na akceptacji ze strony społeczeństwa większościowego. Teodor Narbutt, polski historyk, stwierdził, że „religia w wyobrażeniach Cyganów tak jak honor pomieścić się nie może (...) jednego dnia grekiem, katolikiem, protestantem lub muzułmaninem być są gotowi” (Narbutt 1830: 94-95; cyt. za Mróz, Mirga 1994: 215). Słowa uczonego współgrają z obecnym przekonaniem o tym, że Romowie to lud niejednolity wyznaniowo, nieposiadający własnej religii, a w końcu łatwo ulegający wpływom religijnym społeczeństw większościowych. Faktem jest jednak, że zapożyczone elementy religii przekształcali i dopasowywali do własnej kultury i praktyk przyniesionych z sobą z Indii.

Obecnie

Romowie w Europie Środkowej i Zachodniej są w większości katolikami, ewentualnie protestantami. W Rumunii, Bułgarii i na terenie państw byłego ZSRR dominuje prawosławie. Część Romów w wyniku działalności państw komunistycznych, które dążyły do ateizacji społeczeństwa, stała się bezwyznaniowa. Romowie z Bułgarii, Albanii, Bośni, a także z Bliskiego Wschodu i Północnej Afryki wyznają islam.⁵⁶

W Polsce większość Romów to katolicy, choć zdarzają się sytuacje, w których zmieniają oni wyznanie i angażują się np. w działalność wspólnoty zielonoświątkowców lub świadków Jehowy. Mimo iż najczęściej nie praktykują wyznania⁵⁷ (dowodzi tego m.in. ich nieuczęszczanie na lekcje religii w szkole), mają swoje rytuały i obrzędy symbolizujące przejście od sfery *profanum* do sfery *sacrum*. Rytuały te przez wieki praktykowane w tej samej formie, z lekkimi jedynie modyfikacjami, są dla Romów jednym z wyznaczników ich

⁵⁵ http://romopedia.pl/index.php?title=Religia_Rom%C3%B3w (stan na 11.01.2019 r.)

⁵⁶ Ibidem. (stan na 12.01.2019 r.)

⁵⁷ Nauczyciel wspomagający edukację romską w rozmowie potwierdził, że dzieci romskie nie uczęszczają na religię w szkole, ale po lekcjach mają spotkania w tzw. szkołce, gdzie nadrabiają szkolne zaległości i poznają tematykę religijną.

tożsamości i wyrazem wpisanego w nich światopoglądu. Ponadto w środowiskach romskich funkcjonują tzw. świetlice lub szkoły, w których nie tylko dzieci mogą uzyskać pomoc dotyczącą nauki, ale również uczestniczyć w zajęciach z religii, tańczyć, bawić się.

ROZDZIAŁ II

Język jako składnik tożsamości etnicznej Romów w społeczności wielokulturowej

Tożsamość oraz etniczność to pojęcia, których jednoznaczne wyjaśnienie wydaje się niemożliwe. Mnogość definicji obu terminów dowodzi, że zjawiska te są niezwykle skomplikowane i od lat stanowią przedmiot badań różnych dyscyplin naukowych.

Chcąc najprościej i najpełniej opisać, czym jest tożsamość etniczna, należy wyjaśnić znaczenie obu pojęć. Na tej podstawie możliwe będzie nazwanie tożsamości etnicznej oraz odniesienie jej do kwestii romskiej.

Tożsamość jest pojęciem, które do języka wprowadzili w latach 50. XX wieku Erik H. Erikson i Georg Herbert Mead. Oznacza ona „kategorię definiującą, która rejestruje wszelkie przemiany kulturowe i ładu społecznego oraz warunkujące je zmiany ekonomiczno-polityczne” (Lubecka 2005: 27). Wyróżnić można zatem wiele rodzajów tożsamości, które odwołują się do różnych aspektów życia: tożsamość religijną, etniczną, narodową, kulturową i in. Ściślej rzecz ujmując, tożsamość jest samoidentyfikacją jednostki, budowaniem własnego „ja”, ale zarazem relacją ze społeczeństwem, w którym powstaje i funkcjonuje, odnajdywaniem z nim cech wspólnych. Analogicznie do tożsamości jednostkowej, osobistej, mówi się o tożsamości grupowej – obie wyjaśnienie znajdują w *Innym słowniku języka polskiego*, z którego wynika, że 1. Nasza tożsamość to świadomość naszych cech i naszej odrębności. 2. Tożsamość jakiejś społeczności to jej wewnętrzna spójność i poczucie jedności. *O tożsamości narodowej decyduje wspólnota kultury, nie wspólnota krwi...*⁵⁸ Również definicja Katarzyny Waszczyńskiej traktuje tożsamość grupową jako „sumę tożsamości jednostek, wchodzących w skład danej grupy” (Waszczyńska 2014: 55). Może być ona zatem „zbiorowością subiektywnych postaw wielu ludzi odnoszonych do własnej grupy kulturowej” (Kłoskowska 1992: 134) lub „wypadkową zachowań członków danego społeczeństwa i świadczyć o ciągłości danej kultury” (Nikitorowicz 1995: 71). Jednostki, kształtując tożsamość grupową, czują się związane z daną grupą a także mają z nią wspólną wiedzę dotyczącą ich pochodzenia, odrębności, historii. Grzegorz Babiński dodaje, że „każda grupa, budując swą tożsamość, zakreśla obszar swego świata i tworzy dystans wobec innej

⁵⁸ Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1-2, Warszawa, s. 839.

grupy, każda jakoś się «oddziela»» (Babiński 1997: 92-93). Ten sam badacz wyjaśnia również zjawisko etniczności, które jego zdaniem jest

zespołem cech grupowych, na które składa się pewien rodzaj więzi (...), to także świadomość wspólnego pochodzenia i wspólnoty kulturowej i — oparte na tej świadomości — poczucie „my”, które oddziela grupę od innych grup etnicznych, a także, w pewnych kwestiach, od „reszty świata”. (Babiński 1998: 193; cyt. za Bieńkowska-Ptasznik 2007: 326)

Beatrice Drury, charakteryzując zjawisko etniczności, zwraca szczególną uwagę na to, że odnosi się ono do grupy osób, która podziela normy, zachowania, poglądy charakterystyczne dla wspólnej kultury, języka, tradycji i która zazwyczaj identyfikuje się z tymi samymi społeczno-kulturowymi zachowaniami odróżniającymi ją od reszty populacji, która postrzega ją jak grupę odmienną i obcą. Z analiz różnorodnych definicji pojęć tożsamości⁵⁹ i etniczności wynika, że tożsamość etniczna jest tym, co charakteryzuje grupę osób, to więc ich łącząca, która prowadzi do samoidentyfikacji i różni tę grupę od większej społeczności. Tożsamość etniczną można uznać za przynależność do danej grupy społecznej, która posiada i kultuwyje odmienne dla reszty społeczeństwa „wartości i normy związane z tym, co uważa za swoje etniczne dziedzictwo” (Szczecińska-Musielak 2014: 88). Owym etnicznym dziedzictwem w przypadku Romów jest w sposób oczywisty także język, będący jednocześnie składnikiem tożsamości. Podkreślają to w swojej książce językoznawcy:

Kształtowanie się przez pokolenia tożsamości grupowej na wygenerowanej opozycji MY – ONI nie może być pomyślana bez ukonstytuowania się wspólnoty języka. Język pozwala społeczności zrozumieć siebie jako jedność, ponieważ przez długie trwanie wytwarza znamienne dla danej społeczności sposoby określania i nazywania świata i różne odcienie jego

⁵⁹ „Śledząc zmiany tożsamości jednostkowej od społeczeństw tradycyjnych do nowoczesnych, można zauważyć odchodzenie od ustalonych, dziedziczonych czynników, które niegdyś rządziły formowaniem tożsamości. O ile kiedyś tożsamość człowieka zależała od jego przynależności do większej grupy i była zamknięta w ramach przynależności klasowej czy narodowej, o tyle dziś jest ona znacznie bardziej wielowymiarowa i płynna” (Giddens 2007: 52). Dorota Konieczna w swojej książce podjęła m.in. próbę zdefiniowania pojęcia *tożsamość*, analizując jej pojmowanie dawniej i dziś. W jej opinii „nowe środki komunikacji międzyludzkiej, odmienne sposoby socjalizacji, odmienne rozumienie czasu i funkcjonowanie przestrzeni, mimo dość stabilnego modelu rodziny, zmieniły współczesne rozumienie tożsamości, tworząc z niej kategorię refleksyjną, poddawaną ciągłej interpretacji i redefinicji” (Konieczna 2014: 53). Autorka, potwierdzając swymi badaniami intuicję Giddensa, podkreśla, że młodzież nie jest już zakorzeniona w tradycji czy rzeczywistości fizycznej lub psychicznej. Przyjmując takie rozumowanie, można stwierdzić, że Romowie w mniejszym znacznie stopniu podlegają tej nowoczesnej konstrukcji tożsamości.

konceptualizacji. Język ma tę właściwość, że potrafi w perspektywie długiego trwania, ponad czasem, ale i ponadprzestrzennie zapewnić społeczności pielęgnowanie praktyk przekazywanych z pokolenia na pokolenie. (Warchała, Skudrzyk 2010: 29-30)

Jako że język jest jednym z najważniejszych składników tożsamości, w przypadku grupy romskiej stanowi wartość szczególną. Nie dzieje się tak tylko dlatego, że wskazuje na pochodzenie Romów i szlaki ich wędrówek, ale będąc językiem funkcjonującym przez lata w formie ustnej, rodzi obawy dotyczące zaniku, tym bardziej, że „moc tego medium [pisma] wynika podstawowo z dwóch jego właściwości. Pierwsza, oczywista i oczywiste przynosząca korzyści, to trwałość zapisu, która pozwala pokonywać, potencjalnie bez ograniczeń, bariery czasu i przestrzeni” (Goody 2006: 20). Brak języka romskiego w formie pisemnej jest/był⁶⁰ pewną przeszkodą, przez którą specyfika romskiej kultury i tradycji mogła nie przetrwać wspomnianych wyżej barier czasu i przestrzeni. Romowie za pomocą języka, którym posługują się wewnątrz swojej grupy (zgodnie z zasadami *romanipen*), manifestują własną etniczność i specyfikę kultury, z którą się identyfikują.

Język nie określa identyfikacji narodowej/etnicznej człowieka jednoznacznie. Język jest czynnikiem bardzo istotnym, zajmującym jedno z czołowych miejsc w hierarchii czynników konstruujących tożsamość, nie można go w każdym pojedynczym przypadku uznać za bezwzględnie najważniejszy. (Tambor 2006: 19)

W środowisku mniejszości romskiej język *romani* jest jednak tym elementem tożsamości etnicznej, który Romowie starają się pielęgnować. Jest on kulturowym wyznacznikiem tożsamości będącym spoiwem romskiej mniejszości etnicznej. Język *romani* daje Romom poczucie odrębności i, mimo różnic wynikających z terenów, które obecnie zamieszkują i wędrówek, jakie przebyli, wspólnych wartości.

Nie ulega jednak wątpliwości, że ewolucja języka w społeczeństwach oralnych jest inna niż w grupach piśmiennych. Poza tym „opozycja ustności i pisaności dziś nie sprowadza się tylko do różnicy substancji, bycie w każdej z tych kultur – kulturze mówienia i kulturze pisma – warunkuje inny styl poznawczy, inny sposób myślenia” (Warchała, Skudrzyk 2010: 93). W grupie romskiej pamięć dziedziczona, kolektywna zachowana jest dzięki najstarszym członkom danej społeczności, którzy stoją na straży wartości i mają decydujący głos w

⁶⁰ Rozwinę tę kwestię w dalszej części pracy, bowiem od roku 1990 można mówić o przełomie w tej sprawie.

kwestiach spornych. Poza tym „zmiany są bardziej dynamiczne i łatwiej uprawomocniają się, gdyż jedynie uzus i praktyka porozumiewania się posiadają moc normatywną” (Lubecka 2005: 96).

1. Zróżnicowanie dialektalne języka Romów

To właśnie język cygański był największą przeszkodą na drodze wiodącej do poznania cygańskiego życia i obyczajów. Bez znajomości mowy Cyganów przyglądać się można ich życiu jedynie z zewnątrz, powierzchownie, bez możliwości wkroczenia w nie i zawarcia z nim bliższej, bezpośredniej znajomości
(Ficowski 2013: 510)

„Język cygański zwany *romani* to jedyny pewny dokument, który Cyganie przynieśli ze sobą ze swojej indyjskiej ojczyzny” (Pobożniak 1972: 16). *Romani* należy do grupy języków indoaryjskich, a więc grupy języków indyjskich należących do rodziny indoeuropejskiej. Podobnie jak bengalski, hindi, gudżarati, urdu, nepalski i inne – wyrósł na bazie sanskrytu, jednak w przeciwieństwie do niego funkcjonował jako język ludowy wykorzystywany w codziennej komunikacji. Ich formowanie trwało do VIII wieku, a ostatecznie zakończyło się ok. wieku X, czego dowiódł romski uczony Ian Hancock z uniwersytetu w Austin w Teksasie (Bartosz 2008). Świadczy to o tym, że do tego czasu język romski był w bliskim z nimi kontakcie. Lingwista August Friedrich Pott, uznawany za ojca studiów cyganologicznych, na podstawie analizy porównawczej obszernego materiału językowego uznał, że język Cyganów europejskich pochodzi z Indii Północnych opuszczonych w okolicach IX-XI w. n. e. przez posługujące się nim grupy (Szyszko 2009). Jerzy Ficowski, za polskim cyganologiem Tadeuszem Pobożniakiem podkreśla, że fazy rozwoju języka cygańskiego nie są znane, a co za tym idzie, nie można dokładnie opracować gramatyki historycznej tego języka (Pobożniak 1972; cyt. za Ficowski 2013). Pewne jest jednak, że rozwijał się on poza granicami Indii, przez co traktuje się go jako odrębną grupę dialektyczną obok innych języków nowoindyjskich⁶¹. Przyjmuje się, że język *romani* kształtował się w swojej pierwotnej ojczyźnie, a wszelkie różnice dostrzegane obecnie są wynikiem wielowiekowych wędrówek i przebywania Romów już poza Indiami, gdzie nie tylko poznawali, ale i wykorzystywali języki ludów, do których przybyli. Środowiska

⁶¹ Za okres nowoindyjski Tadeusz Pobożniak uznaje czas od X w. n. e. (Pobożniak 1986: 60).

językowe otaczające lud cygański sprawiły więc, że w języku romskim występują liczne zapożyczenia będące dowodem tego, jak przebiegały szlaki romskich wędrówek i migracji.

Teodor Narbutt – polski historyk – w dziele z 1830 roku pt. *Rys historyczny ludu cygańskiego* pisze:

zaledwie Szekely uczynił swoje postrzeżenie, wkrótce, to jest roku 1775, Butner podobny dowód ogłosił, niedługo bawiąc, w roku 1782 Rudiger, także uczony niemiecki badacz filologii, poparł to zdanie gruntownymi wywodami (...) tak równie jak Pallas w roku 1782 i Marsden w roku 1785 piszący (...) coraz nowsze, prawdziwe światło na pochodzenie Cyganów rzuciły. Od tego już czasu poprzestano powtarzać omackowe domysły (...) zaczęto porównywać mowę cygańską z indyjską; fizjonomiczne, obyczajowe, zwyczajowe, charakterystyczne czynić porównania; a to wszystko najdotykalniej przekonało o indyjskim pochodzeniu Cyganów. (Narbutt 1830: 10, 18; cyt. za Mirga, Mróz 1994: 84)

Idąc za słowami Teodora Narbutta – osobą, która jako pierwsza potwierdziła, że język romski jest spokrewniony z językami Indii, był Niemiec Christian Rudiger (Courthiade 2012), który w 1782 roku opublikował wyniki badań porównujących tłumaczenia 23 zdań na język romski oraz „indostański” – niestety rezultaty osiągnięte przez badacza były na tyle niepewne i niekompletne, że do dziś nie stanowią jednoznacznego dowodu na powyższą tezę. Przełom nastąpił w wieku XIX, w którym „wykazano ponad 800 wspólnych sanskryckich rdzeni, identyczną mikro-składnię grupy rzeczownikowej i wiele innych cech” (Courthiade 2012: 18), co potwierdzało tezę o pochodzeniu języka romskiego ze zbliżonych do siebie terenów Indii. Należy tym samym odrzucić wszelkie teorie mówiące o pochodzeniu Romów z różnych części Indii, a już na pewno tezy w ogóle negujące indyjskie ich pochodzenie. Niezależnie od narzeczy elementy gramatyki indyjskiej oraz słownictwo są bowiem do siebie zbliżone w różnych odmianach języka romskiego.

Również wiek XX przyniósł nowe odkrycia w zakresie umiejscowienia języka romskiego wśród innych języków indoaryjskich. W 1927 roku brytyjski naukowiec Ralph Turner w swoim dziele pt. *The position of Romani, Lomani and Domari in Indo-Aryan* (*Miejsce języka romskiego w indoaryjskiej rodzinie*) dzięki wyodrębnieniu archaizmów i innowacji językowych wspólnych dla języka romskiego i języków północnych Indii, dowiódł, że fonetyka języka cygańskiego pochodzi bezpośrednio z regionu Indii, w którym obecnie

używa się języka hindi (Ficowski 2000)⁶². Jest to dowód na to, że Romowie pochodzili z obszarów środkowej doliny Gangesu, skąd rozpoczęli swe migracje i gdzie początek miała ewolucja ich języka. Język cygański, oddalając się od swojej ojczyzny, ulegał coraz większym zmianom, różnicując się i dzieląc (Mróz 1971).

Słoweński językoznawca Franc von Miklosich, który dokonał pierwszej naukowej klasyfikacji dialektów cygańskich, analizując te zmiany i zapożyczenia, dokonał podziału języka romskiego na terenie Europy na 13 dialektów⁶³: grecki, rumuński, węgierski, czesko-morawski, niemiecki, polsko-litewski, rosyjski, fiński, skandynawski, południowowłoski, baskijski, angielsko-szkocki i hiszpański (Mróz 1971). Klasyfikacja ta nie była jednak kompletna i precyzyjna, a tym bardziej nie była ostateczna, bowiem inny, wcześniej wspomniany, badacz – Ralph Turner – wyróżnił jedynie trzy duże grupy dialektalne: domari, lomavren, eurorom (Lubecka 2005). Inną wersję przyjął paryski lingwista, członek Komisji Językowej przy Romani Union – Marcel Courthiade, zdaniem którego w języku romskim można wyróżnić dwa tzw. superdialekty różniące się od siebie samogłoską występującą w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu przeszłego czasowników oraz czasu teraźniejszego czasownika „jestem”. W zależności od tego, czy samogłoską tą jest „o” czy „e” wyróżniamy odpowiednio:

- „superdialekt O” (bałkańsko-karpacko-bałtycki, w obrębie którego funkcjonują narzecza bałkańskie: erlijski w Bułgarii i Macedonii, tharogoński, mahadžerski, bugurdzijski w Serbii i Kosowie, mećkarski i kałburdzijski w Albanii, fićirski i baćorski w Grecji a także ursarski w Rumunii, narzecza karpackie: dialekty Bergitka Roma w Polsce i na Słowacji, narzecza bałtyckie: Polska Roma w Polsce oraz narzecza Romów m.in. z Rosji północnej) oraz

- „superdialekt E” dzielący się na dwie gałęzie: gurbecko-czergarską, do której należą dialekty serbskie, macedońskie, greckie, bośniackie i czarnogórskie oraz kalderasko-lowarską⁶⁴ z dialektami kelderaskimi (cała Europa, obie Ameryki), lowarskie (Europa Środkowa, Skandynawia, USA). Ten sam językoznawca, chcąc sklasyfikować dialekty romskie według stopnia zachowania *romani*, uporządkował je i podzielił na:

⁶² Teza ta ma licznych zwolenników, ale często poddawana jest weryfikacji. Część uczonych (Dieter Halwachs, Gernot Wndfuhr, Terence Kaufman) jest bowiem zdania, że język romski przepełniony jest arabskimi zapożyczeniami.

⁶³ Opisał to w swoim dziele pt. *Über die Mundarten und die Wanderungen der Zigeuner Europa's* wydanym w Wiedniu w latach 1872-1881.

⁶⁴ <https://rownosc.info/dictionary/romani-chib/> (stan na 26.10.2018 r.)

- dialekty-żargony, które utraciły oryginalną strukturę języka romskiego, a ich użytkownicy zachowali nieliczne słownictwo i posługują się językiem lokalnym,
- semiskorelizowane dialekty, w których widoczny jest wpływ języków otoczenia,
- dialekty nietypowe,
- dialekty prawdziwe (właściwe), które zachowały oryginalne cechy języka *romani* (Mróz, Mirga 1994).

Jeszcze inną koncepcję przyjęli autorzy podręcznika pt. *Cyganie. Mity i fakty*, którzy klasyfikują romszczyznę europejską, dzieląc ją na dialekty, którymi mówi się w Europie Zachodniej, Północnej i Północno-Wschodniej (północne) oraz dialekty wykorzystywane w Europie Środkowej, Południowej i Południowo-Wschodniej (południowe) (Krzyżanowski i in. 2002).

Yaron Matras – lingwista z Uniwersytetu w Manchesterze – wydzielił natomiast dialekty języka *romani* zależne od obszaru geograficznego, jaki zamieszkują. Najliczniejszą i posiadającą największy zasięg geograficzny grupą jest *vlox*, której początków doszukiwać się można na terenach dzisiejszej Rumunii. Grupa *vlox* dzieli się na następujące grupy:

- centralną – ta z kolei dzieli się na północno-centralną (czeski *romani*, zachodniosłowacki *romani*, wschodniosłowacki *romani* występujący w południowej Polsce, północnej Słowacji i Ukrainie Zakarpackiej) i południowo-centralną (*rumungro*, *vend*, *gurvari* w południowej Słowacji, na Węgrzech, w południowo-wschodniej Austrii i północnej Słowenii),
 - bałkańską występującą w Turcji, Grecji, Bułgarii, Macedonii, Albanii i Kosowie i obejmującą tereny Morza Czarnego (Matras 2002; cyt. za Talewicz-Kwiatkowska 2013).
- Klasyfikacja dialektów romskich, „odziedziczona po XIX wieku, odwoływała się do zróżnicowania państwowego, czasem grupowego, w każdym razie – nie językowego” (Courthiade 2012: 15), dlatego w latach 80. XX wieku opracowano ankietę dialektalną po to, by zebrać materiał uwzględniający wszystkie odmienne cechy dialektalne, których analiza umożliwiłaby lingwistyczną klasyfikację romskich narzeczy. Okazało się, że dobrze zachowany język romski, a więc bez dużych wpływów języka społeczeństwa większościowego, stanowi jeden język, tzw. *rromani čhib* – niektórzy uważają, że w obiegu funkcjonuje wiele odmiennych dialektów romskich, a inni, że język *romani* jest jeden i tylko z powodu jego asymilacji w różnych krajach jest nieco odmienny (Stankiewicz 2011). Na *rromani*⁶⁵ *čhib* składa się wiele odmian, dialektów i gwar, jednak cechy deklinacji,

⁶⁵ Wykorzystywanie w tekstach podwójnego [rr] miało miejsce już w XIX wieku, kiedy Ferencz Nágyidái Sztojka w opracowanym przez siebie słowniku odróżniał dźwięk [r] od [rr].

koniugacji, fonetyki i słownictwa są do siebie zbliżone. Potwierdza to przekonanie o jednorodności pochodzenia wielu odmian języka romskiego, tym bardziej, że „nawet laik może zauważyć, że wewnątrz całości występują pewne cechy, które są charakterystyczne jedynie dla części dialektów romskich” (Krzyżanowski i in. 2002: 33). Proponuje się zatem, by *rromani čhib* oddzielać od tzw. pararomskich idiomów, którymi są „języki oboczne” pochodzące od tego samego rdzenia, ale ostatecznie znacznie od niego oddalone.

2. Próby kodyfikacji pisanego języka Romów na drodze do jego standaryzacji

Język to dowód osobisty, więcej, to twarz i dusza.

(Ryszard Kapuściński, *Podróże z Herodotem*)

„Jest rzeczą oczywistą, że język romski nie miał równoważnej pozycji w stosunku do języków go otaczających. Przeciwnie, był językiem ludności mniejszościowej, żyjącej na marginesie społeczeństwa i – prześladowanej” (Krinkova 2015: 169). Sytuacja ta stała się powodem, dla którego podjęto próby jego ujednolicenia i potwierdzenia słów Antoine Kaliny jakoby język romski był „jednolitym tworem, który należy oczyścić z naleciałości i zapożyczeń innych języków” (Kalina 1882: 10; cyt. za Courthiade 2009: 105). Najwcześniejsze próby standaryzacji języka romskiego opierały się na wykorzystaniu w pisowni romskiej alfabetu czeskiego i słowackiego. Pomysłodawczynią projektu była lingwistka Milena Hubschmannova, jednak projekt ten od początku budził wiele zastrzeżeń m.in. z powodu różnej wymowy jednego dialektu – dialektu karpackiego. Do dziś pisownię tę stosuje się w Czechach i na Słowacji.

Kolejna z prób standaryzacji języka *romani* miała miejsce podczas obrad IV Międzynarodowego Kongresu International Romani Union w 1990 roku w Jadwisinie-Serocku pod Warszawą, gdzie z inicjatywy wspomnianego wcześniej językoznawcy – Marcela Courthiadego – przyjęto projekt tzw. pisowni warszawskiej, która w odróżnieniu od wcześniejszych działań opiera się na całym systemie dialektów romskich, biorąc pod uwagę dialektalne różnice języka *romani*. Dzięki temu pisownia jest czytelna dla wszystkich Romów (Bartosz 2009).

Standaryzacja, którą nazywa się „normowaniem języków” (Grucza 1978: 44) to proces skomplikowany i długi, bowiem „każdy język, póki jest żywy, rozwija się stale, wraz z

rozwojem społeczeństwa, którego strukturę, charakter, kulturę i relacje odzwierciedla i wyraża, ale również do którego struktury ma się przystosowywać” (Courthiade 2009: 106). W jego procesie można wyróżnić trzy fazy: kodyfikację (zwaną też grafizacją lub literalizacją) polegającą na „ustaleniu systemu znaków i określenia ich funkcji, tak aby użycie tego systemu znaków odzwierciedlało w piśmie dany język mówiony” (Courthiade 2009: 116), normalizację oraz stylizację i popularyzację. Etap kodyfikacji polega na zidentyfikowaniu kontrastowych elementów fonologicznych charakterystycznych dla danego języka, które sprawiają, że pisownia tego języka jest adekwatna tylko i wyłącznie dla niego. Drugi etap – normalizacja – to ustalenie reguł i norm służących porozumiewaniu i adekwatnych do zmian społecznych, jakie mają miejsce. Ostatni etap procesu standaryzacji – stylizacja i popularyzacja, czyli wykorzystywanie systemu językowego przez autorów dzieł literackich, przedstawicieli świata mediów, pedagogów i innych.

Za pierwsze próby standaryzacji języka romskiego można uznać rok 1971, gdy powołano – wśród innych komisji International Romani Union – komisję językową, której celem było ujednolicenie języka romskiego umożliwiające międzynarodową komunikację, a także promowanie go w wersji literackiej. Dopiero jednak w ostatnich latach „podjęto trud kodyfikacji języka *romani*, jako języka międzdialektalnego i polilektalnego, gdyż coraz wyraźniejsze różnicowanie się językowe Romów doprowadziło do sytuacji, która uniemożliwia wzajemne porozumiewanie się” (Lubecka 2005: 96). Dowodzi tego m.in. zjazd w Getyndze, gdy zgodzono się, by oprócz takich języków, jak angielski, francuski czy niemiecki, językiem kongresowym był także język romski. Problem stanowiło jednak to, który z dialektów powinien być tym wiodącym.

Obecnie dzięki takim osobom jak Marcel Courthiade i Adam Bartosz jest szansa na skuteczną komunikację Romów. Są jednak wciąż przeciwnicy ich teorii, zdaniem których podjęte działania były zupełnie niepotrzebne, gdyż według nich nigdy nie występowały trudności we wzajemnej komunikacji między Romami z różnych krajów. Ponadto ich zdaniem działania te zagrażają romskości poprzez upowszechnienie wśród większościowej społeczności języka mniejszości.

2.1. Pisownia warszawska⁶⁶

Język romski, używany w wielu krajach przez stale przemieszczające się populacje, przyjął różne formy pod względem fonetyki, morfologii i leksyki (słowa zapomniane zastąpione zostały słowami lokalnymi, słowa zapożyczone powstały, by opisać nowe realia). W związku z powyższym konieczne wydało się ustalenie jednolitego systemu znaków wspólnego dla wszystkich dialektów romskich. Kongres Romów odbywający się pod Warszawą ustalił międzynarodową formę standaryzacji języka *romani* i zatwierdził romski alfabet, który opiera się na romskim systemie dialektalnym i nie czerpie z żadnego innego języka. Mimo tego, że język Romów nie miał równorzędnej pozycji z językami go otaczającymi, w związku z czym niemal zawsze był językiem mniejszościowym zdecydowanie gorzej funkcjonującym niż język społeczeństwa większościowego, jego wewnątrz logika fonologiczna nie została zniszczona.

Od momentu deklaracji londyńskiej z 1971 sugerującej równość wszystkich romskich dialektów i dążenie do międzynarodowego porozumienia do 1990 roku, a więc do momentu zwołania kongresu warszawskiego, trwały konsultacje przedstawicieli różnych krajów dotyczące ujednolicenia pisowni romskiej. Biorąc pod uwagę międzydialektalne różnice i podobieństwa, stwierdzono, że większość różnic da się zniwelować, tym samym w toku burzliwych debat ogłoszono tzw. „alfabet romski”. Ostatecznie 5 i 6 kwietnia 1990 roku przyjęto postanowienia, dzięki którym język romski oficjalnie wszedł do grona nowoczesnych języków pisanych Europy. Wśród ustaleń wyróżnia się następujące kwestie:

- „istnieje jeden język romski w formie pisanej, o niewielkiej wariantywności, jaką można traktować z pewną tolerancją w stosunku do realizacji ustnej, która zależy od dialektu” (Courthiade 2012: 22);
- alfabet romski opiera się na alfabecie łacińskim z niewielkimi przekształceniami;
- jeden znak diakrytyczny lub jeden grafem ma tylko jedną funkcję;
- w języku ogólnym występują tylko samogłoski a, e, i, o, u – obok nich w systemie fonologicznym języka romskiego istnieje również seria samogłosek prejotygowanych, które zapisujemy za pomocą symbolu ˘ (ćiriklo – „ptaszka”);
- w języku ogólnym brak jest samogłosek centralizowanych – występują one jedynie w tekstach dialektalnych i oznaczane są przy pomocy dwóch kropek nad daną literą;

⁶⁶ Ten podrozdział został napisany w oparciu o teksty autorstwa M. Courthiadego pt. *Alfabet odpowiedni dla języka cygańskiego oparty na naukowych podstawach – o pisowni języka rromani* z 2009 i 2012 roku.

- w języku ogólnym brak jest samogłosek zwężonych, nie istnieją one w narzeczach romskich z Polski;
- w języku ogólnym brak jest dyftongów zawierających [w];
- prejotację oznacza się znakiem ˇ;
- innych samogłosek nie ma;
- w języku romskim istnieje wyłącznie jedno [l] z dwoma wariantami zależnymi od kontekstu – przed [e] oraz [i] wymawia się je jak [l], a przed [a], [o], [u] oraz przed spółgłoską lub na końcu słowa wymawia się je jak twarde [ɫ];
- wyróżnia się [h] (laryngalne) oraz [x] (miękkopodniebienne);
- zwarte spółgłoski miękkopodniebienne [g], [k], [kh] pisane są zgodnie z systemem protoromskim, a przed [a], [o], [u] czyta się je tak, jak są napisane; zjawisko wymowy różni się w zależności od palatalizacji – przed [i] oraz [e] w niepalatalizujących narzeczech czyta się odpowiednio [g], [k], [kh], a w narzeczech, w których występuje palatalizacja wymawia się [dź], [ć], [čh] lub [č], [čh] i [dž];
- aspirowane spółgłoski oznaczać należy przy pomocy litery [h]: [ph], [th] itd.; przydech jest w języku romskim ważny, gdyż pełni rolę znaczeniową, np. *thav* – nitka, *tav* – gotuj!
- występuje tendencja do rozróżniania dwóch rodzajów [r] w zależności od dialektu: klasycznego, które pochodzi z indyjskiego drżącego dźwiękowego [r] oraz nosowego, cerebralnego, przedłużonego, które zapisuje się jako [rr]; w wielu narzeczech romskich rozróżnienie dźwięków r/rr ma funkcję znaczeniową, np. *bar* – płótek, *barr* – kamień;
- zasada postpozycji zostaje zachowana;
- głoski dorsalne szczelinowe zapisuje się: [c], [ć], [čh]/[ch], [s], [ś], [z], [ź], a także ʒ ;
- litera ɰ jako [dz] nie pełni funkcji fonemu, więc zostaje usunięta;
- afrykaty [čh] i ʒ wymawia się jako [czh] i [dž] w dialekcie 1 i 2, a w dialekcie 3 jako miękkie [ś], [ź]; w języku ogólnym nie może mieć miejsca neutralizacja między [sz] a [ś] oraz [ż] i [ź];
- akcent najczęściej jest oksytoniczny; gdy ma miejsce odstępstwo od reguły, oznacza się je znakiem diakrytycznym ˘;
- brak jest opozycji samogłoskowej długa-krótka – wszystkie samogłoski są średnie;
- jeśli jest możliwość wyboru między konstrukcją analityczną i syntetyczną – należy wybrać konstrukcję syntetyczną;
- język romski posiada deklinację – dwa przypadki: A i B, pięć postpozycji oraz przyimki;

Opracowując pisany język romski na bazie alfabetu łacińskiego, należało wprowadzić również określone znaki diakrytyczne:

- akcent ostry tworzący grafemy [ś], [ć], [ź] wymawiane jak polskie [sz], [cz], [ż] od grafemów [s], [c], [z];
- infleks od samogłosek [a], [e], [i], [o], [u] tworzący samogłoski prejotyzowane [ǎ], [ǣ], [ǐ], [ǫ] i [ǔ] wymawiane jak [ja], [je], [ji], [jo], [ju];
- akcent otwarty oznaczający miejsce akcentu stosuje się, o ile ten pada na sylabę inną niż przedostatnia;
- występujący ogonek pod literą [c] – [ç];

Romski alfabet, który w 1990 roku przyjęło prezydium Kongresu Romów, jest zbiorem fonologiczno-fonetycznych zasad funkcjonujących w obrębie jednego języka *romani čhib*. Postanowienia zostały ogłoszone 8 kwietnia. Pisownia warszawska, której założenia przytoczyłam za Marcelem Courthiadem, zawiera analizę romskiej fonologii i zapisu języka romskiego, uwzględniającą różnice dialektalne. Postanowienia te realizują zasadę pisowni polilektalnej zakładającą wspólną pisownię, biorąc pod uwagę różnorodną wymowę zależną od dialektu.

Pisownia warszawska jest jedynym systemem, który „oddaje właściwości wszystkich narzeczy w ich rodzimej wymowie i pozwala, by użytkownik X danego narzecza mógł pisać po swojemu w taki sposób, by użytkownik Y mógł zrozumieć łatwo tekst użytkownika X” (Courthiade 2012: 46).

Pisownia warszawska pozwala na czytanie tekstów i porozumiewanie się Romów z różnych państw i regionów niezależnie od wymowy i pochodzenia (Bartosz 2009). Propozycja francuskiego lingwisty pozwoli czytać Cyganom tak, jak mówią, w dowolnym dialekcie (Mróz, Mirga 1994). Jej model zapisu został zaakceptowany i uznany za uniwersalny dla Romów na całym świecie posługujących się różnymi dialektami⁶⁷. Pisownię tę stosuje się obecnie w wielu czasopismach m.in. w Rumunii, na Węgrzech i Bałkanach. Zgodnie z nią

⁶⁷ Pomysłodawca i autor alfabetu romskiego składającego się z 31 grafemów – Marcel Courthiade – w swojej pracy pt. *Alfabet odpowiedni dla języka cygańskiego oparty na naukowych podstawach. O pisowni języka rromani* umieszcza uwagi dla użytkowników języka polskiego, wśród których wymienia postanowienia będące nieistotne dla Romów z Polski oraz podpowiada, które elementy i postanowienia kongresowe wymagające nauki i umożliwiające czytanie, pisanie i sprawne komunikowanie się są na poziomie światowym. Poza tym autor umieszcza rady, jak pisać na komputerze, wykorzystując pisownię warszawską.

⁶⁷ Od 1991 roku zarządzeniem Ministra Edukacji w Rumunii wprowadzono naukę języka *romani* do szkół, stosując pisownię standaryzowaną. Co roku języka tego uczy się ok. 26000 dzieci.

tworzone są także dokumenty międzynarodowe. Dowodzi to, że wieloletnie i dokładne badania językowe, jakie poczynił Marcel Courthiade, dały początek nie tylko systematyzacji dotychczas intuicyjnej pisowni romskiej, ale również stały się początkiem dyskusji m.in. na temat standardów nauczania tego języka w szkołach⁶⁸.

2.2. Pisownia sulejowska⁶⁹

Pierwsze w Polsce słowo romskie zapisał Jan Potocki, natomiast zbiór słów romskich zebranych na Litwie opublikował Teodor Narbutt (Bartosz 2009). Również Antoni Kalina, Izydor Kopernicki i Jan Rozwadowski publikowali prace, stosując zapis fonetyczny (dwaj pierwsi uproszczony). Jednak tym, który jako pierwszy publikował romskie utwory przy zastosowaniu znaków odbiegających od pisowni polskiej, był Jerzy Ficowski. To on, tłumacząc teksty sławnej romskiej poetki Papuszy, stosował znaki spoza polskiego alfabetu. Również ci, którzy teksty w języku romskim wydawali później, wykorzystywali do ich zapisu polskie normy, jednocześnie jednak będąc niekonsekwentnymi w ich użyciu. Potrzeba stworzenia wspólnych norm i zasad pisowni języka romskiego była duża, ale głównie wśród romskich elit. Było tak zwłaszcza dlatego, że opisana wcześniej pisownia warszawska, mimo iż stosowana coraz szerzej w różnych państwach, nie przyjęła się w Polsce. Powodem tego może być m.in. fakt, że języka romskiego nie uczy się w polskich szkołach, nie ma nauczycieli, którzy byliby w stanie to robić, a także brak jest motywacji ze strony tradycyjnych Romów. W związku z tym w 2008 roku podjęto próbę wypracowania alfabetu romskiego w Polsce opartego na stosowanych do tej pory intuicyjnych zapisach *romani* oraz alfabecie polskim. Dodatkową przyczyną do stworzenia wspólnego dla Polski zapisu języka romskiego było wydanie w 2007 roku pierwszego romskiego elementarza w dialekcie Polska Roma i opracowywanie elementarza w dialekcie Bergitka Roma.

W maju 2008 roku w Sulejówku zebrał się Roboczy Zespół do spraw Języka Romskiego powołany przez MEN oraz MSWiA (obecnie MAiC), który miał za zadanie przedyskutować propozycję zapisu języka romskiego uwzględniając znaki języka polskiego. Adam Bartosz w tekście pt. *Propozycja zapisu języka romani – pisownia sulejowska* umieścił propozycje dotyczące zapisu języka romskiego dla dialektów występujących w Polsce. Jego

⁶⁸ Od 1991 roku zarządzeniem Ministra Edukacji w Rumunii wprowadzono naukę języka *romani* do szkół, stosując pisownię standaryzowaną. Co roku języka tego uczy się ok. 26000 dzieci.

⁶⁹ Ten fragment pracy powstał w oparciu o tekst Adama Bartosza pt. *Propozycja zapisu języka romani. Pisownia sulejowska* z 2009 roku.

uwagi są wynikiem analiz dotychczas publikowanych tekstów, tendencji oraz błędów wynikających z tradycji zapisu polskiego, fonetyki polskiej i innych reguł (Bartosz 2009). Zasady zaproponowane przez polskiego znawcę kultury Romów doprecyzowane zostały na kolejnych posiedzeniach Zespołu, a więc w czerwcu i wrześniu 2008 roku, w których udział brali Romowie, a także językoznawcy z kraju i zza granicy.

Główne założenia pisowni sulejowskiej to:

- stosowanie do zapisu języka *romani* alfabetu polskiego A, B, C, Ć, Ćh⁷⁰, D, DŻ, E, F, G, H, CH (X⁷¹) I, J, K, Kh, L, Ł, M, N, Ń, O, P, Ph, R, S, T, Th, U, W, (V), Y, Z, Ż;
- w wyrazach pochodzenia polskiego stosowanie również Ą, CZ, Ę, Ó, RZ, SZ, Ź;
- obok *l* (*lolo* – czerwony) używanie również *ł* (*łolo* – czerwony); twarde *l* słyszy się w dialektach lowarskich oraz wśród starych Romów Karpackich;
- rozróżnienie *ć/cz*, *ś/sz*, *ź/ż* charakterystyczne dla języka polskiego, ale w dialektach w Polsce głoski te wymawiane są w sposób zmiękczoney *szero* – głowa, *sziero* – głowa; do ich zapisu należy stosować apostrof nad odpowiednią literą, np. *ćaćo* – prawdziwy;
- nieoznaczanie głoski *n* zmiękczeniem, gdyż w języku romskim głoska *i* występująca po *n* zawsze będzie oznaczać zmiękczenie;
- występowanie zmiękczonego *ń* jedynie w wygłosie w wyrazach, w których je słychać, np. *phen* – siostra;

Ponadto należy pamiętać, że:

- końcówki *-sa* oraz *-ca* rzeczownika w narzędniku zależne są od dialektu;
- przeczenie *-na* z czasownikami pisze się rozdzielnie, np. na *dża* – nie idź;
- przeczenie *-bi* natomiast w każdym przypadku piszemy łącznie, np. *bibacht* – nieszczęście;
- w wygłosie zachowujemy głoskę dźwięczną mimo zaniku dźwięczności w wymowie;
- w pisowni rozróżniamy głoski *ch* (x) oraz *h*; głoskę *ch* stosujemy tam, gdzie alfabet standaryzowany proponuje *x*, a w pozostałych wyrazach używać *h*;
- przydech (*h* nieme) w wymowie nie zawsze jest słyszany, jest jednak ważną cechą języka romskiego, którą w pisowni trzeba zachować, np. *ćhaj* – dziewczyna; *h* nieme w niektórych dialektach zanika, w związku z czym należy zachować je w piśmie, gdyż dzięki niemu rozróżnia się znaczenie wyrazów, np. *perel* – pada, *pherel* – wypełnia;

⁷⁰ Mała litera *h* oznacza przydech.

⁷¹ W pisowni tej znak *x* przypisywany jest polskiemu *ch*, jednak Adam Bartosz pozostawia go w nawiasie jako kwestię do rozważenia.

- w piśmie należy również zachować głoskę przydechową, mimo zaniku przydechu w wymowie, stosując odmianę: *jakh* – oko, *jakha* – oczy;
- rodzajniki oddziela się łącznikiem, np. and-o Tarnów – w Tarnowie;
- polski przedrostek roz- pisze się zgodnie z pisownią polską, np. *rozphand* – otwórz; podobnie rzecz ma się z przedrostkami prze- oraz przy-;
- wielkie litery stosuje się zgodnie z zasadami języka polskiego;
- w specyficznych wyrazach języka polskiego należy zachować ich oryginalną pisownię.

Założenia opublikowane przez Adama Bartosza stały się przyczynkiem do dyskusji nad ich słusnością i przydatnością. Są one propozycją, nie stanowią zatem ostatecznego wzoru pisowni romskiej, o czym informuje sam autor.

3. Socjolingwistyczna charakterystyka społeczności romskiej

Romowie funkcjonują w dwu komunikacyjnych przestrzeniach językowych – języku polskim i języku romskim, zatem zagadnienie dwujęzyczności staje się koniecznym elementem charakterystyki tej społeczności. Jego analiza pozwoli określić specyfikę komunikowania się dzieci mniejszości a także przybliżyć ich językową sytuację.

3.1. Dwujęzyczność – charakterystyka zjawiska

Matką bilingwizmu staje się potrzeba

W literaturze przedmiotu istnieje szereg definicji dotyczących dwujęzyczności, jej charakteru, zasięgu i wyznaczników. Z jednej strony badacze zakładają, że z bilingwizmem mamy do czynienia dopiero w momencie, gdy oba języki opanowane zostały w równym stopniu jak język ojczysty (Bailey 1972; Fthenakis 1985; cyt. za Lipińska 2003), z drugiej przyjmują, że chodzi o umiejętność wykorzystywania dwóch języków w różnych sytuacjach i na różnym poziomie ich znajomości. Różnica w poglądach językoznawców dotyczy więc albo opanowania systemu, albo zjawiska sprawności komunikacyjnej. Dyskusje i polemiki są wciąż żywe, w związku z czym próba jednolitej klasyfikacji interesującego mnie zjawiska nie jest do końca możliwa. Na potrzeby niniejszej pracy dokonałam podziału definicji dwujęzyczności występujących w literaturze przedmiotu oraz podjęłam próbę przybliżenia problemów jej towarzyszących.

Chcąc najprościej opisać zjawisko bilingwizmu, należy uznać, że to umiejętność posługiwania się dwoma językami (Rocławska-Daniluk 2011). Analizując to pozornie łatwe pojęcie, nie można jednak poprzestać na tak krótkim jego określeniu, zjawisko to bowiem analizowane jest z różnych punktów widzenia, poprzez które badacze starają się stworzyć pełny jego obraz. Liczba objaśnień z nim związanych pokazuje, że jest to pojęcie wieloaspektowe – mieści w sobie wymiar psychologiczny, językoznawczy, społeczny, w związku z czym zależy od wielu czynników i na wiele sposobów można je rozpatrywać. Chcąc zbudować pełną i wyczerpującą definicję dwujęzyczności, należy mieć zatem na uwadze jej wielowymiarowość i przytoczone objaśnienia, które można podzielić:

a) ze względu na zasięg dwujęzyczności

Ze względu na zakres, jakiego dwujęzyczność dotyczy, można wyróżnić dwujęzyczność indywidualną zwaną jednostkową a także społeczną, przez którą rozumie się „dwie grupy relatywnie samodzielne, pozostające w kontakcie na wspólnym terytorium działania” (Lipińska 2003: 100). Autorka książki „Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności” – Ewa Lipińska, uważa, że wymienione typy bilingwizmu ściśle się ze sobą łączą, ponieważ grupa społeczna reprezentująca bilingwizm społeczny składa się z bilingwalnych jednostek funkcjonujących w obrębie tej grupy.

Podobne ujęcie proponuje definicja encyklopedyczna⁷², gdy ukazuje dwujęzyczność jako

posługiwanie się na co dzień przez daną grupę społeczną dwoma różnymi językami. Dwujęzyczność wytwarza się na terenach o mieszanym składzie etnicznym. Konieczność współżycia na co dzień zmusza przedstawicieli różnych narodowości do używania oprócz swojego języka ojczystego również języka drugiej grupy etnicznej (...).

Na istnienie dwóch narodowości i wiążący się z tym bilingwizm zwraca również uwagę Waldemar Woźniakowski, sugerując, że „dwujęzyczność ma miejsce, gdy w danym kraju istnieją obok siebie dwa języki i każdym posługuje się jedna z grup narodowych” (Woźniakowski 1982: 41; cyt. za Lipińska 2003: 101).

⁷² Polański K., red., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław, s. 130.

b) ze względu na umiejętność posługiwania się dwoma językami przez jednostkę

- bez stopniowania poszczególnych jej kompetencji

Odnosząc się do znajomości obu języków, językoznawczyni Agata Nalborczyk podkreśla, za Urielem Weinreichem – profesorem lingwistyki na uniwersytecie nowojorskim, że bilingwizm to używanie dwóch języków przez tę samą osobę, bez stopniowania poszczególnych kompetencji (Weinreich 1953; cyt. za Nalborczyk 2003). Przytoczone powyżej wyjaśnienie pokrywa się z definicją Idy Kurcz, zdaniem której dwujęzyczność to umiejętność posługiwania się dwoma językami bez określania stopnia znajomości tych języków (Kurcz 1992). Również językoznawca Franciszek Grucza określający dwujęzyczność jako „umiejętność komunikowania się za pomocą danych dwóch języków” (Grucza 1981: 10) podobnie jak inni badacze bilingwizmu nie podkreśla związku między znajomością dwóch języków i biegłym ich wykorzystywaniem.

- uwzględniając stopień poszczególnych kompetencji w obu językach

Istnieją również teoretycy, którzy podkreślają istotę stopnia opanowania drugiego języka przez jednostkę – ich opisy odnoszą się do poziomu opanowania systemów językowych a także – w przypadku Leonarda Bloomfielda – do relacji z językiem rodzimym. Zdaniem amerykańskiego językoznawcy dwujęzyczność ma miejsce, gdy „w (...) przypadku nauki języka obcego, mówca staje się tak biegły, że nie można go odróżnić od osoby mówiącej w ojczystym języku (...)”⁷³ (Bloomfield 1935; cyt. za Lipińska 2003: 102). Jego zdaniem bilingwizm to opanowanie języka docelowego w stopniu mówcy natywnego (Bloomfield 1963). Uważa on, że w sytuacjach, w których nauce języka obcego nie towarzyszy częściowa lub całościowa utrata języka ojczystego, mamy do czynienia z dwujęzycznością, czyli rodzimą kontrolą dwóch języków. Również według Maximiliana Brauna bilingwizm charakteryzuje się aktywnym, całkowitym i równym opanowaniem dwóch lub więcej języków⁷⁴ (Braun 1937; cyt. za Lipińska 2003: 102). Jego zdaniem istnieje silna zależność między językami i stopniem ich opanowania. Podobne zdanie w tej kwestii ma lingwista

⁷³ Tłum. własne.

⁷⁴ Tłum. własne.

Einar Haugen, który dwujęzyczność traktuje jako zjawisko mogące mieć wszystkie stopnie spełnienia, ale najczęściej zaczynające się wtedy, gdy mówca jednego języka potrafi tworzyć pełne, znaczące wypowiedzi w innym języku. Od tego momentu może przechodzić wszystkie możliwe gradacje aż do pewnego rodzaju umiejętności umożliwiającej osobie zdać jako *native* w więcej niż jednym środowisku lingwistycznym⁷⁵ (Haugen 1957; cyt. za Lipińska 2003: 102). Do przytoczonych wyżej definicji Christine Deprez dodaje, że osoba dwujęzyczna powinna rozumieć i mówić w dwóch językach bez większego wysiłku (Deprez 1994; cyt. za Lipińska 2003: 104), tym samym traktuje oba języki niemal równorzędnie, zakładając wysoką kompetencję i sprawność komunikacyjną osoby bilingwalnej. Związek między kompetencjami i sprawnościami obu języków podkreśla także wcześniej wspomniany Waldemar Woźniakowski, dla którego dwujęzyczność to „kontinuum rozciągające się od zera do jakiejś umownej cyfry oznaczającej idealną znajomość drugiego języka” (Woźniakowski 1982: 5; cyt. za Lipińska 2003: 110). Również według wcześniej cytowanej językoznawczyni Ewy Lipińskiej bilingwizm jest zjawiskiem polegającym na opanowaniu dwóch języków „w takim stopniu, jak społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele” (Lipińska 2003: 115). Odnosząc się do stopnia opanowania języków przez osobę nimi się posługującą należy powołać się na psycholingwistkę Idę Kurcz, zdaniem której dwujęzyczność należy podzielić na zrównoważoną, w której stopień kompetencji w obu językach jest taki sam, oraz pełną mającą miejsce, gdy kompetencja językowa i komunikacyjna obu języków są rozwinięte w mowie i piśmie (Kurcz 2007). Każda z wyżej przytoczonych definicji określa szerokie pojęcie dwujęzyczności, odwołując się do dobrej znajomości zarówno języka pierwszego, jak i docelowego. Osoba dwujęzyczna jest zatem, w ujęciu wyżej przytoczonych objaśnień, tą, która sprawnie posługuje się językiem pierwszym oraz drugim, nie mając trudności z naprzemiennym ich wykorzystywaniem.

c) ze względu socjolingwistyczny i komunikacyjny aspekt dwujęzyczności

Istnieją badacze języka traktujący dwujęzyczność jako posługiwanie się w komunikacji dwiema odmianami językowymi (Szulc 1994; cyt. za Lipińska 2003: 101), które – jak podkreśla Wiktor Rozencwajg – wiążą się z regularnym przechodzeniem z jednego języka na inny w zależności od sytuacji komunikacyjnej (Rozencwajg 1980; cyt. za Lipińska

⁷⁵ Tłum. własne.

2003: 107). Również w opinii Marii Teresy Michalewskiej istotne w kwestii bilingwizmu jest właśnie wykorzystywanie przez osobę lub grupę społeczną dwóch języków w zależności od potrzeb określonej sytuacji społecznej (Michalewska 1991; cyt. za Lipińska 2003: 107), tym samym językoznawczyni szczególny akcent kładzie nie na biegłość w posługiwaniu się L1 i L2, ale na umiejętne i trafne wykorzystywanie obu języków w komunikacji, a więc na sprawność komunikacyjną głównie w jej aspekcie sytuacyjnym. Taki sposób podejścia do bilingwizmu każe przywołać teorię Stanisława Grabiasa odnoszącą się do pojęcia sprawności komunikacyjnej, które uważa autor za istotne przy działaniach w obrębie glottodydaktyki, logopedii, lingwistyki edukacyjnej czy kultury języka. Bez względu bowiem na stopień opanowania obu języków istotna staje się – w przyjętej przeze mnie socjolingwistycznej perspektywie opisu języka Romów – ich szczególna sprawność komunikacyjna, umiejętność używania każdego z języków we właściwej sytuacji komunikacyjnej. Stanisław Grabias odwołuje się do ogólnej formuły zachowań językowych, których kształt zależny jest od tego

kto mówi, do kogo mówi, w jakiej sytuacji i w jakim celu. Zgodnie z tą formułą nadawca (1. argument formuły: kto mówi) posługuje się jednym kodem językowym bądź wieloma kodami, uwarunkowanymi albo społecznie, albo terytorialnie. Tworząc tekst musi realizować rozmaite role społeczne (argument 2.: do kogo mówi). Wynikają one ze społecznej pozycji odbiorców. Dostosowuje się jednocześnie do sytuacji, w której akt językowy się dokonuje (argument 3.: sytuacja). I wreszcie dobiera językowy sposób realizowania intencji (argument 4.: cel wypowiedzi). (Grabias 1994: 278)

Tak zarysowany proces komunikacji staje się dla autora punktem wyjścia do szczegółowego zarysowania zagadnienia sprawności. W związku z tym w świetle osiągnięć socjolingwistyki o sprawności komunikacyjnej decyduje:

- sprawność społeczna, która zdaniem językoznawcy „wymaga wiedzy na temat relacji społecznych zachodzących w danej wspólnotie komunikatywnej i podzielanego przez tę wspólnotę systemu wartości” (Grabias 1997: 320). Sprawność ta ujawnia się najpóźniej, a jej kształtowanie trwa właściwie całe życie, ponieważ człowiek nieustannie zmienia role pełnione w społeczeństwie w związku z czym ciągle musi określone postawy przyjmować i mieć na uwadze to, kto jest odbiorcą jego wypowiedzi. Respektowanie rangi odbiorcy i dostosowanie do niego komunikatu jest tu niezwykle ważne, zwłaszcza, że role społeczne, w

jakich uczestniczy nadawca komunikatu, mogą być równorzędne i nierównorzędne; w innym Grabias miejscu nazwie tę sprawność „ukoronowaniem wiedzy o języku i społeczeństwie”. (Grabias 1994: 281). Jest więc do opanowania najtrudniejsza i najpóźniej się wykształca.

- sprawność sytuacyjna będąca umiejętnością wykorzystywania języka w różnych sytuacjach społecznych. Umiejętność ta ściśle związana jest z miejscem tworzenia komunikatu i jej tematem. Wspomniane składniki sytuacji mają z kolei wpływ na kanał, jakim przekazywana jest wypowiedź, a więc pisanie lub mówienie, a także sposób, w jaki nadawca przekazuje tekst odbiorcy. Językowa sprawność sytuacyjna przejawia się więc w stosownych do sytuacji komunikacyjnej wypowiedziach (Grabias 1997; Brydniek 2015);

- sprawność pragmatyczna, która kształtuje się jako pierwsza, już w życiu niemowlęcym, gdy dziecko, tworząc niewerbalne komunikaty, jest w stanie osiągnąć zamierzony cel. Sprawność pragmatyczna jest więc umiejętnością osiągania celu, jaki założył sobie nadawca, jest realizacją jego intencji. Na sprawność tę składają się umiejętności językowego przekazywania emocji a także językowego realizowania chęci, czyli nakłaniania odbiorcy do działania (Grabias 1997). W związku z tym nadawca może wprost wyrazić swe intencje typu *czuję...* bądź *chcę...* lub zawrzeć je w sugestiach, w których intencja jest ukryta i wymaga namysłu (Maleszyk 2000).

Wszystkie wymienione komponenty sprawności komunikacyjnej ściśle wiążą się z najpełniejszą, odpowiadającą potrzebom mojej pracy definicją dwujęzyczności, która została zaadaptowana na grunt polski i uzupełniona przez Urszulę Żydek-Bednarczuk. Jej zdaniem bilingwizm to:

taka sytuacja językowa, w której mówiący używają wymiennie – w zależności od środowiska lub sytuacji – dwóch różnych języków. Jest to więc najczęstszy przypadek wielojęzyczności. W krajach, w których żyją zbiorowości używające różnych języków przez pojęcie bilingwizmu rozumie się zespół problemów językowych, psychologicznych i społecznych, które stają przed mówiącymi zmuszonymi do stosowania w jednej części komunikacji takiego języka, który nie jest akceptowany na zewnątrz (ich grup), a w drugiej części – języka oficjalnego lub języka ogólnie akceptowanego. (Żydek-Bednarczuk 2003: 69)

Najczęściej jednak zjawisko dwujęzyczności – świadczy o tym wiele kolejnych propozycji oglądu – omawia się w odniesieniu do sprawności systemowej, która przejawia się w umiejętności budowania zdań gramatycznie poprawnych w warunkach codziennej

komunikacji (Grabias 1997). Przy jej charakterystyce Stanisław Grabias przywołuje sytuację bilingwalną jako tę, która – tworząc się na styku dwu systemów językowych, bądź kilku odmian jednego języka – staje się najczęściej przyczyną zakłóceń sprawności systemowej.

d) ze względu jakość relacji między dwoma językami na płaszczyźnie semantycznej

Ewa Lipińska, powołując się na słowa wspomnianego wcześniej Uriela Weinreicha, przedstawia trójczłonowe ujęcie bilingwizmu:

- bilingwizm współrzędny (czysty), w którym słowa z dwóch języków są oddzielone i mają osobne znaczenie. Najczęściej ma miejsce, gdy osoba uczy się języków w różnych miejscach, np. w domu i szkole;
- bilingwizm złożony (mieszany), czyli taki, w którym znaczenie dwóch słów jest jedno; użytkownik takiej formy dwujęzyczności posługuje się dwoma językami naprzemiennie;
- bilingwizm podporządkowany, czyli taki, w którym ma miejsce tłumaczenie znaczeń, a język drugi nabywany jest poprzez język pierwszy (Lipińska 2003; cyt. za Cieszyńska 2006).

e) ze względu na optymalny wiek wprowadzenia drugiego języka

Jadwiga Cieszyńska dokonała podziału zjawiska dwujęzyczności, za główne kryterium przyjmując wiek przyswojenia przez dziecko języka polskiego. W związku z tym wyróżniła:

- dwujęzyczność równoczesną mającą miejsce, jeśli język drugi wprowadzany jest przed trzecim rokiem życia⁷⁶;
- dwujęzyczność sukcesywną mającą miejsce wtedy, gdy język drugi wprowadzany jest później. Kwestie sukcesywnej dwujęzyczności łączy się zazwyczaj z problemem optymalnego wieku wprowadzenia drugiego języka, wpływem na proces przyswajania

⁷⁶ Krystyna Wróblewska-Pawlak dwujęzyczność, która ma miejsce od urodzenia i jest wynikiem komunikowania się z dzieckiem w dwóch językach, nazywa dwujęzycznością jednoczesną. Wyróżnia ona również dwujęzyczność typu dom-szkola nazywaną zamiennie szkolną, czyli taką, w której L1 nabywany jest przez dziecko od urodzenia w domu, a nauka L2 odbywa się dopiero w szkole, oraz dwujęzyczność rodzinną, naturalną, przez którą rozumie „kontakt dziecka z dwoma językami od urodzenia, a więc proces przyswajania języków zbliżony do tego, jaki ma miejsce w przypadku nabywania języka macierzystego (ojczystego) przez dziecko w rodzinie jednojęzycznej, w codziennej komunikacji. (...) Niekiedy osoby, które w taki sposób stały się dwujęzyczne, nazywa się dwujęzycznymi” (Gadet, Varro 2006: 23, Hélot 2007: 62; cyt. za Wróblewska-Pawlak 2013:89).

drugiego języka tzw. okresu krytycznego i powiązaniem tego zagadnienia z najnowszymi wynikami badań neurolingwistyki skoncentrowanej na procesach przetwarzania danych językowych przez dwujęzyczny mózg (Wróblewska-Pawlak 2012).

Istotę wieku w przyswajaniu języka podkreśla także Urszula Żydek-Bednarczuk, zdaniem której

przyjmuje się dwa sposoby przyswajania (języka): symultaniczny i konsekwentny. Symultaniczne (jednoczesne) przyswajanie ma miejsce wtedy, gdy dziecko nabiera kompetencji w dwóch językach jednocześnie; konsekwentne (późniejsze) – występuje po 3 roku życia. Dzieci przystępujące do nauki języka po trzecim roku życia mają już określoną wiedzę o świecie, rozwinięty system pojęć poznawczych, wiedzę o charakterze kognitywnym, pojemną pamięć i znajomość języka rodzinnego, który może być punktem odniesienia dla języka drugiego. (Żydek-Bednarczuk 2007: 227)

f) ze względu na relację między dwoma systemami języków

Zdaniem Idy Kurcz można założyć, że dzieci, które ukończyły trzeci rok życia są zdolne oddzielać od siebie dwa systemy językowe i wykorzystywać je w komunikacji (Lipińska 2003; cyt. za Kurcz 2007). Tezę dotyczącą relacji między dwoma systemami wykorzystywanymi przez dzieci bilingwalne uzupełnił Michael Tomasello (2003), zdaniem którego dzieci, zanim ukończą trzeci rok życia, posługują się jedynie takimi konstrukcjami syntaktycznymi, jakie usłyszały od osób dorosłych, w związku z czym zasadne wydaje się wprowadzanie drugiego języka po ukończeniu przez dziecko trzeciego roku życia. Ze względu na relację, jaka zachodzi między językiem pierwszym i drugim istotny jest również pogląd Jerzego Smolicza, który uważa, że „dziecko wychowywane w domu w języku etnicznym powinno nauczyć się czytać i pisać w języku ojczystym, zanim nauczy się czytać i pisać w języku większości” (Smolicz 2000; cyt. za Lipińska 2003: 43). Sytuacja odwrotna mogłaby skutkować zwiększonymi trudnościami w opanowaniu czytania i pisania w języku drugim.

g) ze względu na status społeczny obu języków

W literaturze przedmiotu wymienia się także bilingwizm symetryczny, w którym oba języki traktowane są równorzędnie i asymetryczny, gdzie jeden z języków ma niższy status społeczny niż drugi język (Cieszyńska 2006).

h) ze względu na strategie, które porządkują i pomagają przyswoić język drugi

Wśród nich wymienia się:

- strategię osoby, w której jedna osoba mówi w L1, a druga w L2;
- strategię miejsca, w której jeden język stosuje się w domu, a drugi np. w szkole;
- strategię czasu wykorzystywaną w konkretnych porach dnia, gdy wszyscy mówią w L1, a później w L2;
- strategię przemienną, w której okresy czasu mówienia w obu językach są długie, mogą trwać np. rok (Kurcz 2007).

Wykorzystywanie opisanych strategii jest jednym ze sposobów na kontrolowanie procesu uczenia się nowego języka i jednym z czynników wpływających na to, czy dziecko uzyska pełną kompetencję w L1 i L2, czy nie. Myśląc o nauce drugiego języka i kompetencji z nim związanych, można mówić o zjawisku immersji (zanurzenie), a więc dwujęzyczności wzbogacającej, addytywnej oraz o zjawisku submersji (wchłonięcie), a więc dwujęzyczności zubażającej, subtraktywnej, która oznacza częściową lub całkowitą utratę L1 poprzez nieosiągnięcie w nim pełnej kompetencji językowej (Kurcz 2007).

Mnogość definicji i propozycji terminologicznych pojęcia dwujęzyczności najpewniej wynika, jak już wspominałam – z jej wielowymiarowego charakteru. Mimo prowadzonych badań wciąż występuje pewna trudność w spójnym i jednoznacznym jej sprecyzowaniu. Przytoczone przeze mnie definicje w różnorodny sposób podejmują pojęcie bilingwizmu, zgodnie opisując, że to posługiwanie się dwoma językami w różnych sytuacjach.

Pozwala mi to przyjąć jako oczywiste, że Romowie, żyjąc w podzielonej kulturowo i językowo rzeczywistości, są osobami dwujęzycznymi. Aby jednak dokładnie określić, na czym polega w ich sytuacji posługiwanie się dwoma systemami językowymi, konieczna wydaje się również analiza zjawiska dyglosji, a więc specyficznej formy bilingwizmu, który Ewa Lipińska sytuuje w obrębie bilingwizmu społecznego (Lipińska 2003), a którego charakterystykę dopełnić można i innymi określeniami, które w obrębie wymienionych wcześniej perspektyw oglądu się pojawiły (np. współrzędny, sukcesywny, asymetryczny).

3.2. Dyglosja a dwujęzyczność

Dwujęzyczność ściśle związana jest z kolejnym pojęciem dotyczącym wykorzystywania w komunikacji jednostki dwóch języków czy form językowych – dyglosją, która bywa uważana za pojęcie synonimiczne, czego dowodzi niemiecka literatura, w której spotkać można różne nazwy opisujące bilingwizm: dyglotyzm, diglossie (Kainacher 2007). Pojęcie to w istocie rzeczywiście jest bliskie bilingwizmowi, jednak wyraźnie odrębne.

Termin dyglosja określający współistnienie w Grecji dwóch poziomów języka został po raz pierwszy użyty przez pisarza i filologa Janisa Psicharisa⁷⁷ w 1928 roku. W 1959 roku jego rozumienie zostało rozbudowane przez lingwistę Charlesa A. Fergusona, zdaniem którego to względnie stabilna sytuacja językowa, w której oprócz podstawowych dialektów (które mogą obejmować standardy lub regionalne standardy), istnieje bardzo rozbieżna, wysoce skodyfikowana (często gramatycznie bardziej złożona) odmiana, w której istnieje znaczący korpus literatury pisanej albo z wcześniejszego okresu, albo z innej społeczności językowej. Nabywana ona jest w dużej mierze przez formalną edukację i wykorzystywana do większości pisemnych i formalnych celów mówionych, ale nie jest używana przez żaden sektor społeczności do zwykłej, codziennej rozmowy⁷⁸ (Grosjean 1982: 130; cyt. za Lipińska 2003: 128).

W sytuacji dyglosyjnej wyróżnić można dwa warianty odpowiadające sferom ich użycia: H (*high variety*), czyli odmianę wysoką kodu językowego, wersję literacką, oficjalną oraz L (*low variety*), a więc odmianę niską, potoczną, mowę codziennej komunikacji. Można więc o sytuacji dyglosyjnej mówić wtedy, gdy ma miejsce opozycja język potoczny – wersja literacka, dialekt – wersja literacka. Również według Juliette Garmadi dyglosja oznacza „zjawisko współwystępowania dwóch różnych języków, w którym jeden z nich (język H, *high*) należy do rejestru wysokiego, a drugi (język L, *low*) jest postrzegany jako język o niższym statusie” (Garmadi 1981: 141; cyt. za Maniowska 2011: 123).

⁷⁷ Kwestia ta pozostaje sporna, bowiem istnieją badacze mający na ten temat odmienne zdanie. Jak podaje Marzena Błasiak, Ch. A. Ferguson jako autora terminu dyglosja wskazuje Williama Marcaisa (Błasiak 2011: 51).

⁷⁸ Tłumaczenie własne.

Hierarchizacja funkcjonalna języków ewokuje ich odmienne użycie: język H wykorzystywany jest w sytuacjach oficjalnych, w których przestrzega się stosowania norm językowych lub gdy użytkownik za pomocą właściwego rejestru funkcjonalnego stara się podnieść swój prestiż społeczny, natomiast język L stanowi narzędzie komunikacji interpersonalnej we wszelkich sytuacjach nieformalnych. Tak zdefiniowana dyglosja dotyczy również współczesnych realiów społeczno-kulturowych. (Wojan 2017: 200)

Teorię wspomnianego wcześniej Charlesa Fergusona rozwinął Joshua Aaron Fishmann, którego zdaniem w dyglosji istotne jest to, że jeden z językowych wariantów to język wyuczony instytucjonalnie, nabywany w trakcie formalnej edukacji. Pogląd ten przyjmuje również Agata Nalborczyk, która uważa, że „parę dyglosyjną mogą utworzyć jakiegokolwiek warianty, jeśli tylko sposób ich funkcjonowania jest w danej społeczności komplementarny, a jeden z nich musi być nabywany w czasie oficjalnej edukacji” (Nalborczyk 2003: 57).

W związku z tym, że zjawisko dyglosji może dotyczyć każdej bilingwalnej społeczności (Błasiak 2011), można wyróżnić cztery typy jej relacji z dwujęzycznością będące podstawą do rozważań nt. zależności między tymi zjawiskami:

- dyglosja z bilingwizmem,
- dyglosja bez bilingwizmu,
- bilingwizm bez dyglosji,
- ani dyglosja, ani bilingwizm.

Zdaniem wspomnianego Joshui Aarona Fishmana dyglosja i dwujęzyczność nie są zjawiskami tożsamymi, jednak mogą występować zarówno razem, jak i osobno. W jego przekonaniu istnieją dwie podstawowe różnice między tymi zjawiskami, a mianowicie to, że bilingwizm to pojęcie psycholingwistyczne, indywidualne, niezdeterminowane społecznie. Dyglosja natomiast – jak podkreśla również Janet Holmes (2008: 30; cyt. za Błasiak 2011: 53) – „nie dotyczy jednostki, a wspólnot językowych”. Termin ten opisuje „społeczny lub zinstytucjonalizowany bilingwizm, gdzie dwa warianty językowe pokrywają wszystkie sfery życia społeczeństwa” (Błasiak 2011: 53). Różnice dostrzega również Ida Kurcz, zdaniem której dyglosja jest zjawiskiem społecznym, a nie psychologicznym jak dwujęzyczność (Kurcz 2007) i dotyczy takich sytuacji językowych, w których „jeden wariant języka służy do prowadzenia codziennej komunikacji, a drugi jest językiem pisanym, za pomocą którego nabywana jest wiedza” (Cieszyńska 2006: 54). Zatem „dyglosja to używanie

dwóch odmian języka w uzupełniających się, oddzielnych funkcjach. Bilingwizm zaś to używanie dwóch języków zamiennie w tych samych sytuacjach” (Cieszyńska 2007: 54).

Reasumując – zjawisko dyglosji ma ścisły związek z kompetencją komunikacyjną, szczególnie w jej społecznym wymiarze oraz z procesem socjalizacji pierwotnej, który decyduje o pierwotności w konkretnej biografii socjolingwistycznej⁷⁹ którejś ze społecznych odmian języka (wysokiej lub niskiej).

3.3. Romska dwujęzyczność – dyglosja z bilingwizmem

Romani to język wyjątkowo dynamiczny. Każdy, kto się nim posługuje, jest, poza okresem wczesnego dzieciństwa, dwujęzyczny
(Fraser 2001: 222)

Istnieją (...) języki, które są negatywnie postrzegane przez odbiorców. Kojarzą się bowiem z niskim standardem życia oraz z niedostatecznym stanem finansów osób posługujących się nimi. Do tego dochodzą także uwarunkowania historyczne, które nie pozwoliły pewnym państwom osiągnąć zadowalającego poziomu rozwoju we wszystkich sferach. Ludność mówiąca tymi językami (często) czuje się nieswojo i niepewnie (...). Uczucie to wciąż istnieje u osób, które zmagają się ze stereotypami panującymi wśród innych na temat ich narodowości. (Baumgartner 2008: 17)

Język romski, odnosząc się do wyżej przywołanych słów, jest takim właśnie językiem, negatywnie postrzeganym przez osoby postronne, a przecież posługiwanie się nim stanowi dla Romów wartość, dowodzi przynależności do społeczności romskiej, jest składnikiem ich tożsamości i warunkiem rozwoju osobowości. Język ten jest również medium gwarantującym Romom hermetyczność ich grupy, gdyż znają go i posługują się nim wyłącznie członkowie romskich szczepów, natomiast dla osób z zewnątrz nie tylko wydaje się obcy i niezrozumiały, ale i odsyłający do specyficznie postrzeganego stylu życia (Kledzik 2012). Niewątpliwie język Romów, przekazywany w formie ustnej z pokolenia na pokolenie, stanowi gwarant istnienia romskiej mniejszości. Między innymi dlatego konserwatywna ich część sprzeciwia się tworzeniu formy pisanej języka *romani*, chcąc uchronić go od rozpowszechnienia wśród *gadziów*. Wynika to z obawy, że poprzez promowanie swojego języka i jego kodyfikację,

⁷⁹ Termin wprowadzony przez Aldonę Skudrzyk, a oznaczający charakterystykę wariantywności poszczególnych idiolektów związaną z mobilnością społeczną danej osoby.

stracą to, co czyni ich odmiennymi kulturowo i etnicznie. Jerzy Nikitorowicz uważa, że utrata języka rodzimego wcale nie musi łączyć się z asymilacją. Ważne bowiem okazują się inne elementy etniczności, które osadzone są m.in. w religii, więziach, mentalności, wspólnej historii, a także w cechach anatomicznych wynikających z przynależności do innej rasy, takich jak kolor skóry, kształt czaszki, układ twarzy, postura, wygląd (Nikitorowicz 2010).

Zdaniem tej konserwatywnej części Romów *romani* pozwala wyodrębnić prawdziwą społeczność, czyli grupę ludzi blisko ze sobą związanych oraz oddaje jakość relacji wewnątrz tej grupy. Ponadto język etniczny, stanowiąc narzędzie do odczuwania świata i wyrażania siebie, jest dla romskich rodzin źródłem i potwierdzeniem ich odrębności kulturowej niosącej określone tradycje i postawy. Taka myśl wiąże się bezpośrednio z hipotezą Sapira-Whorfa, która zakłada, że każdy język konstruuje specyficzny aparat poznawczy, buduje wizję świata, który oglądamy jak przez lornetkę (Sapir 1978; cyt. za Nikitorowicz 2010: 27). Językoznawcy zwracają uwagę na rolę języka jako symbolicznego przewodnika po kulturze (język jako przewodnik po rzeczywistości społecznej, jako narzędzie komunikacji, jako system symboli poprzedzający inne typy symboli komunikacyjnych). Zarówno Sapir, jak i kontynuujący jego myśl Whorf, rozpowszechnili przekonanie, że ludzkie myślenie zdeterminowane jest przez język. Ich poglądy wpisują się w nurt teorii nazywanej relatywizmem językowym, która podkreśla, że istnieją różne systemy językowe, jakimi posługują się i przez pryzmat których myślą ludzie. Jako że języki różnią się od siebie, różnić będzie się także sposób postrzegania przez nich rzeczywistości. Ich zdaniem „język oddziałuje na myślenie, filtrując postrzeganą rzeczywistość, jak również filtrując myślenie, oddziałuje na rzeczywistość przedstawianą” (Klimczuk 2013: 168). „Postrzegający nie utworzą sobie (zatem) tego samego obrazu świata na podstawie tych samych faktów fizycznych, jeśli ich zaplecza językowe nie są podobne lub przynajmniej porównywalne” (Whorf 1978: 18; cyt. za Kołodziejek 2006: 24).

Mówi się zatem o języku jak o swoistym archiwum kulturowym społeczeństw, w którym przekazywane są normy, nakazy, zakazy, wartości, sposoby postępowania i światopogląd. Właśnie dlatego przedstawiciele romskiej mniejszości etnicznej, traktując swój język jak niepodważalny element tożsamości i wyznacznik etniczności, boją się językowego zniewolenia i utraty niezależności (Rutkiewicz-Hanczewska 2012).

Romowie, co oczywiste, jako pierwszy opanowują ten kod językowy, który funkcjonuje w nieoficjalnych kontaktach rodzinnych, domowych, sąsiedzkich i jest utożsamiany z codzienną komunikacją. Dzieci dzięki językowi rodziców poznają zwyczaje i kulturę kraju, z którego pochodzą ich bliscy, znajomość języka rodziców pomaga im w

kształtowaniu tożsamości i pozwala kreować własną osobowość, zaspokaja także potrzebę solidarności z innymi członkami grupy, do której należą, a więc w tym wypadku społeczności romskiej.

Romani to więc język ojczysty, codzienny, pierwszy. Dzieci poznają go w środowisku rodzinnym, które stwarza własną przestrzeń kulturową, swój mniej lub bardziej wyraźny styl życia, swoje indywidualne sposoby wyrażania się, swoje zwyczaje, nawyki, (...) w ramach ogólnej zbiorowości, narodu lub klasy – i to środowisko kulturowe kształtuje osobowość dzieci w procesie socjalizacji. Język polski natomiast – będący językiem drugim, urzędowym, publicznym wykorzystywanym do kontaktów z nie-Cyganami – poznawany jest w sytuacjach społecznych mających miejsce poza domem: w sklepie, na podwórku, u lekarza, poprzez telewizję⁸⁰, a więc w sporadycznych, niesystematycznych kontaktach z Polakami. Dzieci romskie język większości najczęściej doskonają dopiero w momencie rozpoczęcia edukacji przedszkolnej lub szkolnej, wcześniej nie mając z nim regularnego kontaktu. Powoduje to, że pięcio- i sześciolatkowie słabo mówią w języku polskim, rozumieją jednak, gdy ktoś zwraca się do nich w tym języku (Kledzik 2012).

Sytuacja, w której romskie dzieci poznają język *romani* w domu, a język otoczenia dopiero na gruncie szkolnym ściśle wiąże się z procesem socjalizacji.

Socjalizacja rozumiana jest z perspektywy socjologii jako proces wchodzenia jednostki do społeczeństwa. Odbywa się na kilku poziomach: najogólniejszy to swoiste minimum kulturowe, które jest wymagane od wszystkich ludzi (porozumiewanie się, podstawowe zasady moralne); kolejny, niższy oznacza wejście do konkretnej kultury (np. opanowanie języka polskiego, polskich norm, obyczajów, wartości, symboli, narodowych tradycji) i najniższy polega na opanowaniu konkretnych ról społecznych w danej zbiorowości. (Sztompka 2002: 393)

Z perspektywy psychologii społecznej, traktuje się ją jako

proces nabywania tożsamości i wartości, przekonań i postaw oraz reguł przeżywania świata i zachowania, dzięki którym jednostka może skutecznie funkcjonować jako członek danego społeczeństwa. (...) nie ulega wątpliwości, że socjalizacja to istota stawania się człowiekiem. (Wojciszke 2002: 442)

⁸⁰ Wpływ na rozwój jednostki w pierwszej fazie socjalizacji mają również pismo, druk, ilustracje, kino, radio, telefon a przede wszystkim nowe media, a więc internet. Wszystkie one nazywane są *instytucjami pośredniego wychowania* (Skudrzyk 2019, w druku).

Ważny z punktu widzenia psychologii społecznej jest również fakt, że

Socjalizacja jest zawsze akulturacją, a więc procesem wrastania w określoną kulturę – w jej język, instytucje społeczne, wartości, wierzenia i rozliczne normy nakazujące robienie pewnych rzeczy, a zakazujące wielu innych. Przede wszystkim zaś socjalizacja oznacza nabywanie pewnych kategorii umysłowych, przez które – niczym przez okulary – patrzymy na świat, choć rzadko przyglądamy się samym kategoriom. (Wojciszke 2002: 442)

Socjalizacja to zatem proces uspołeczniania jednostki, stopniowalne przyswajanie wzorców kulturowych, relacji międzyludzkich i języka, których przyjmowanie daje szansę funkcjonować na odpowiednim poziomie w społeczności ludzkiej (Bańczyk 2018). To także „proces nabywania wiedzy językowej i społecznej” (Schieffelin, Ochas 1995: 142). To właśnie w trakcie socjalizacji dziecko nabywa i określa swoją kulturową tożsamość, jak pisze Basil Bernstein:

Socjalizacja odnosi się do procesu, w którym to, co czysto biologiczne zmienia się w konkretną istotę obdarzoną kulturą. Z tego wynika fakt, że proces socjalizacji jest złożonym procesem kontroli, za sprawą którego u dziecka zostaje wywołana oraz uzyskuje konkretną formę i treść szczególna świadomość moralna, poznawcza i uczuciowa. Socjalizacja uwrażliwia dziecko na istnienie różnych społecznych uporządkowań, które stają się czymś substancjalnym za sprawą różnych ról, których odgrywania oczekuje się od niego. W pewnym sensie więc socjalizacja jest procesem, który czyni ludzi bezpiecznymi. (Bernstein 1983: 161; cyt. za Warchalą, Skudrzyk 2010: 49)

Socjologowie wskazują na dwa etapy socjalizacji: pierwotną, która trwa od narodzin, przez niemowlęctwo aż do etapu wczesnego dzieciństwa oraz wtórną, która przypada na okres edukacji szkolnej oraz życia zinstytucjonalizowanego i trwa do końca życia. Socjalizacja wtórna polega bowiem na przyswajaniu przez jednostkę ról, które przyjdzie jej spełniać w środowisku społecznym i które zarazem odzwierciedlają jej przynależność do różnych społecznie grup.

Dwuetapowość procesu socjalizacji automatycznie narzuca wpływ konkretnych środowisk na rozwój dziecka – w przypadku socjalizacji pierwotnej zdecydowanie rodzice i otoczenie sąsiedzkie będą odgrywali znaczącą rolę, przy socjalizacji wtórnej – szkoła i nauczyciele, czyli instytucje. Wyjaśniają to słowa Petera Bergera i Thomasa Luckmanna, którzy uważają, że „każda jednostka, rodząc się, wchodzi do obiektywnej struktury

społecznej, w której napotyka innych, decydujących o jej socjalizacji. Ci znaczący inni są jej narzuceni, a ich definicje sytuacji są przedstawiane jako obiektywna rzeczywistość” (Berger, Luckmann 1983: 204-205). Marta Śleboda, odwołując się do myśli socjologów, podkreśla że owi znaczący inni to rodzice, którzy są najistotniejszymi postaciami we wczesnej fazie socjalizacji, natomiast osoby spoza domowego kręgu to postacie uogólnionych innych (Śleboda 2006).

Na etapie socjalizacji pierwotnej niezwykle ważne są postawy, normy, zakazy oraz wzorce (również językowe), jakie rodzice i osoby z najbliższego otoczenia przekazują dzieciom. To oni – jako znaczący inni – stają się nośnikami wartości, nauczycielami życia i języka, pomagają przyswajać dzieciom podstawową wiedzę o świecie i ludziach, a dodatkowo pomagają im zdobyć wiedzę na temat zasad uczestniczenia w społecznej praktyce językowej (Bula, Niesporek-Szamburska 2004).

Etap socjalizacji pierwotnej związany jest z procesem nabywania przez jednostkę pierwszego języka, „a wraz z nim pierwotnego, nieprzemijającego i dlatego w jakimś sensie uprzywilejowanego wizerunku świata, w tym i świata wartości oraz postaw” (Warchala, Skudrzyk 2010: 61). Socjalizacja językowa odbywa się za sprawą środowiska rodzinnego, dlatego tak ogromne znaczenie w nauce języka, tworzenia postaw względem tego, co nowe i stosunku do ludzi oraz świata ma to, kim są rodzice, jaki wyznają system wartości, jaka jest ich sytuacja społeczno-ekonomiczna a przede wszystkim to, w jaki sposób władają językiem (w tym przypadku romskim i polskim), jakie są ich językowe zdolności. Doświadczenia komunikacyjne, jakie dziecko nabywa wśród osób go wychowujących, są tym, co niewątpliwie warunkuje jego sposób postrzegania siebie, innych, świata. Rodzina będzie zatem sferą silnie oddziałującą na językowe wychowanie, w tym wypadku dzieci romskich, które pod wpływem komunikatów płynących do nich w języku *romani*, w języku domowym, języku wspólnoty, który poznają jako pierwszy, nabywają system językowy prezentowany przez rodziców. Ważna w rozwoju języka pierwszego jest zatem jakość prowadzonych w ich otoczeniu rozmów, a nie jedynie

wypowiadanie/znajomość słów danego języka, ale (...) rzeczywiste dialogi, pozwalające naprzemiennie realizować role nadawczo-odbiorcze; realizować wielorakie akty mowy, z ich wielorakimi intencjami; doświadczać komunikacyjnej codzienności, wchodzić w naturalne interakcje – słowem zależy od jakości ich bycia w języku. (Skudrzyk 2019, w druku)

System komunikacyjny dzieci romskich jest kształtowany poprzez treści przekazywane przez dorosłych. Dziecko romskie przyswaja komunikaty otrzymywane od rodziców, czerpiąc z nich wzorce, w tym również często powielając ich błędy. Dodatkowo dziecko uczy się od nich stosunku do języków, którymi się posługuje. Postawa (pozytywna lub negatywna) rodziców wobec języka ojczystego i języka oraz kultury drugiej stawać się mogą decydującymi czynnikami wpływającymi na zachowania językowe dzieci romskich – sposób porozumiewania się wewnątrz rodziny przybiera przecież różne kształty i formy, ale prawie zawsze odbywa się w języku romskim. W przypadku dzieci romskich trudno też mówić o jakichkolwiek świadomie wykorzystywanych zasadach. Rodziny romskie nie przywiązują wagi do tego, by ich potomstwo wypowiadało się płynnie i starannie zarówno w języku pierwszym, jak i drugim, mimo iż – w sytuacji optymalnej – to rodzice „powinni nieustannie zwracać uwagę na styl wyrażania się dziecka, na to, jakich używa słów i sformułowań” (Baumgartner 2008: 54). Poza tym dorośli z reguły sami językiem polskim posługują się w stopniu ograniczonym, przez co nie są w stanie przekazać dzieciom odpowiednich wzorców. Jest to ważne tym bardziej, że każde „dziecko, które od urodzenia słyszy poprawnie wyrażających się rodziców, wytwarza sobie nawyk wypowiadania się w podobny sposób” (Baumgartner 2008: 42). Można więc stwierdzić, że Romowie, władając językiem kraju zamieszkania w stopniu ograniczonym, w rezultacie wykorzystują – jak nazywa to Roman Laskowski odnosząc się do sytuacji Polaków w Szwecji – „sprymityzowany, ubogi leksykalnie, kaleki gramatycznie, stylistycznie nieznianowany język” (Laskowski 2009: 11), który prowadzi do zakłóceń komunikacyjnych.

Fakt, że dorośli Romowie często nie są zainteresowani jakością, stylem i formą komunikacji ich dzieci oznacza, że nie stanowi dla nich wartości to, by dbać o rozwój językowy swoich dzieci. Niesie to za sobą negatywne konsekwencje – język ojczysty funkcjonuje jedynie w obiegu ustnym, często przeniknięty polskimi wyrazami (czyli w wersji mieszanej), a język większości wykorzystywany jest z licznymi błędami i usterkami. Jak twierdzi Jagoda Cieszyńska (2006), rozwój osobowości dziecka nie będzie pozytywny w momencie, gdy dzieci nabywają wiedzę w języku, w którym rodzice mają znacznie niższą kompetencję. Niska sprawność językowa i komunikacyjna romskich rodziców może prowadzić do zahamowania kognitywnego i emocjonalnego rozwoju dziecka. Mając na uwadze to, że „nabyta umiejętność (L1) będzie niejednokrotnie pomocna w opanowaniu drugiej, czasami zaś przyswojone nawyki będą przeszkadzać w nabywaniu nowych” (Arabski 1985: 10), jasne staje się, dlaczego dość często u dzieci romskich mają miejsce interferencje

językowe. Danuta Wesołowska (1992) podkreśla, że wpływ języka ojczystego na język docelowy może być pozytywny, ale jedynie wtedy, gdy rodzice go kontrolują. W przeciwnym razie, bez świadomej pracy rodziców, bilingwizm może powodować zaburzenia w procesie nabywania języka drugiego, czego rezultatem jest tworzenie i odtwarzanie błędnych zdań utrudniających komunikację (Cieszyńska 2006).

W badanych rodzinach romskich nie mamy do czynienia z sytuacją wspierającą rozwój językowy dzieci, co, jak podkreśla De Houwer, jest niezwykle istotną rzeczą w rozwoju dwujęzyczności dziecka. Wskazuje on, że dbałość rodziców o harmonijny przebieg tego procesu, a także pozytywne wartościowanie obu języków i kultur, pozytywna postawa oraz kierowanie się dobrem dziecka i szacunek wobec jego potrzeb mają znaczenie decydujące (De Houwer 2006; cyt. za Wróblewska-Pawlak 2013: 91). Opanowanie nowego języka związane jest z wieloma trudnościami, dlatego rodzice powinni pomagać swoim dzieciom i szczególnie się o nie troszczyć. Ponadto powinni – w miarę możliwości – pielęgnować język ojczysty, ale jednocześnie wspomagać naukę języka docelowego tym bardziej, że „sformułowanie zdania składającego się ze skomplikowanych dla dziecka wyrazów jest dużym wysiłkiem dla kogoś, kto żyje i przeżywa swój dziecięcy świat w innym języku” (Baumgartner 2008: 94), w tym wypadku innym niż język większości społeczeństwa. W przypadku wychowania językowego Romów nie można mówić ani o pielęgowaniu L1, ani L2. Romowie nie są w stanie – co wyraźnie wynika z opisu ich stosunku do kultury obcej – świadomie organizować takich interakcji społecznych, na podstawie których tworzyłby się i rozwijał język docelowy. Język romski jest dla nich czymś naturalnym, a język polski, wykorzystywany w sytuacjach oficjalnych, traktują jako konieczny sposób na komunikowanie się z Polakami. Język romani w rodzinach romskich jest narzędziem służącym codziennemu⁸¹ porozumiewaniu się, co znaczy, że pełni on funkcję języka niskiego, sytuacyjnego czy – jak nazywa to Stanisław Grabias⁸² – kodu działania. Wypowiedzi dorosłych Romów kierowane do dzieci lub tworzone i artykułowane w ich otoczeniu mają cechy przypisywane przez Bernsteina kodowi ograniczonemu⁸³, który, „można zrozumieć na

⁸¹ Za Jagodą Cieszyńską i *Nowym słownikiem języka polskiego* przyjmuję znaczenie słowa *codzienny* jako używany ciągle, stały, powszedni (...) (Sobol E., red., 2002, *Nowym słownikiem języka polskiego*, Warszawa).

⁸² J. Cieszyńska, cytując Stanisława Grabiasa, powołuje się na jego nieopublikowany wykład z 2003 roku wygłoszony na lubelskim uniwersytecie.

⁸³ Kod ograniczony odnosi się do teorii Basila Bernsteina (1980), która dotyczyła kodów socjolingwistycznych (ograniczonego i rozwiniętego). Mimo iż sam autor nie wartościuje tych pojęć, w literaturze przedmiotu spotykamy się z traktowaniem kodu ograniczonego jako prymitywnego reprezentującego warstwy

podstawie danych sytuacyjnych (przestrzeń, obiekty w przestrzeni, mowa ciała osób mówiących etc.” (Porayski-Pomsta 2015: 71).

Nabywanie kodu rozwiniętego można zasadnie łączyć z poznawaniem odmiany pisanej języka, z nabywaniem nowych sprawności w środowisku instytucjonalnym (w szkole), gdy kończy się etap socjalizacji pierwotnej. Dla socjologów Bergera i Luckmanna:

(...) socjalizacja pierwotna kończy się z chwilą utrwalenia w świadomości jednostki pojęcia uogólnionego innego (i wszystkiego, co się z nim wiąże). W tym momencie jednostka jest już pełnowartościowym członkiem społeczeństwa oraz znajduje się w subiektywnym posiadaniu osobowości i świata. (1983: 214)

To właśnie wtedy można mówić o wejściu jednostki w proces socjalizacji wtórnej, która „(...) nigdy nie jest całkowita i nigdy się nie kończy. Polega ona przede wszystkim na „nabywaniu wiedzy związanej z rolami społecznymi” (Walczak-Duraj 1998: 109). Poza tym socjalizacja wtórna

(...) nie polega na całkowitym naśladowaniu innych. Wystarczy tu tylko minimalne naśladownictwo, które służy osiągnięciu założonych celów. W toku socjalizacji wtórnej jednostka uczy się przede wszystkim słownictwa związanego z pełnieniem określonych ról społecznych, symboliki znaczenia pełnionych ról oraz różnych schematów motywacyjnych i

niewykształcone, ubogie leksykalnie, natomiast kodu rozbudowanego, jako lepszego reprezentowanego przez środowiska inteligenckie (Aleksander 2000; Ożóg 2001; Stencel 2003).

Kod ograniczony nabywany jest w procesie pierwotnej socjalizacji, czyli w rodzinie. Kod ten stanowi najprostszą formę komunikacji, która „tam, gdzie forma stosunków społecznych opiera się na ścisłej identyfikacji z tym, co wspólne (...). W procesie komunikacji za pomocą kodu ograniczonego większą rolę może odegrać kanał pozawerbalny; kod ten może być czynnikiem ograniczającym przechodzenie od jednej roli do innej” (Porayski-Pomsta 1994: 61). „Kod rozwinięty natomiast charakteryzuje się zindywidualizowanym podejściem do wyrażania własnych sądów i opinii i nie jest przewidywalny, przez co może być niezrozumiały dla jednostek posługujących się kodem ograniczonym” – <http://ejaszczurowska.weebly.com/basil-bernstein-i-jego-teoria.html> (stan na 11.12.2018 r.). Sam Basil Bernstein kod ograniczony traktuje równoznacznie z przewidywalnością leksykalną i syntaktyczną, natomiast kod rozbudowany jego zdaniem reprezentuje „wyższy poziom organizacji syntaktycznej i selekcji leksykalnej wypowiedzi” (Bernstein 1980: 100). Zdaniem językoznawców Aldony Skudrzyk i Jacka Warchali „w kategoriach Bernsteinowskich możemy (również) mówić o tym, że parataksa jest polem rozwoju kodu ograniczonego, a hipotaksa – kodu rozwiniętego”, przy czym „parataksa redukuje proces myślenia abstrakcyjnego do konkretnego, do tu-i-teraz; (...) poddaje się przypadkowości faktów i odchodzi od logiki ich interpretacji” (Skudrzyk, Warchala 2010: 14), blokuje więc przejście do języka abstrakcji, języka nauki.

interpretacyjnych, które będą pomocne przy wykonywaniu pełnionych ról oraz rozumieniu ról odgrywanych przez innych otaczających nas ludzi. (Stroińska 2008)⁸⁴

Proces ten wiąże się więc z poszerzeniem kręgu interakcji i odbywa się za pośrednictwem pisma oraz instytucji. Dla osób jednojęzycznych jest to etap doskonalenia umiejętności komunikowania się (poszerzania sprawności społecznej). Dzieci doskonałą wtedy nabyty wcześniej system językowy i umiejętności komunikacyjne, wchodzi „w nowe etapy *obiektywnego świata* konkretnego społeczeństwa” (Koperek 2011: 265). Dziecko, które rozpoczyna naukę szkolną, posiada głównie doświadczenie językowe będące wynikiem obcowania w otoczeniu rodzinnym. Podejmując naukę, „musi przestawić się na sposoby komunikowania odpowiadające nowej sytuacji, tj. sytuacji oficjalnej, szkolnej, w której zmieniają się oddziałujące na siebie składniki aktu mowy, czyli uczestnicy, przekaz językowy, kanał przekazu oraz kod” (Maleszyk 2000: 70).

Dla dzieci ze środowiska dyglosyjnego (dzieci romskich) oznacza ten etap wejście w świat w znacznym stopniu nowego języka, nowych realiów społecznych, nowych reguł i zasad zachowań językowych. Oznacza to, że w przypadku socjalizacji wtórnej to szkoła jako instytucja jest czynnikiem mającym wpływ na językowe zachowania romskich uczniów, to ona pomaga opanować język ogólny, większościowy i to kontakt z nią determinuje bardziej kontrolowany i świadomy proces integracji jednostki ze społeczeństwem. Język polski, poznawany jest systematycznie dopiero w ramach edukacji, choć często jednak uczniowie nauki tego systemu językowego nie zaczynają od początku, ponieważ w wielu przypadkach w minimalnym stopniu zdążyli go poznać poprzez przebywanie na podwórku wśród polskich rówieśników i kontakty z Polakami w ogóle⁸⁵. Władanie językiem większości jest przecież koniecznością w załatwianiu niezbędnych do życia spraw – robieniu zakupów, wizyt u lekarza, przy udziale w życiu społecznym i kulturalnym kraju zamieszkania.

Z biegiem czasu, w efekcie kontaktów z przeważającą miejscową ludnością, nawet gdyby owe kontakty ograniczały się wyłącznie do wymiany towarów, stali się dwujęzyczni. Ich językiem ojczystym był bez wątpienia język romski i dopiero z czasem, w miarę nabywania samodzielności, uczyli się języka społeczeństwa większościowego. (Krinkova 2015: 167)

⁸⁴ estroinska.swspiz.pl/userfiles/file/SOCJALIZACJA.doc (stan na 20.03.2019 r.)

⁸⁵ W czasie swojej ośmioletniej pracy nauczyciela poznałam jedynie trzy przypadki, gdy dzieci romskie zostały przyjęte do oddziału przedszkolnego (miały więc sześć lat) i nie potrafiły w ogóle mówić w języku polskim.

Etap socjalizacji wtórnej związany jest z językiem drugim, polskim, który funkcjonuje w wersji ustnej najczęściej w sytuacjach oficjalnych, ale – co jest istotną nowością w edukacji romskich dzieci – również w wersji pisanej i ma wyższy prestiż społeczny ze względu na zinstytucjonalizowany sposób jego nabywania.

Znając realia romskiego wychowania, można uznać, że dzieci mniejszości romskiej reprezentują „dwujęzyczność dziecka wychowywanego przez rodziców imigrantów o tej samej przynależności językowo-kulturowej (tj. oboje rodzice pochodzą z tego samego kraju, ich język macierzysty jest ten sam)” (Wróblewska-Pawlak 2013: 89), a z racji tego, że język obcy nabywają w okołoszkolnym okresie, ich bilingwizm staje się tzw. bilingwizmem szkolnym (Cieszyńska 2006). Dwujęzyczność tego typu często wiąże się z trudnościami w uczeniu języka większości i późniejszymi ograniczeniami komunikacyjnymi – „kod wcześniej opanowany, a przy tym wciąż czynny, używany przecież zarówno w środowisku domowym, jak i rówieśniczym, (...) jest pewnym hamulcem w opanowaniu kodu oficjalnego” (Kobylińska 1997: 186), wtórnego. Aldona Skudrzyk i Jacek Warchałą język ten nazywają językiem sytuacyjnym, który wyróżnia się przewagą prostych zdań współrzędnych, charakterystycznych dla stylu potocznego, w związku z czym na poziomie konceptualizacji świata „blokuje przejście do języka abstrakcji, a zatem np. do języka nauki” (Skudrzyk, Warchałą 2010: 118). Taki właśnie język pierwszy – sytuacyjny język działania, język mniejszościowy jest podstawowym wyposażeniem dzieci romskich w momencie podejmowania nauki.

Podsumowując językową rzeczywistość dzieci romskich, jej specyficzny, dyglosyjny charakter, należy pamiętać, że

pierwsze doświadczenie komunikacyjne na etapie socjalizacji pierwotnej to poznawanie języka mówionego (podkr. M.P.), nabywanie kolejno sprawności systemowej, sytuacyjnej, poszerzanie i doskonalenie sprawności pragmatycznej, odkrywanie uwarunkowań sprawności społecznej, poznawanie funkcji języka i funkcji tekstów, wypowiedzi w wersji ustnej (podkr. M.P.). (Skudrzyk 2019, w druku)

W kontekście prowadzonych przeze mnie badań oznaczać to będzie znaczący wpływ na rozwój wyższych form myślenia, myślenia abstrakcyjnego, którego rozwój ściśle wiąże się dziś z piśmiennością, czyli poznawaniem pisanej odmiany języka. Wynalazek pisma, powstanie jego narzędzia, czyli alfabetu pociągnął za sobą konsekwencje dla naszego języka,

ale i dla naszego umysłu. Czytanie i pisanie nie są czynnościami naturalnymi, nasz mózg musiał się ich nauczyć: tłumaczyć symboliczne znaki (które widzimy) na język (który rozumiemy). Drogą do wejścia w sferę piśmienności jest oczywiście kontakt z tekstami pisanymi przez ich analizę, czytanie tekstu ze zrozumieniem, aktywizowanie umiejętności selekcjonowania informacji. Dopóki użytkownik języka nie posiada umiejętności posługiwania się odmianą pisaną, nie posiada też piśmiennego stylu myślenia, piśmiennego stylu poznawczego (Skudrzyk 2005). Rozwijanie myślenia logicznego, dostrzegania powiązań przyczynowo-skutkowych, umiejętności budowania tekstu pisanego według pewnych reguł jest zadaniem szkoły. Dziecko romskie zatem, wchodząc w ten etap rozwoju językowego, nie tylko musi opanowywać nowy język, ale także w tym nowym języku przechodzi na kolejny etap rozwoju poznawczego, nowy etap myślenia. Odpowiednie oddziaływanie wychowawcze, (a także językowe) może wspomóc rozwój pojęć, operacji myślowych, mowy (Borowiec 1996). Może jednak – zależnie od okoliczności – być źródłem zahamowania bądź wolnego rozwoju procesów poznawczych, co w momencie rozpoczęcia edukacji, a więc na początkowym etapie socjalizacji wtórnej, gdy „możliwości umysłowe dziecka wstępującego do szkoły określa się mianem myślenia konkretno-wyobrażeniowego” (Borowiec 1996: 13), będzie miało negatywne skutki i wpłynie na jego wyniki w nauce.

Analizując zjawisko socjalizacji dzieci mniejszości, widzimy, że jest ona znacznie bardziej skomplikowana niż socjalizacja osób jednojęzycznych. Dzieci romskie do komunikacji wykorzystują dwa języki, których nie przyswajają równolegle, bowiem, będąc wychowywane przez rodziców o tej samej językowej przynależności, mają w środowisku domowym na etapie pierwszej socjalizacji stały kontakt z językiem *romani* (L1), natomiast język polski (L2) nabywają w wieku szkolnym (rzadziej przedszkolnym), dzięki regularnym kontaktom z otoczeniem i rozpoczętej nauce – w momencie rozpoczęcia życia zinstytucjonalizowanego. Jeśli tę sytuację odniesiemy do zjawiska dwujęzyczności, można w przypadku młodych Romów mówić o dwujęzyczności dziecięcej typu sukcesywnego, która zachodzi w momencie, w którym język drugi (L2) wprowadzamy do komunikacji dziecka, gdy potrafi już ono porozumiewać się w języku pierwszym, mniej więcej po trzecim roku życia (Kurcz 2005; cyt. za Rutkiewicz-Hanczewska 2012). Istotna w analizie romskiego bilingwizmu wydaje się opinia Anny Marii Meyer, która podkreśla, że „mamy w przypadku Romów do czynienia z sytuacją sukcesywnego przyswajania mowy i późnej dwujęzyczności” (2016: 147), z czym wiążą się również słowa rosyjskiego psychologa i pedagoga Lwa Wygotskiego, według którego do trzeciego roku życia język się przyswaja, a później się go

uczy (cyt. za Lipińska 2003). Jest to odróżnienie istotne dla psycholingwistyki: przyswajanie u małego dziecka dokonuje się naturalnie i samoistnie, natomiast uczenie się jest procesem wymagającym wysiłku, potrzebne są do niego także określone zdolności (Kurcz 2007). Im później rozpoczyna się bowiem osvajanie z nowym językiem i jego nauka, tym proces nabywania L2 jest bardziej sztuczny, formalny i trudny. Ważne jest zatem, by kontakt z L2 następował już w środowisku domowym lub przedszkolnym, bo – jak twierdzi np. Christine Perregaux – „proces akwizycji języka drugiego przebiega wtedy podobnie jak w przypadku nabywania pierwszego języka” (Perregaux 1993: 43; cyt. za Wróblewska-Pawlak 2013: 90). Młodzi Romowie przyswajają polszczyznę jednak dopiero w warunkach szkolnych (do przedszkola uczęszczają rzadko), w związku z czym stopień jej opanowania bywa niezadowalający⁸⁶.

W perspektywie rozwijania sprawności komunikacyjnej warto podkreślenia jest to, że język drugi w dużej części:

- bazuje na poziomie rozwoju poznawczego dziecka w języku pierwszym;
- jego wiedzy językowej i sprawności komunikacyjnej, jaką posiada;
- to, w jaki sposób dziecko porozumiewa się w języku docelowym, jest zależne nie tylko od momentu, w którym go poznaje i sprawności, jaką ma w L1, ale również od częstotliwości jego używania i poziomu edukacji w L2.

Tak zarysowana sytuacja językowa badanych dzieci romskich mieści się w ogólnym pojęciu dyglosji, szczegółowo zaś w **dyglosji z bilingwizmem**, jeśli odwołać się do przytaczanej wcześniej terminologicznej propozycji Marzeny Błasiak, wskazującej na możliwe relacje dyglosji z dwujęzycznością (Błasiak 2011). Elżbieta Smułkowa eksponuje w swojej terminologii na miejscu pierwszym bilingwizm, gdy pisze o **bilingwizmie z dyglosją**, który ma miejsce wtedy, gdy użycie każdego z języków w określonej wielojęzycznej społeczności jest uzależnione od kontekstu społecznego, np. mniejszość etniczna posługująca się własnym językiem w ramach wspólnoty, a w kontaktach z obcymi – w języku otoczenia (Smułkowa 2000; cyt. za Głuszkowski 2009). Chcąc podkreślić społeczny wymiar komunikowania się w dwu językach, wybieram na określenie językowej sytuacji Romów

⁸⁶ Przypomina to sytuacje językową środowisk posługujących się odmianą gwarową języka. Helena Synowiec zajmująca się m.in. problemem kształcenia sprawności komunikacyjnej dzieci śląskich, pisze: [fakt, że uczniowie] „nie opanowali w wystarczającym stopniu systemu języka ogólnego i nie dysponują odpowiednim zasobem wyrazów ogólnopolskich [sprawia, że] nie zawsze potrafią dostosować się językowo do sytuacji komunikacyjnej i współrozmówcy (jego roli społecznej, wieku)” (Synowiec 1997: 172)

pojęcie **dyglosji z bilingwizmem**. Romowie, używając języka romskiego w wewnątrzgrupowej komunikacji prywatnej, rodzinnej (ustnej), a języka polskiego w sytuacjach oficjalnych (w wersji ustnej i pisanej), prezentują właśnie typowy układ dyglosyjny w ujęciu, jakie proponują w swych koncepcjach Fishman i Ferguson, gdy każą rozpatrywać dyglosję jako sytuację, w której występują dwa warianty języka: standardowy, czyli pisany, którego społeczność nie nabywa w sposób naturalny (niezinstytucjonalizowany), oraz lokalny, czyli mówiony (Nalborczyk 2003). Mamy zatem w dyglosji do czynienia z językami/stylami wysokim i niskim, oficjalnym i nieoficjalnym – o czym wspomina również Ida Kurcz. Jej zdaniem dyglosja ma miejsce, gdy

następuje rozdzielenie na język oficjalny i język potoczny w takim stopniu, że stają się one odrębnymi systemami. Chodzi tu więc o status społeczny jakiegoś języka (...). Dyglosja narzuca hierarchię, a więc: nierówny podział używania języków, socjolingwistyczne podporządkowanie, brak równowagi, a w końcu destabilizację. (Kurcz 2007: 42, 77)

Do sytuacji dyglosyjnej, zdaniem Charlesa Fergusona, zalicza się również takie kryteria, jak przynależność do grupy, kontekst, rozmówców, temat oraz to, że jedynie wysoki wariant języka jest znormalizowany – w tym wypadku język polski. Oznacza to, że dwa języki:

- mają różny status (jeden mniejszościowy, drugi jest językiem kultury dominującej);
- w różny sposób są przyswajane: jeden naturalnie na etapie socjalizacji pierwotnej, drugi instytucjonalnie na etapie socjalizacji wtórnej;
- mają różny zakres funkcjonowania w komunikacji – obsługują różne sytuacje komunikacyjne (oficjalne i nieoficjalne);
- dotyczy ich także różnica substancjalna – pierwszy język jest jedynie (lub głównie) mówiony, drugi natomiast także mówiony, ale przede wszystkim pisany, skodyfikowany, szkolny; wprowadza to nie tylko nowy język (nowy system, nowe określenia, słowa), ale także nowy styl poznawczy – myślenie piśmienne; inny rodzaj składni oraz inny rodzaj spójności tekstu.

Taki opis zachowań komunikacyjnych znajduje odzwierciedlenie w sytuacji romskich rodzin: dwa odrębne systemy językowe, które różnią się statusem, wykorzystywanie jednego z języków (niskiego) do komunikacji ustnej, a języka większości (polskiego), nabywanego głównie w szkole, w odmianie mówionej i pisanej, a także fakt, że w relacji języka *romani* i języka polskiego język większości jest językiem rozwiniętym i skodyfikowanym

wykorzystywanym w sytuacjach oficjalnych; język pierwszy, romski, język bliskości służy natomiast do kontaktów wewnątrzgrupowych, codziennych, co sprawia, że bywa marginalizowany i niedoceniany przez nieromskie otoczenie.

W przypadku uczniów romskich widać, że w języku drugim porozumiewają się tylko wtedy, gdy mają potrzebę – właściwie konieczność, przymus komunikowania się w tym akurat języku (Varro 1994; cyt. za Wróblewska-Pawlak 2013: 89), a więc w momentach, w których załatwienie jakiejś sprawy jest niezbędne do normalnego funkcjonowania w życiu społecznym i kulturalnym. Dzieje się tak także w sytuacjach konfliktowych, np. gdy w trakcie rozmowy z nauczycielem, romscy uczniowie chcą przekazać sobie informację, o której nie powinien wiedzieć *gadzio*. Również rodzic romski, który rozmawia ze swoim dzieckiem w towarzystwie nauczyciela, mówi do niego w języku *romani*. Zarówno uczniowie, jak i dorośli Romowie w opisanych sytuacjach przełączają kod (*code switching*) i rozpoczynają konwersację po romsku po to, by wyjaśnić kwestie tylko sobie znane w swoim bliskim języku, po chwili rozmawiając w języku polskim i omawiając sprawy z Polakiem⁸⁷. Biorąc pod uwagę fakt, że tak naprawdę przyczyną zmiany kodu jest zmiana sytuacji komunikacyjnej, a właściwie rozmówcy, który należy do innego środowiska społecznego, kręgu kulturowego i językowego, a także zmiana tematu konwersacji, można uznać takie zachowanie językowe za przejaw pewnego poziomu sprawności komunikacyjnej (na jej poziomie społecznym i sytuacyjnym). Zjawisko przełączania kodu obok interferencji, melanżu językowego, transferu, zapożyczeń oraz kalk językowych jest ściśle związane z kontaktem języka pierwszego i drugiego. Oznacza naprzemienne wykorzystywanie, w ciągu jednej wypowiedzi, dwóch lub więcej języków. Wskazuje ono na mniej lub bardziej sprawne dokonywanie wyboru sposobów zachowania w środowisku dwujęzycznym. Często jest również wynikiem braku terminów, pojęć i słów w języku polskim, którymi dziecko romskie, rodzic romski mógłby nazwać zaistniałą sytuację. W przypadku rodzin mniejszości, tu romskiej, bywa też sposobem wykluczenia z dialogu przez świadome wykorzystanie komunikacji niezrozumiałej dla polskich rozmówców.

Chcę zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt badanej językowej rzeczywistości. Dwujęzyczność nazywana zjawiskiem językowo-kulturowym związanym zarówno z lingwistyką, psychologią, socjologią, neurologią oraz glottodydaktyką (Błasiak-Tytuła 2001;

⁸⁷ Ze względu na relację język *romani* – polszczyzna (język ogólny) zjawisko opisane wyżej jest istotne, ilustruje bowiem proces komunikacji, który określa się jako przełączanie kodu. Do polskiej socjolingwistyki pojęcie to wprowadziła Halina Kurek (Kurek 2010: 70), odnosząc je do relacji gwary i języka ogólnego.

cyt. za Kuros-Kowalska 2014) często równolegle traktowana jest z symetryczną dwukulturowością. Stwierdzenia tego nie da się odnieść do badanej tu sytuacji. Mniejszość romska silnie identyfikuje się z własną kulturą. Romowie pielęgnujący dawne tradycje, przestrzegający kodeksu *romanipen* i poprzez język podtrzymujący swą odrębność, promują głównie kulturę romską, w wielu przypadkach separując się od kultury większościowej. Powodem takiej sytuacji może być to, że znajomość języków, którymi Romowie się posługują, nie jest społecznie równorzędna, nawet nie jest łatwo akceptowana, a język macierzysty i kultura – w ich odczuciach warta uwagi – wciąż są w społeczeństwie większościowym marginalizowane.

Wieloaspektowe uwarunkowania funkcjonowania w dwu systemach językowych, w dwu kulturach komunikowania się rodzą określone trudności w zakresie przyswajania polszczyzny, a następnie poprawnego i w miarę sprawnego jej użycia, dlatego zależność między sytuacją językową Romów a wynikami uzyskanymi w trakcie badań poziomu ich sprawności komunikacyjnej wydaje się ciekawym problemem, który zostanie przedstawiony w dalszej części rozprawy.

ROZDZIAŁ III

Koncepcja badań sprawności językowej dzieci romskich

Przyjmując, że sprawność językowa to umiejętność budowania poprawnych gramatycznie zdań a także „swobodne, niewymuszone i naturalne zachowanie językowe adekwatne do sytuacji mówienia i do zamierzonej funkcji wypowiedzi” (Pawłowska 1988: 72; cyt. za Śniatkowski 1997: 77) można przyjąć, że osoby posługujące się dwoma językami mogą, lecz nie muszą, mieć problem ze sprawnym wyrażaniem swoich myśli, chcień, celów. Aby potwierdzić lub zaprzeczyć takim opiniom zasadne wydało się określenie jej poziomu wśród uczniów, z którymi pracuję, a których kultura, tradycja i język wciąż stanowią przestrzeń nie w pełni odkrytą.

Grupą badawczą wybraną do wypełnienia autorskiego *Testu sprawności językowej i komunikacyjnej* (dalej nazywany TSJiK) uczyniłam dzieci romskie uczęszczające do klasy czwartej szkoły podstawowej. Wszystkie należą do romskiego szczepu zwanego Bergitka Roma zamieszkującego południową część Polski. Początkowo skupiłam się na szkole podstawowej z Zabrza znajdującej się w dzielnicy, w której mieszka zdecydowana większość zabrzańskich romskich rodzin. Liczba uczniów uczęszczających do klasy czwartej (czterech chłopców) była jednak niezadowalająca, w związku z czym teren badań poszerzyłam o inne miasta i szkoły: Szkołę nr 36 im. Juliusza Słowackiego w Rudzie Śląskiej, Szkołę Podstawową nr 9 im. Adama Mickiewicza oraz Szkołę Podstawową nr 16 im. Marii Konopnickiej w Bytomiu⁸⁸ i Szkołę Podstawową nr 36 im. Johna Baidona w Gliwicach. Badanie rozpoczęłam we wrześniu 2018 roku, a skończyłam w styczniu roku 2019. Powodem tak rozciągniętego w czasie badania kilkorga uczniów była długa organizacja procedury badawczej (rozmowy z dyrekcją i pracownikami szkoły, uzyskiwanie zgód od rodziców). Poza tym dzieci romskie nie zawsze były obecne w szkole w dniu, w którym mogły zostać zwolnione z zajęć, np. z dwóch lekcji wychowania fizycznego, plastyki, godziny wychowawczej. Kolejną przeszkodą w jednej ze szkół było długie zwolnienie lekarskie asystentki romskiej będącej pośrednikiem w uzyskiwaniu zgód na badanie, w innej – choroba dziecka.

⁸⁸ W Bytomiu prośbę o przeprowadzenie badań złożyłam w jeszcze jednej szkole, jednak okazało się, że jedyny uczeń romski w tej placówce uczęszcza do klasy drugiej, w związku z czym niemożliwe okazało się przebadanie go TSJiK ze względu na występujące w nim treści, których dziecko nie opanowało.

Uczniowie, którzy wypełnili test, mimo iż uczęszczali do klasy czwartej, różnili się wiekiem – pięcioro z nich miało dziesięć lat, jeden powtarzał klasę, ponieważ wrócił z Anglii w połowie roku szkolnego, a dwoje nie opanowało dostatecznie materiału w klasie drugiej i trzeciej, w związku z czym również i oni repetowali. Mimo różnic wiekowych, kryterium doboru dzieci do badania była klasa, do której uczniowie aktualnie uczęszczali, ponieważ to ona była wyznacznikiem opanowania materiału klas I-III, który z kolei stanowił podstawę tematyczną zadań umieszczonych w teście.

Mimo iż teren badań rozciągnął się aż na cztery miasta, liczba uczniów, z którymi współpracowałam, wciąż była niewystarczająca. Postanowiłam więc przebadać również uczniów klas III, którzy wypełnili test niemal identyczny jak czwartoklasiści – zostały z niego usunięte dwa przykłady, których tematyka wiązała się kosmosem i życiem Eskimosów. Treści dotyczące tych zagadnień pojawiają się dopiero w podręczniku dla uczniów klas trzecich, tym samym w trakcie wypełniania testu dzieci mogły nie znać wspomnianych zagadnień i słownictwa ich dotyczącego.

Również w przypadku uczniów z klas trzecich wiek nie był jednakowy. Spośród dziewięciorga dzieci romskich z klas trzecich, czworo powinno być w klasie czwartej. Ta sytuacja nie zmieniła jednak mojego przekonania, że to nie wiek, ale klasa stanowi podstawowe kryterium doboru dzieci i dowodzi opanowania przez nie konkretnego materiału. Łącznie test wypełniło siedemnaścioro dzieci – ośmioro z klas czwartych oraz dziewięcioro z klas trzecich.

Test sprawności językowej i komunikacyjnej jest testem autorskim i stanowił w niniejszej rozprawie podstawowe narzędzie badawcze. Przygotowałam go na bazie doświadczeń zawodowych i refleksji z nich wynikających. Dużą rolę w tworzeniu testu odegrały konsultacje i rozmowy z glottodydaktykami, pracownikami Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Ponadto do powstania autorskiego testu przyczyniły się także samodzielna analiza egzaminów określających poziomy znajomości języka polskiego wśród dorosłych obcokrajowców, a także lektura testów francuskich, angielskich i niemieckich przeznaczonych dla dzieci a służących określeniu stopnia znajomości języka polskiego zagranicą.

Zdecydowana większość zadań TSJiK została stworzona przeze mnie, część poleceń opracowałam, inspirować się wspomnianymi wcześniej testami dla dzieci. Mimo iż zedytowaną treść poleceń przeniosłam na język polski i wykorzystałam w swoim teście, przykłady zawsze były autorskie. Zadania umieszczone w teście zostały przygotowane

zgodnie z zakresem tematycznym podręcznika do języka polskiego dla klas I-III. Do stworzenia konkretnych poleceń i przykładów wykorzystałam treści programowe związane z tematami: *Umiemy zaplanować sobie czas; Ostrożności nigdy za wiele; Wędrówki po Polsce; Życie Eskimosów dawniej i dziś; Na podbój kosmosu; Pakujemy wakacyjną walizkę*. W celu uzyskania odpowiednich przykładów do zadań inspiracją uczyniłam nie tylko problemy i zagadnienia, jakie dzieci z klas początkowych poznają na zajęciach w szkole, ale również życie codzienne uczniów romskich. Moim założeniem było przede wszystkim to, by test był dla nich jasny i przejrzysty. Za wsparcie graficzne testu odpowiedzialna była magister sztuki, absolwentka kierunku grafika projektowa w Śląskiej Wyższej Szkole Informatyczno-Medycznej w Chorzowie, która tworząc test, pracowała w programie Corel Draw; grafiki czerpała wyłącznie ze strony freepik.com.

Test podzieliłam – zgodnie z budową egzaminów certyfikowanych – na trzy części: *Rozumienie ze słuchu, Rozumienie tekstów pisanych oraz Wypowiedź pisemną* – łącznie 13. Mimo iż w Polsce⁸⁹ wspomniane egzaminy dzielą się na cztery części: rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, wypowiedź pisemna oraz mówienie, w swoim teście zrezygnowałam z ostatniej części składowej, ponieważ w trakcie trwania studiów regularnie notowałam wypowiedzi dzieci romskich w codziennych, szkolnych sytuacjach, dzięki czemu miałam ogląd na to, w jaki sposób się wypowiadają. Notatki, jakie poczyniłam, stanowią kolejne narzędzie badawcze, dzięki któremu mogę określić jakość, liczbę oraz typ błędów najczęściej popełnianych przez dzieci romskie w trakcie mówienia. Jestem również w stanie określić, jakie innowacje najczęściej występują w mowie dzieci romskich a także, na czym dokładnie polegają odstępstwa od normy językowej. Zaletą takiego badania jest jego naturalność – materiał powstawał bowiem w sytuacjach kontaktu bezpośredniego, bez udziału czynnika stresującego, jakim niewątpliwie jest rozmowa kierowana, sterowana.

Każda z części TSJiK wyróżniona została innym kolorem, każdemu z zadań natomiast przypisany został znak graficzny określający, co dziecko wypełniające test powinno w danym

⁸⁹ W Niemczech układ egzaminów jest podobny jak w Polsce, z tą różnicą, że w Polsce część *Rozumienie tekstów pisanych* na poziomie B1 uwzględnia rozpoznawanie struktur gramatycznych, natomiast na poziomie B2 uzupełniona jest o część *Poprawność gramatyczna*. W Anglii i we Francji test składa się z trzech części: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, wypowiedź pisemna. Różnica tkwi również w wieku dzieci wypełniających testy. We Francji możliwość certyfikacji mają dzieci w wieku 8-12 lat, które oceniane mogą być od poziomu A1; w Anglii już dzieci sześciolatnie mogą wypełniać egzaminy, a ich znajomość języka angielskiego może być określana od poziomu A1. W przypadku dzieci z Niemiec poziomy również zaczynają się od A1, jednak o certyfikacji można mówić w przypadku dzieci w wieku 10-16 lat. W Polsce egzaminy przeprowadza się na sześciu poziomach: A1 – C2 w grupie dostosowanej do potrzeb dorosłych oraz B1 – B2 w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży w wieku 14-17 lat.

ćwiczeniu zrobić: zaznaczyć, napisać, pokolorować, uzupełnić numery. Takie oznaczenia ikoniczne miały ułatwić uczniom wykonywanie poleceń.

Część I testu *Rozumienie ze słuchu* składa się z pięciu zadań, w których uczniowie musieli wykazać się nie tylko umiejętnością czytania, uważnego słuchania, ale również pisania. Mimo iż poprawność ortograficzna i gramatyczna nie były oceniane, w dalszej części pracy zostanie poświęcony tej kwestii odrębny akapit.

W części II *Rozumienie tekstów pisanych* najważniejsze okazało się czytanie ze zrozumieniem, w części ostatniej natomiast (*Wypowiedź pisemna*) – jakość produkowanych przez dzieci zdań, ponieważ pojęcie interesującej mnie sprawności językowej jest „usytuowane w płaszczyźnie społecznej praktyki językowej i znajduje swój bezpośredni wyraz w konstruowanych przez użytkowników języka tekstach, zarówno mówionych, jak i pisanych” (Mnich 2002: 23).

W badaniu wykorzystałam również *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie* autorstwa Ewy Hamman i Krzysztofa Fronczyka, który pomógł mi określić bierny zasób słownictwa uczniów romskich. Test wykorzystałam na badanie dzieci z grup przedszkolnych, ponieważ jest on przeznaczony dla dzieci w wieku 2;0-6;10 lat – przedział wiekowy uczniów, którzy zostali przeze mnie przebadani to 4;9-6;10 lat. W badaniu wzięło udział 23 dzieci: 10 dziewczynek w przedziale wiekowym 4;10-6;10 i 13 chłopców w wieku 4;9-6;10. Obszar, jaki test pozwala zdiagnozować, obejmuje słownik bierny, gdyż to właśnie „zasób słownictwa istotnie wpływa na inne aspekty rozwoju językowego – w tym na rozwój gramatyki” (Dale i in., 2000; Dionne i in. 2003; cyt. za Haman i in. 2010: 21). Poza tym istnieje silny związek między zasobem słownictwa a umiejętnością czytania, zwłaszcza ze zrozumieniem, tym samym słownik bierny wiąże się mocno z nauką szkolną i jej efektywnością. *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie* sprawdza znajomość trzech podstawowych części mowy: czasowników, rzeczowników i przymiotników i składa się z czteroobrazkowych plansz. Na każdej planszy – ułożonej według skali trudności – autorzy umieścili ilustracje w kolejności losowej. Dzieci miały za zadanie wskazać obrazek, o który pytałam odpowiednią formą zależną od kategorii gramatycznej słowa kluczowego, np. *Gdzie jest... (kot)?* – rzeczowniki, *Kto... (pije)?*, *Co... (leży)?* – czasowniki, *Który jest... (bogaty)?*, *Co jest... (górnice)?* – przymiotniki. Wykorzystane ilustracje zostały dobrane w sposób nieprzypadkowy, bowiem dystraktory dopasowano do słowa kluczowego na podstawie relacji: semantycznej, fonetycznej oraz kontekstualnej, co oznacza, że na planszy znajdują się: słowo kluczowe – np.

bochenek a wraz z nim: dystraktor fonetyczny – *bębenek*, semantyczny – *kromka* i kontekstualny – *nóż*.

Założenia testu skupiają się na badaniu dzieci polskojęzycznych, jednak z uwagi na brak jakichkolwiek testów do badania mowy, komunikacji, poprawności językowej dzieci dwu- i wielojęzycznych, w tym romskich, OTS-R wykorzystałam dla uczniów romskich w wieku przedszkolnym, mając pełną świadomość, że uzyskane wyniki są zaledwie orientacyjne. Zdecydowałam się jednak na taką formę badania, ponieważ „badania nad rozwojem treści słownika dzieci i młodzieży są (...) ważne dla poznania rozwoju ich wyobrażeń i pojęć, w których rzeczywistość w coraz obszerniejszej mierze i coraz dokładniej i głębiej się odzwierciedla” (Szuman 1968: 30). Ponadto znaczenie wyników badań nad rozwojem słownika biernego dzieci podkreśla istotę tego, że dziecko mówi i pisze takim językiem, jaki rozumie. Otrzymane wnioski ważne są zatem m.in. dla nauczycieli, którzy powinni zwracać się do uczniów w odpowiedni sposób i powoli, skutecznie wprowadzać do ich słownika wyrazy bogacące i rozwijające zasób słów, przy tym wszystkim uwzględniając potrzeby, możliwości i specyfikę dziecka romskiego.

W przypadku sporządzania notatek z wypowiedzi dzieci romskich za grupę badawczą mogę uznać uczniów klas I-VI oraz dzieci z oddziału przedszkolnego. Wszystkie komunikaty były wypowiedziami skierowanymi do dorosłych i do innych dzieci na lekcjach, przerwach, wycieczkach. Różne sytuacje oraz rozmówcy byli istotni przede wszystkim dlatego, że „w sytuacji szkolnej dziecko przeważnie uczestniczy w komunikacji w podrzędnej społecznie roli językowej, ponieważ głównie nauczyciel (zwłaszcza podczas lekcji) jest rozmówcą o nadrzędnej randze społecznej” (Maleszyk 2000: 68). Mogło to w pewien sposób narzucać nadawcy komunikatu sposób organizacji tekstu, typ komunikatu; wzięcie pod uwagę wypowiedzi uczniów romskich również w sytuacjach spontanicznych, często niestresujących, dawało możliwość analizy ich rozmów wynikających z równorzędnych relacji.

Za główny cel niniejszej pracy przyjąłam odpowiedź na pytania o to, jak komunikują się dzieci romskie, czy ich wypowiedzi są zrozumiałe, adekwatne do sytuacji i realizują zamierzony cel. Głównym problemem badawczym uczyniłam więc określenie stanu sprawności językowej i komunikacyjnej uczniów romskich. Istotne dla mnie stało się również to, jaki jest ich orientacyjny/przybliżony poziom znajomości języka polskiego w odniesieniu do opisów poziomu biegłości językowej według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (dalej ESOKJ). Wprawdzie głównym przedmiotem zainteresowania nie uczyniłam socjolingwistycznej charakterystyki tej grupy, jednak stanowi ona integralną część

pracy i w dużym stopniu ułatwia zrozumienie wyników i określenie wniosków. W rozprawie przyjmuję koncepcję Stanisława Grabiasa określającego poziomy sprawności komunikacyjnej, odnoszę do niej stawiane w tej pracy pytania badawcze – o poprawność systemową, społeczną, sytuacyjną oraz pragmatyczną. Biorąc pod uwagę, że „sprawnym językowo nazwiemy takiego użytkownika języka, który w sposób naturalny i z jak najmniejszym wysiłkiem zaspokaja wszystkie swoje potrzeby językowe jako nadawca i jako odbiorca” (Śniatkowski 1997: 77), za zasadne uznałam sprawdzenie, czy uczniowie romscy dorastający w specyficznych warunkach językowych są dziećmi sprawnie posługującymi się środkami językowymi. Co więcej istotnym było dla mnie również określenie zasobu leksykalnego dzieci romskich w wieku przedszkolnym i zbadanie ich znajomości czasowników, rzeczowników i przymiotników.

Problematyka podejmowana w dysertacji jest mi szczególnie bliska, gdyż od 8 lat pracuję z dziećmi romskimi jako logopeda i nauczyciel języka polskiego. Praca na dwóch stanowiskach pozwala mi patrzeć na tych uczniów zarówno pod kątem językowym, poprawnościowym, jak i logopedycznym. Świadomość, że wyjaśnienie nurtujących mnie kwestii zależy od wielu czynników, na które często nie miałam wpływu, stała się motywacją do przeprowadzenia badań. Doświadczenie natomiast i odpowiednie przygotowanie pomogło mi w postawieniu pytań badawczych:

1. Czy dzieci romskie często tworzą wypowiedzi niepoprawne językowo?
2. Czy kierunek ich rozwoju językowego zdeterminowany jest przez środowisko wychowawcze?
3. Czy sprawności językowa i komunikacyjna uczniów będą obniżone?
4. Czy romscy uczniowie są w stanie uzyskać zamierzony cel wypowiedzi, w związku z czym sprawność pragmatyczna ich komunikatów zostaje zachowana?
5. Czy uczniowie romscy mają niższy zasób słownictwa niż dzieci polskie?

Uzyskanie odpowiedzi na postawione pytania związane z różnymi poziomami sprawności komunikacyjnej wymaga holistycznego podejścia, wielu działań oraz badań a także analizy uzyskanych wyników. Niemniej sprawdzenie trafności hipotez okazało się możliwe, dzięki stworzonemu testowi i przeprowadzonym badaniom wśród dzieci romskich uczęszczających do przedszkola i szkoły podstawowej.

Badanie testami mogło mieć miejsce jedynie po wcześniejszej rozmowie z dyrekcją placówek i uzyskaniu zgody na pracę z dziećmi. Następnie w szkole podstawowej nr 43 w Zabrze i szkole podstawowej nr 36 w Gliwicach przeprowadziłam rozmowę z asystentami

romskimi, w szkole podstawowej nr 16 w Rudzie Śląskiej z pedagogiem, w szkole podstawowej nr 9 w Bytomiu z wychowawcą klasy, a w szkole podstawowej nr 16 w Bytomiu z panią wicedyrektor. To właśnie oni pomogli mi uzyskać zgody rodziców na anonimowe badanie dzieci, które przeprowadzane były w wyznaczonym wcześniej dniu, po ówczesnym upewnieniu się, że dziecko jest obecne, w placówce oświatowej, do której uczniowie uczęszczają, w cichym pomieszczeniu (biblioteka, świetlica romska, pusta sala informatyczna). Za każdym razem było to badanie indywidualne.

W przypadku TSJiK badanie trwało około 1.5 godziny. Wszystkie dzieci wypełniły test w wyznaczonym czasie. W przypadku OTS-R badanie trwało do momentu, w którym dziecko wskazało wszystkie obrazki lub popełniło w kolejności cztery błędy.

Na wstępie badania przedstawiałam swoją osobę każdemu z dzieci, wyjaśniałam cel spotkania i objaśniałam dalsze jego etapy. Wielokrotnie podkreślałam, że nie jestem w stanie pomagać i odpowiadać na pytania. Chcąc maksymalnie zobiektywizować badanie, w przypadku TSJiK pierwsza część testu *Rozumienie ze słuchu* odtwarzana była z dyktafonu. Dzieci były informowane o tym, jaka jest budowa testu, jak nazywają się poszczególne części, które muszą uzupełnić oraz ile mają czasu na wykonanie zadań. Dzieci na bieżąco dowiadywały się, ile czasu upłynęło i ile czasu zostało do zakończenia badania.

W przypadku badania *Obrazkowym Testem Słownikowym – Rozumienie* procedura badawcza była jednakowa dla wszystkich dzieci – młodszych i starszych. Czas badania zależał od tego, jak dziecko radziło sobie ze wskazywaniem konkretnych obrazków, było to mniej więcej od kilku do kilkunastu minut (autorzy testu sugerują, że badanie trwa od 2-7 minut, jednak biorąc pod uwagę czynności organizacyjne, spotkanie trwało dłużej). Przed rozpoczęciem badania informowałam dzieci o tym, że ich zadaniem jest wskazywanie palcem poprawnych odpowiedzi, a nie ich ustne udzielanie. Dzieci badałam indywidualnie na terenie placówki, do której uczęszczają, w osobnym pomieszczeniu (gabinet logopedyczny, gabinet księgowej, pusta świetlica).

Badanie OTS-R odbywało się w oddziałach przedszkolnych w zabrzańskej szkoły podstawowej oraz w Przedszkolu nr 12 w Zabrze.

W przypadku listy błędnych wypowiedzi dzieci romskich trudno jest jednoznacznie określić czas i miejsce badań, bowiem jest ona efektem pracy w szkole podstawowej i jednoczesnego studiowania. Niepoprawne komunikaty uczniów romskich zbierane były więc przez blisko cztery lata w sytuacjach, w których miałam okazję pracować z nimi w małej grupie lub indywidualnie, np. podczas zajęć logopedycznych, wyrównawczych, przerw,

wycieczek i wyjść poza teren szkoły. Dzieci, których wypowiedzi spisałam, były w wieku od sześciu do dwunastu lat, uczęszczały więc zarówno do oddziałów zerowych, jak i do klas drugiego etapu edukacyjnego, a więc IV-VI.

ROZDZIAŁ IV

Poziom sprawności komunikacyjnej uczniów romskich. Wyniki badania autorskim *Testem sprawności językowej i komunikacyjnej*

1. Rozumienie tekstu mówionego i pisanego. Poziom sprawności pozasystemowych

„Ocena sprawności językowej dzieci, oprócz klasyfikacji form językowych stanowiących odstępstwa od normy językowej, powinna obejmować opis wszystkich form słownikowych i składniowych funkcjonujących w języku dzieci poprawnie” (Mnich 2002: 85). W związku z tym głównym założeniem tej części pracy jest opis stanu rozwoju językowego uczniów romskich i określenie opanowania przez nich konkretnych sprawności, umiejętności językowych. Poprawność interpunkcyjna, ortograficzna⁹⁰ oraz graficzna nie będą szczegółowo omawiane, jednak kwestie z nimi związane niewątpliwie mogłyby stanowić temat do kolejnych badań.

W opracowanym na potrzeby tych badań teście pytania ułożone były nie tylko zgodnie z poszczególnymi częściami składowymi występującymi w testach określających poziomy biegłości językowej obcokrajowców (Rozumienie ze słuchu, Rozumienie tekstu pisanego, Wypowiedź pisemna), ale również według rosnącej trudności zadań. Początkowo dzieci miały jedynie słuchać i notować informacje, następnie czytać i na tej podstawie szukać

⁹⁰ W testach wypełnionych przez dzieci występowały różnorodne zjawiska interpunkcyjne i ortograficzne niezgodne z normą, które najpewniej wynikały z „intuicyjnego korzystania z systemu interpunkcyjnego, w którym pojawiają się podstawowe narzędzia do dzielenia tekstu na jednostki sensu” (Łuczyński 1997: 141). Poprawna interpunkcja warunkowana jest składniową segmentacją tekstu, jednak uczniowie romscy nie wykazali się wiedzą dotyczącą opanowania tej zasady. Taka sytuacja nie dotyczy wyłącznie uczniów romskich, także dzieci polskie mają z tym problem, co wielokrotnie potwierdzają prace pisemne autorstwa jednych i drugich, z jakimi miałam do czynienia jako nauczyciel polonisty.

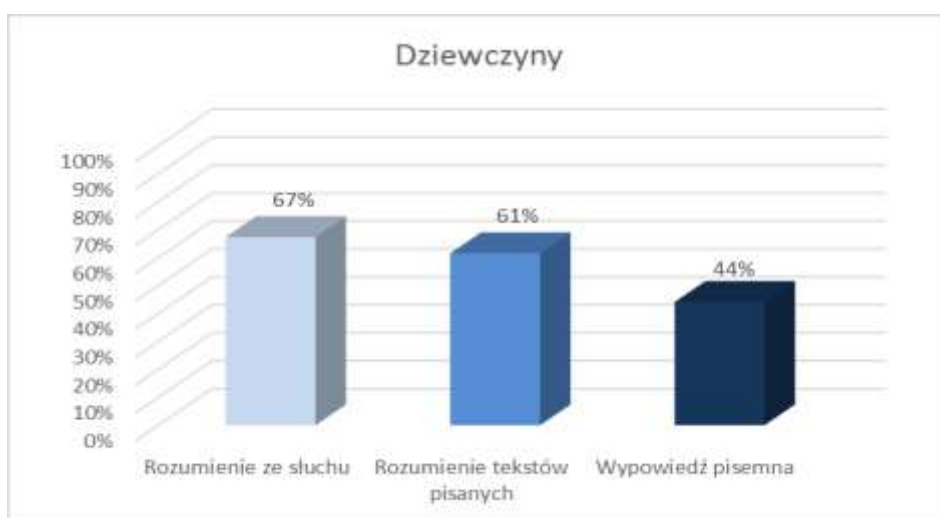
Uczniowie romscy nie dysponują również dostateczną wiedzą dotyczącą zasad ortograficznych – wynika to bezpośrednio z mojego zawodowego doświadczenia nauczyciela polonisty, ale również z ich pisemnych wypowiedzi umieszczonych w teście. Zjawiskiem częstym w niepoprawnych zapisach jest pisownia podyktowana tym, jaka jest wymowa poszczególnych wyrazów. Uczniowie, którzy wypełnili test przede wszystkim pisali tak, jak na co dzień mówią. Dodatkowo charakteryzowała ich niechęć do pisania, co może wynikać z wielu czynników, m.in. braku wprawy, nieodpowiedniego trzymania długopisu/ołówka, a także wolnego tempa pisania. Sama konstrukcja liter tworzonych przez uczniów romskich najczęściej była niepoprawna, ich wysokość różna, owale niedomknięte a litery niedokończone. W wielu przypadkach łączenie liter było stykowe, litery były nieproporcjonalne względem siebie, a pismo nieutrzymane w liniaturze, często słabo czytelne lub prawie nieczytelne. Próbki pisma umieszczam w aneksie.

prawidłowych odpowiedzi lub pisać pojedyncze słowa, a w części ostatniej wykazać się przede wszystkim umiejętnością pisania.

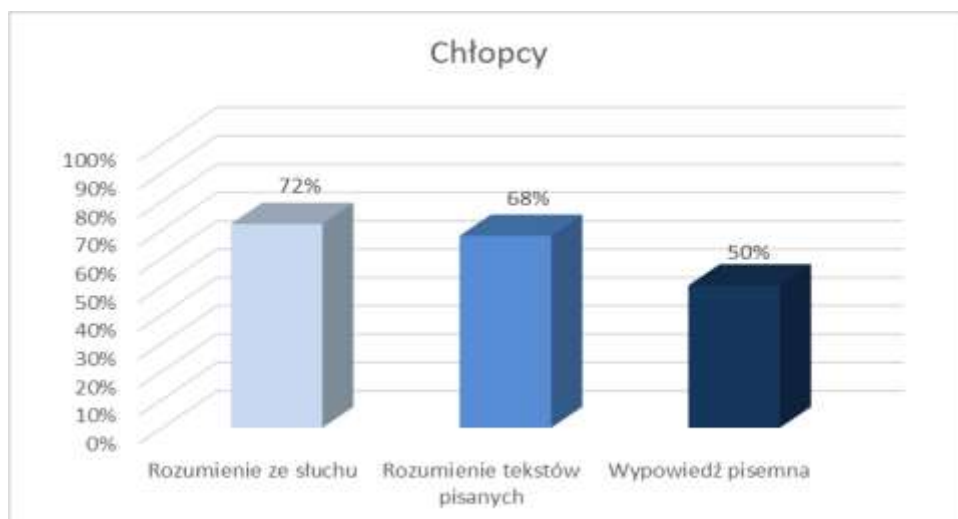
Opanowanie języka u dziecka często przebiega w sposób spontaniczny, jednak rozwój języka, jakim się posługuje, niemal zawsze ma te same etapy widoczne na poziomie fonologicznym, morfologicznym i syntaktycznym, semantycznym i komunikacyjnym (Niesporek-Szamburska 2010). Każde dziecko dojrzewa więc do określonego stadium rozwojowego we właściwym dla siebie czasie, tym samym w sposób indywidualny – choć wciąż zależny od wielu czynników – zdobywa różne poziomy rozwoju językowego. Ponadto istotnym aspektem, który determinuje poziom sprawności językowej i komunikacyjnej dziecka są takie czynniki jak: „język ojczysty obojga rodziców (...), poziom wykształcenia rodziców (...), język porozumiewania się w rodzinie (z rodzicami, z rodzeństwem), język kręgu koleżeńskości dziecka, kontakty dziecka z Polską, z polską książką” (Laskowski 2009: 36). Mając na uwadze powyższe determinanty, postanowiłam określić poziom sprawności porozumiewania się dzieci romskich w języku polskim i ewentualne trudności, jakie napotykają w komunikacji. Za główny cel przyjąłam określenie stanu sprawności językowej tych dzieci.

Dane otrzymane w wyniku badania *Testem sprawności językowej i komunikacyjnej* jednoznacznie wskazują, że w ogólnej ocenie poszczególnych części testu lepiej wypadli chłopcy, uzyskując wyniki wyższe niż dziewczyny. W części *Rozumienie ze słuchu* uzyskali 72%, a dziewczynki 67%, *Rozumieniu tekstu pisanego* – 68% a dziewczynki 61%, a w *Wypowiedzi pisemnej* 50% a dziewczynki 44%.

Wykres 1. Wyniki badań TSJK – dziewczyny



Wykres 2. Wyniki badań TSJiK – chłopcy



Zestawienia wyników wskazują jednak, że czynnikiem, który w największym stopniu różnicuje wyniki badań, jest – jak można się domyślić, wiek. W przypadku uczniów klas trzecich i czwartych – zdecydowanie lepiej poradzili sobie uczniowie z klasy starszej, uzyskując w części pierwszej *Rozumienie ze słuchu* 78%, w części drugiej *Rozumienie tekstu pisanego* – 73% a w części ostatniej, czyli *Wypowiedzi pisemnej* – 59%. Uczniowie klas trzecich uzyskali natomiast 59% w pierwszej części, 51% w części drugiej i 32% w części ostatniej. Przedstawione wyniki dowodzą, że uczniowie romscy w miarę upływu czasu i uczęszczania do szkoły, zwiększają swoje umiejętności zarówno w zakresie uważnego słuchania, czytania ze zrozumieniem, jak i pisania. Ponadto – co jest szczególnie ważne ze względu na temat mojej pracy – wyższe wyniki dzieci starszych pokazują lepsze opanowanie umiejętności związanych z osiągnięciem komunikacyjnych celów, realizowaniem różnych ról językowych a także doбором środków językowych odpowiednich do sytuacji. Jest to ważny wniosek, który udowadnia, że szkoła jest miejscem, w którym w toku nauki dzieci romskie nabywają i doskonalą językowe sprawności.

W ocenie wpływu placówki oświatowej i systemu edukacji na zakres i sposób posługiwania się językiem polskim przez dzieci romskie należy wziąć pod uwagę bardzo istotne procesy socjalizacji językowej, o której już wspominałam, a która oznacza „nabywanie języka w określonej grupie społecznej przez przyswajanie nawyków mownych grupy, w której się wychowujemy” (Skudrzyk, Urban 2000: 128). W tej sytuacji istotna jest rola zarówno socjalizacji pierwotnej, w której jednostka nabywa język pierwszy, codzienny, rodzinny, język najbliższego otoczenia, za pomocą którego opisuje świat, ale przede wszystkim

socjalizacji wtórnej, która rozpoczyna się w momencie życia zinstytucjonalizowanego, a więc w tym przypadku na etapie nauki szkolnej. Socjalizacja wtórna pomaga, pozwala na kontakt z językiem drugim, większościowym, w tym wypadku polskim, który jest językiem nowym względem języka *romani*. Tym bardziej ważna na tym etapie jest rola placówki, do której uczęszczają dzieci romskie, a której zadaniem jest wspierać rozwój ogólny, kulturowy, językowy uczniów.

Analizując liczbę punktów zdobytych w poszczególnych częściach testu, można stwierdzić, że najlepiej dzieci radzą sobie z rozumieniem wypowiedzi mówionej, gorzej natomiast z czytaniem i pisanem. Sytuacja ta dotyczy dzieci romskich już na etapie rozpoczęcia nauki przedszkolnej, gdy prawie nieznające języka dzieci, są w stanie zrozumieć pojedynczo wypowiedziane słowa a czasem krótkie, proste i wyraźne komunikaty w języku polskim. Można więc uznać, że „zasób pojęć językowych rozumianych przez dzieci wyprzedza zasób wypowiedzianych wyrazów” (Dołęga 2003: 162). Fakt, że uczniowie romscy rozumieją język polski, ale nie potrafią w nim dobrze pisać i czytać najpewniej wiąże się z deficytami edukacyjnymi, które widoczne są na każdym etapie nauki, a które dotyczą alfabetu, ortografii, gramatyki języka polskiego. O przyczynach takiej sytuacji pisałam w części teoretycznej pracy, jednak szczególnie istotne w tym miejscu wydają się m.in. brak przygotowania przedszkolnego dużej liczby dzieci a także często negatywny stosunek romskiej starszyny do systemu edukacji.

Fakt, że *Rozumienie ze słuchu* było częścią, która wypadła najlepiej zarówno u trzecioklasistów, jak i uczniów starszych, może być również wynikiem tego, że dzieci romskie, mimo iż wychowują się w środowisku mniejszościowym, na co dzień doświadczają języka większości, są zatem z nim osłuchane. Takie sprawności jak czytanie i pisanie nabywają natomiast dopiero w przedszkolu lub szkole, w związku z czym nie opanowują ich w równym stopniu co mówienie, które (nawet jeśli nie jest doskonałe – czego dowodzą wypowiedzi uczniów opisane w dalszej części pracy), nie stanowi dla Romów większej trudności⁹¹. To, że komunikaty, które tworzą nie są budowane z wykorzystaniem gramatycznej wiedzy o języku, nie wpływa jednak na skuteczność ich wypowiedziania się. Zobrazują to przedstawione poniżej wyniki testu dotyczące różnych poziomów sprawności.

Zadanie pierwsze części *Rozumienie ze słuchu* wymagało udzielenia odpowiedzi na trzy pytania (*Kto ma spódniczkę?, Co ma Krysia?, Jakiego koloru jest spódniczka?*) dotyczące

⁹¹ Podkreślali to wszyscy badani uczniowie, których na wstępie lub na końcu spotkania pytałam o to, czy mają jakiegokolwiek trudności z wypowiedzianiem się w języku polskim.

nagranego zdania *Krysia ma fioletową spódniczkę*. – dzieci poradziły sobie z tym zadaniem dość dobrze, gdyż zdobyły 55% możliwych punktów. Kilkoro uczniów w odpowiedzi na pytanie *Co ma Krysia?* odpowiedziało *spódnicę* zamiast *spódniczkę*, co oczywiście jest także odpowiedzią poprawną. Na pytanie o to, kto ma spódniczkę, dwoje dzieci wpisało jedynie pierwsze litery imienia *Krysia* – tu punkty również zostały policzone.

W zadaniu drugim uczniowie mieli odpowiedzieć na pięć pytań na podstawie dłuższej, kilkuzdaniowej wypowiedzi dotyczącej rodziców i dzieci oraz spędzanego przez nich czasu wolnego. Zadanie wymagało od uczniów nie tylko uwagi i skupienia, ale również zapamiętania istotnych informacji. Łącznie dzieci uzyskały w tym pytaniu 41% punktów możliwych do zdobycia. Najwięcej trudności miały z określeniem, gdzie obecnie znajduje się mama i skąd do domu wrócił tata. Również odpowiedź na pytanie o to, kto chce zostać lekarzem, przysporzyło dzieciom sporo wątpliwości, bowiem zamiast poprawnej odpowiedzi, która brzmi *Bartek*, wpisywały imiona innych osób występujących w opowiadaniu. Wskazanie imion dziecięcych bohaterów oraz imienia psa okazało się dla uczniów zadaniem łatwym.

W ćwiczeniu trzecim spośród trzech obrazków uczniowie mieli zaznaczyć jeden prawidłowy, zgodny z odtwarzaną wypowiedzią. Uczniowie poradzili sobie z tym dobrze, mimo że wypowiedziane zdania tematycznie wiązały się z każdą z umieszczonych w teście ilustracji. Przykładowo – jeśli wypowiedź brzmiała *Rodzice jadą na rowerze.*, uczniowie mieli zaznaczyć obrazek, na którym rodzice faktycznie siedzą na rowerach, mimo że na jednym z pozostałych obrazków byli rodzice (stojący w miejscu), a na innym sam rower. Związek wszystkich trzech ilustracji – celowo w ten sposób dobranych – z odtwarzaną wypowiedzią nie wpłynął w znaczący sposób na poprawność wykonania zadania. Ogółem uczniowie romscy zdobyli w zadaniu trzecim 56% punktów.

Ćwiczenie czwarte polegało na pokolorowaniu sowy według wypowiedzianych w formie opowiadania wskazówek. Każde dziecko w trakcie badania otrzymywało ten sam zestaw kredek, spośród których miało wybrać odpowiednie kolory – taki sposób działania miał maksymalnie zobiektywizować wykonanie ćwiczenia i dać wszystkim uczniom równe szanse. Dzieci z zadaniem poradziły sobie bardzo dobrze (81%), wykazując się nie tylko bardzo dobrą znajomością nazw kolorów, ale również uważnym słuchaniem. Trudność tego zadania polegała na wyeliminowaniu z wypowiedzi niepotrzebnych informacji a skupieniu się jedynie na kolorach tytułowej sowy i częściach jej ciała.

Zadanie ostatnie badało przede wszystkim znajomość konkretnych leksemów i umiejętność rozpoznania ich spośród wszystkich występujących w zadaniu. Ćwiczenie to wypadło najlepiej (90%), co może być spowodowane tym, że dzieci na co dzień mają do czynienia z każdą z rzeczy wymienionych na nagraniu (*banan, sukienka, deszcz, kura, samochód, oko, gazeta, telefon*). Tutaj – podobnie jak w zadaniu trzecim – ilustracje zawsze były ze sobą powiązane tematycznie, więc należały do jednego zbioru, np. owoców, ubrań. Odpowiedziami, które pojedynczo zostały nieprawidłowo zaznaczone, były *gazeta* i (jedynie w dwóch przypadkach) *sukienka*.

Część I testu, czyli *Rozumienie ze słuchu*, w której dzieci romskie uzyskały ogółem 73% punktów, wskazuje, że uczniowie poradzili sobie z większością umieszczonych tam zadań. Sprzyjające w wykonaniu poleceń niewątpliwie było tempo nagranej wypowiedzi, jej spójność, gramatyczna poprawność – wszystko to ułatwiło im zrozumienie komunikatu. Tworząc nagranie, kierowałam się doświadczeniem w pracy z uczniami romskimi i starałam się, by było ono dostosowane do możliwości dzieci jako odbiorców ze względu na formę i proste, niewyszukane słownictwo. Wyniki testu kierują uwagę jednak na inny ważny aspekt, a mianowicie umiejętności, jakimi wykazali się w tej części testu uczniowie. Należy wśród nich wymienić przede wszystkim umiejętność aktywnego słuchania, a więc koncentrowania się na znaczeniu wypowiedzi oraz swobodę w udzielaniu odpowiedzi.

Polecenie pierwsze części II *Rozumienie tekstów pisanych* odnosiło się do znajomości konkretnych słów związanych z jedzeniem, ubraniami i przedmiotami. Zadaniem dzieci było zaznaczenie obrazków wymienionych na liście rzeczy niezbędnych do wyprawy w góry. Uczniowie wykazali się tu znajomością takich słów, jak *czapka, rękawiczki, czekolada* (są to rzeczy, z którymi zapewne spotykają się na co dzień), ale również *termos, mapa i latarka*⁹². Dzieci w zadaniu tym otrzymały 76% punktów, jednak zdarzały się przypadki, w których prócz wymienionych na liście rzeczy, zaznaczały inne, niewymienione przedmioty. W takiej sytuacji dziecko nie miało odejmowanych punktów w myśl zasady, że zawsze sytuacje sporne należy rozwiązywać na korzyść uczniów.

W zadaniu drugim części II uczniowie mieli przeczytać notatkę i na jej podstawie odpowiedzieć na pytania: *Gdzie są dziewczyny?; Co oglądają dziewczyny?; Kto z dorosłych*

⁹² Jest to istotne, ponieważ zawsze na początku badania tłumaczyłam dzieciom, że pierwszą część testu będą musiały odsłuchać. Pokazując dyktafon, jako urządzenie, z którego miało zostać odtworzone nagranie, pytałam dzieci, co to jest, czy znają jego nazwę? Żadne z nich nie wiedziało, jak nazywa się rzecz, którą pokazywałam. Świadczy to o tym, że przedmioty, z którymi dzieci nie mają na co dzień do czynienia, są im obce. Tym samym nie rozpoznają ich nazw.

został w domu?; Jakie zwierzę mieszka w domu?. Trudność sprawiła jedynie odpowiedź na pytanie trzecie dotyczące osoby, która została w domu, zapewne dlatego, że *Szymon* – bo tak brzmi poprawna odpowiedź – nie był w tekście bezpośrednio nazwany osobą dorosłą. Niedosłowną odpowiedź umieszczoną w zdaniach *Szymonie! Poszłam do kina z naszą córką*. należało zatem znaleźć na podstawie ogólnej wiedzy i umiejętności logicznego myślenia lub intuicji. W ćwiczeniu tym dzieci zdobyły łącznie 66% punktów.

Dane wskazują, że trudność sprawiło uczniom zadanie trzeciej części *Rozumienie tekstów pisanych*. Należało w nim odpowiednio do ilustracji przedstawiających czynności dopasować numery zdań z listu zostawionego przez mamę. Dwie wiadomości wpisane na listę były zakazami, w związku z czym zostały wyróżnione kursywą, a obrazki je ilustrujące przekreślone czerwonym znakiem po to, by ułatwić dzieciom wykonanie zadania, by mogły oba te komunikaty odpowiednio dopasować. W odpowiedziach uczniowie często umieszczali pod obrazkami nieprawidłowe numery zdań lub w ogóle przekreślali ilustracje, jakby nie rozumieli formuły polecenia i tego, co dokładnie w zadaniu należy zrobić. W tej części dzieci otrzymały 48% punktów możliwych do zdobycia.

Ostatnie, czwarte, zadanie tej części polegało na przyklejeniu kaczek w opisanie w przykładach miejsca w łazience. Zadanie sprawdzało przede wszystkim znajomość wyrazów funkcyjnych, jakimi są przymyki i relacji przestrzennych. Największą trudność sprawiło dzieciom odróżnienie przymków *nad-pod* a także *obok* w przykładzie *Kaczka numer 5 siedzi obok dywanika*. W tym pytaniu uczniowie zdobyli 66% punktów, choć niejednokrotnie starali się przekleić wcześniej usytuowane kaczki, ostatecznie decydując się jednak na uznanie decyzji pierwszej jako właściwej.

W części II testu *Rozumienie tekstów pisanych*, w której uczniowie romscy osiągnęli łącznie 65% punktów możliwych do zdobycia, największą trudność sprawiło zadanie, w którym uczniowie powinni odpowiednio dopasować ilustracje do opisów. Mogło się tak stać, ponieważ było to zadanie z najdłuższym tekstem – jeśli dzieci bez zrozumienia przeczytały notatkę zostawioną przez mamę, nie wiedziały, w jaki sposób należy połączyć zdania z ilustracjami. Umiejętność czytania ze zrozumieniem stanowi główną trudność, jaką dzieci romskie napotykają w szkole. Dzieje się tak, ponieważ jest ona procesem złożonym, na który składa się nie tylko samo czytanie, ale również kojarzenie przeczytanych słów z pozajęzykowymi wyobrażeniami, a następnie ich zapamiętanie w czasie, gdy czyta się dalszą część tekstu. Niezwykle istotna w tym procesie jest synteza poznanych treści i wykorzystanie ich do wykonania działania (w tym wypadku uzupełnienia odpowiedzi) – nieumiejętność

rozpoznania głównej myśli umieszczonych w zadaniu próśb i poleceń oznacza brak zrozumienia tekstu i niewypełnienie zadania. Trudność dotycząca czytania ze zrozumieniem związana jest również z zasobem słownictwa dzieci – im słownik jest bardziej rozbudowany, tym umiejętność ta jest lepiej rozwinięta.

W części ostatniej zadanie pierwsze zbudowane zostało w formie komiksu, w którym uczniowie swoje wypowiedzi mieli umieścić w tzw. dymkach. Taka konstrukcja zadania i forma jego zobrazowania miała pomóc dzieciom w wyobrażeniu sobie konkretnej sytuacji opisaney w przykładach, w której mogliby się znaleźć, z którymi dzieci romskie mają lub mogłyby mieć do czynienia, np. z wyjściem z klasy po zajęciach, życzeniami urodzinowymi, wizytą w aptece czy przypadkowym potrąceniem rówieśnika. Ponadto komiks wydaje się atrakcyjną i skuteczną formą przekazywania wiedzy, w związku z czym mógł wpłynąć na osiągnięcie wyższych wyników. Zadaniem dzieci było uzupełnienie brakujących wypowiedzi będących niejako reakcjami na prezentowane sytuacje. W każdej z nich słowna odpowiedź miała wskazywać na poziom opanowania innych niż systemowy poziomów sprawności komunikacyjnej: sprawności pragmatycznej – umiejętnego zastosowania lokucji realizującej akt mowy (intencję) typu przeproszenie, podziękowanie, prośba itp.; sprawności społecznej – rozpoznania własnej roli społecznej, jej rangi i sytuacyjnej – odróżnienia sytuacji oficjalnych od nieoficjalnych. Te pozasystemowe, pozagramatyczne składniki właściwych zachowań komunikacyjnych zwykle łączą się z sobą w konkretnych użyciach języka, analizuję je zatem łącznie, wskazując na dominanty sprawnościowe.

W przykładzie pierwszym (*Kasia dostała od mamy prezent. Kasia powie jej...*) dzieci najczęściej podawały poprawną odpowiedź, jednak w dwóch przypadkach zamiast słowa *dziękuję*, pojawiły się wypowiedzi uzupełnione dopełnieniem oznaczającym osobę, która została powiadomiona o prezencie Kasi. Tym samym zdanie w opinii dzieci romskich powinno brzmieć: *Kasia dostała od mamy prezent. Kasia powie jej...koleżance/śiostsze/chura*⁹³. Trzy osoby nie udzieliły odpowiedzi, a jedna z uczennic, wcielając się w rolę Kasi, powiedziała: *Kasia powie jej „Dostałam od mamy prezent”*. Przykład drugi (*Antek wszedł rano do przedszkola i chciał przywitać się z panią. Antek powie...*) prawie w całości (nie licząc trzech pustych odpowiedzi⁹⁴) dzieci wykonały

⁹³ Wszystkie podane przykłady cytuję z zachowaniem pisowni oryginalnej.

⁹⁴ Wypełniając test, dzieci często komentowały, że boli je ręka od pisania lub, że muszą dużo czytać. Zmęczenie, o którym wspominali mogło być przyczyną, przez którą w pewnym momencie jedno z dzieci przestało uzupełniać przykłady. Dwie osoby nie wykonały zadania pierwszego i drugiego II części w całości. Jedna z nich w ogóle nie wypełniła części II i III testu ze względu na nieumiejętność czytania. O trudnościach w tym zakresie

prawidłowo. Łatwo domyślić się, że sytuacje często powtarzane utrwalają poprawny sposób językowej reakcji. W zdaniu kolejnym (*Podczas gry w piłkę Witek niechcący potrącił kolegę. Witek powie mu...*) trzy osoby nie wypełniły pustego miejsca, jeden uczeń wpisał *Witek powie mu... potronciłem kolegę*⁹⁵, inny zapytał: *Co robisz?* a kolejny dodał, że *Witek powie mamie*. Poza wymienionymi przykładami dzieci wpisywały *pszepraszam*, *pszepraszam cie*, *przepraszam Witek*, co dowodzi właściwego rozpoznania sytuacji i potwierdza ich zdolność do wyrażania emocji. W przykładzie czwartym (*Michał usłyszał życzenia urodzinowe. Michał powie...*) uczniowie najczęściej wpisywali słowo *dziękuję*, jednak zdarzały się również wpisy analogiczne do tych, które występowały w poprzednich przykładach: *mamie*, *chura*, *koledze*, *Michał powie: Usłyszałem życzenia urodzinowe*. Poza takimi odpowiedziami pojawiły się także kwestie sugerujące, że dziecko nie wcieliło się w rolę Michała, lecz kogoś, kto składa mu życzenia – uczniowie wykonujący w ten sposób zadanie, nie zrozumieli tekstu na poziomie językowym, o czym świadczą okrzyki: *Michał powie: sto lat wszystkiego najlepszego!* lub *Sto lat! Niech żyje nam!* Kolejna część zadania dotyczyła sytuacji, w której *Marysia weszła do przedszkola i chciała przywitać się z dziećmi. Dziewczynka powie im...* W przykładzie tym cztery osoby nie udzieliły odpowiedzi, a trzy wpisały słowa *dzień dobry*, które świadczą o niedostosowaniu powitania do sytuacji, co z kolei negatywnie rzutuje na poziom sprawności sytuacyjnej dzieci. Inicjatorem interakcji w tym wypadku było dziecko, które miało wejść w kontakt z równorzędnym sobie rozmówcą – kolegami i koleżankami z grupy rówieśniczej. Oficjalna formuła powitania, którą dziecko posłużyło się do przywitania dzieci, kierowana jest z reguły do rozmówców starszych, wyższych rangą, nie narusza jednak normy w sposób drastyczny, ale sugeruje niepewność dotyczącą możliwego wyboru. Wykorzystanie formy oficjalnej zawsze jest sankcjonowane, bowiem awans w górę jest możliwy⁹⁶, ale formuła przywitania może być również oznaką budowania dystansu między uczestnikami komunikacji. Tu najpewniej wynika ze standardowej, regularnie powtarzanej,

powiedział mi brat wspomnianej uczennicy, a potwierdziła wychowawczyni i wskazała kolejne dwie osoby mające duże trudności z czytaniem, jako umiejętnością, z którą Romowie mają największe problemy. Deficyty w tym zakresie narastają w każdej klasie – często rodzice nie są w stanie pomóc zniwelować braków, ponieważ – o czym pisałam – sami nie potrafią czytać.

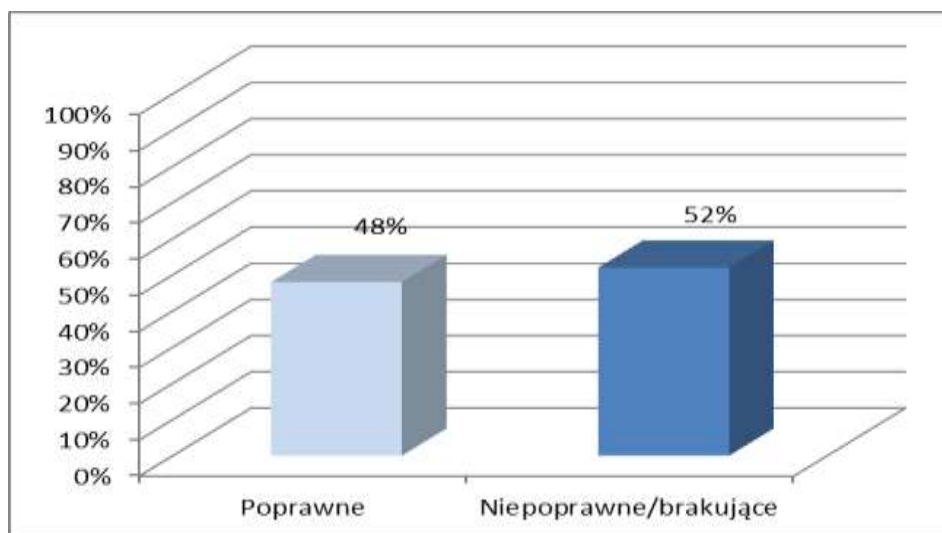
⁹⁵ Uczeń ten najwyraźniej nie zrozumiał, do kogo ma być kierowana wypowiedź. W większości późniejszych przykładów to samo dziecko tworzyło formy podobne do tej przytoczonej wyżej.

⁹⁶ Wiąże się to z teorią wariantywności Władysława Lubasia, który podkreślał m.in., że im bardziej pozycja nadawcy i odbiorcy równoważy się, tym możliwa jest większa wariantywność językowa. Oznacza to, że możliwa w tej relacji jest pewna luźność normy i dowolność realizacji a typy kontaktu zależne są bezpośrednio od rozmówców (Skudrzyk 1998; Skudrzyk, Warchała 2002).

typowej dla dziecka formy powitania, bez uwzględniania ról społecznych rozmówców. Przykład szósty (*Janek wychodzi z domu kolegi i żegna się z jego mamą. Janek powie...*) nie stanowił dla dzieci problemu, bowiem najczęściej pojawiającą się odpowiedzią były słowa *Dowidzenia/Do widzenia pani*, które zostały odpowiednio dobrane do sytuacji i osoby biorącej udział w scenie. Cztery odpowiedzi pozostały puste, w trzech natomiast uczniowie wpisali słowo *pa*, które świadczy o tym, że wypełniający test wykorzystali formułę pożegnania zarezerwowaną dla sytuacji nieoficjalnych. Zdanie siódme (*Ola podaje koleżance zabawkę. Ola powie...*) było tym przykładem, w którym uczniowie popełnili najwięcej błędów – prócz pięciu pustych odpowiedzi i jednej prawidłowej *proszę*, sześcioro uczniów wpisało słowo *dziękuję*, które dowodzi, że pomylili wspomnianą Olę z koleżanką, o której mowa, a która miała otrzymać zabawkę. Tym samym można wnioskować, że albo dzieci romskie nie przeczytały zadania ze zrozumieniem, albo przez nieuwagę wpisały niepoprawną odpowiedź, zarezerwowaną dla innej osoby. Poza tym wśród odpowiedzi pojawiły się także: *Pobaw się trochę ty a potem ja.; Chcesz lalke?; Ej chceć się bawić mojom lalkom?* Takie wypowiedzi dowodzą wysokiej sprawności pragmatycznej, stanowią bowiem swobodnie językowo wyrażoną zachętę do wspólnej zabawy (dostosowanie sytuacyjne) a nie jedynie realizowanie formuły. W przedostatnim przykładzie (*Adam jest w sklepie. Chce przejść obok pana, który stoi na jego drodze. Chłopiec powie do niego...*) pięć osób nie odpowiedziało, jedna wpisała słowo *mamie*, a reszta uczniów udzieliła odpowiedzi *Pszepraszam* lub *Czy może sie Pan przesunąć?* Odpowiedzi udzielone w tym przykładzie świadczą, że dzieci dobrze rozpoznały rozmówcę, osobę starszą od siebie, oraz sytuację, w której się znalazły i odpowiednio do niej dopasowały swą wypowiedź. W dziewiątym zdaniu (*Nauczycielka po lekcjach żegna się z uczniami. Dzieci odpowiedzą...*) również pięć osób nie udzieliło odpowiedzi, jedna wpisała słowo *mamie*, a reszta dzieci uzupełniła wypowiedź dzieci słowami *Dowidzenia*.

W całym zadaniu dzieci uzyskały łącznie 48% punktów możliwych do zdobycia. Powodem takiej sytuacji może być fakt, że dwie osoby w ogóle nie wykonały tego zdania, a jedna uzupełniła jedynie cztery z dwunastu odpowiedzi. Dla reszty uczniów sytuacje, w których się znaleźli oraz rozmówcy, z którymi weszli w interakcje nie stanowiły trudności, w związku z czym w swoich wypowiedziach właściwie dobrali oni środki językowe do rzeczywistości, której w danym momencie doświadczali.

Wykres 3. Odpowiedzi udzielone w zadaniu pierwszym części III TSJiK



Ćwiczenie to bezpośrednio dotyczyło sprawności sytuacyjnej, która zdaniem Stanisława Grabiasa jest

umiejętnością posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych. Wiąże się ona z wyborem środków językowych narzuconych przez temat wypowiedzi i miejsce jej powstania. Obydwa te komponenty warunkują z kolei kanał (mówienie, pisanie) oraz sposób przekazu informacji (dialog, monolog, opowiadanie, opisywanie itd.). (Grabias 1997: 321)

Sprawność sytuacyjna związana jest więc z właściwym stosowaniem adekwatnych do sytuacji mówienia rejestrów wypowiedzi (Ożdżyński 1997). Istotnym celem zadania zbudowanego w takiej formie było również określenie poziomu językowej sprawności społecznej, w której liczy się przede wszystkim ranga rozmówców. „Językowa sprawność społeczna wymaga wiedzy na temat relacji społecznych zachodzących w danej wspólnotie (...)” (Grabias 1997: 320), jest więc zależna od świadomości dzieci dotyczącej ról społecznych rozmówców. Sztucznie stworzone i opisane sytuacje działy się w konkretnym miejscu a ich uczestnikami były osoby zróżnicowane pod względem wieku, płci i rangi – najczęstszym błędem występującym w zebranych odpowiedziach były pomyłki związane z wyborem sytuacji oficjalnej – nieoficjalnej⁹⁷, w której dzieci się znalazły. W takich wypadkach myliły formuły

⁹⁷ Sporadyczne nierozróżnianie sytuacji oficjalnej od nieoficjalnej i nieodpowiednie dopasowanie formuł grzecznościowych do osoby, miejsca i sytuacji może być spowodowane faktem, że dzieci romskie – mimo iż zgodnie z zasadami *romanipen* z dużym szacunkiem traktują osoby starsze – są częścią wspólnoty, która żyje jak rodzina. W związku z tym wśród nich nie ma relacji oficjalnych, dzieci nie zwracają się do nikogo z grupy per pan, pani, ponieważ ze wszystkimi dorosłymi osobami są emocjonalnie związani.

przywitań i pożegnań. Przy analizie wyników należy jednak pamiętać, że sprawność społeczna jest tą, która pojawia się najpóźniej a dodatkowo tą, którą najtrudniej opanować. Co ważne w opisanym wyżej zadaniu dzieci dowiodły także wysokiej sprawności pragmatycznej, która przejawiała się w skutecznych formach komunikatu skierowanych do odbiorcy, a która dotyczy bezpośrednio zadania następnego.

Poziom pragmatyczny wypowiedzi stanowi

umiejętność realizowania celu założonego przez nadawcę wypowiedzi [...], umiejętność informowania odbiorcy o stanach rzeczy [...], umiejętność przekazywania informacji o stosunku nadawcy do rzeczywistości [...], umiejętność nakłaniania odbiorcy (lub siebie samego) do podjęcia i wykonania czynności. (Grabias 1997: 322)

Ważne w przypadku sprawności pragmatycznej jest takie konstruowanie komunikatu, który przyniesie wymierny skutek – założony oczywiście przez nadawcę wypowiedzi.

Wyniki uzyskane w tej części testu pozwoliły orientacyjnie określić, na jakim poziomie sprawności pragmatycznej są dzieci romskie. Zadanie polegało na wpisaniu odpowiedzi dotyczącej tego, co powinny powiedzieć dzieci, aby ich intencje zostały zrealizowane. Respondenci musieli zatem skutecznie przekazać własne emocje i wolę a także odpowiednio poinformować i przekonać odbiorcę wypowiedzi do realizacji zamierzonego celu. W zadaniu tym równie ważne było właściwe odczytanie sytuacji, w jakich znaleźli się uczniowie oraz rozpoznanie pozycji społecznej interlokutora. Uczniowie romscy doświadczyli trudności z wykonaniem tego zadania, ponieważ – jak sami wspominali – mają problemy z czytaniem i rozumieniem dłuższych tekstów. Wykonaniu poleceń sprzyja jednak zakres tematyczny przykładów, ponieważ zdania będące opisem sytuacji, w jakiej znalazły się dzieci, dotyczą codziennych problemów, są więc znane również dzieciom romskim. W tym zadaniu uczniowie uzyskali łącznie 54% punktów.

W przykładzie pierwszym *Bruno chciałby zjeść kolejną czekoladkę*. Dzieci miały zastanowić się nad tym, *Co chłopiec powinien powiedzieć mamie?* W większości przypadków uczniowie udzielili odpowiedzi poprawnych, które pozwoliłyby im zrealizować zamierzony cel: *Moge czekolade?; Poprosze o czekolade.; Mamo moge jeszcze jednom czekoladke?* Jedynie w trzech przypadkach zadanie zostało wykonane nieprawidłowo, ponieważ dzieci odpowiedziały *Bużole dla mamy.; Cześć! Jak tam?; Powiećce że mam zemba.* w związku z czym nie zakomunikowały swoich potrzeb i chęci, tym samym nie nakłoniły odbiorcy wypowiedzi do działania. Dwoje uczniów nie wykonało całego zadania. Przykład drugi

wymagał od dzieci utworzenia prośby skierowanej do taty o pomoc w zdjęciu książki z półki. Uczniowie poradzi sobie z tym zadaniem bardzo dobrze, jedynie w trzech przypadkach źle sformułowali swoje komunikaty, np. *Tato dasz mi 5 złotych żeby se coś kupić?* lub *Dziękuję tato*. Trzecio- i czwartoklasiści w większości utworzyli poprawne formy prośb, dzięki czemu w językowy sposób przekonali tatę do realizacji ich celu. Sytuacja kolejna dotyczyła Jana, który chciałby odebrać książkę pożyczoną koledze. Tu również dzieci miały się skupić nad tym, jak chłopiec powinien sformułować życzenie do kolegi, aby jego intencja została dobrze zrozumiana i przyniosła pożądany efekt. Trzynastoro dzieci poradziło sobie z zadaniem, dwoje nie wypełniło miejsca na odpowiedź i dwoje utworzyło błędne formy (np. *Jeju mogę prosić że mi jom poczytasz?*). Komunikaty utworzone przez uczniów były poprawne, skuteczne, zatem gdyby znaleźli się w opisywanej sytuacji, zapewne nakłoniliby odbiorcę wypowiedzi do zrealizowania ich prośby. W czwartym przykładzie (*Franek chce odwiedzić Filipa, który ma złamaną nogę. O co Franek powinien zapytać kolegę?*) uczniowie w różny sposób zadawali pytania związane z przykrym wydarzeniem, jakiego doświadczył chłopiec. Do najczęstszych należały: *Jak się czujesz?* i *Czy mogę cie odwiedzić?*, ale znalazły się również takie, które brzmiały: *Jak złamałeś nogę?*; *Czy jeszcze cie boli?*. Dzieci, mimo ukrytej sugestii, by zapytać Franka o możliwość odwiedzin, weszły z nim w interakcję na różne sposoby. Dzięki temu każde z pytań było prawidłowe, wiązało się z opisaną sytuacją i wyrażało dziecięce emocje. Świadczy to o opanowanej sprawności sytuacyjnej – uczniowie, tworząc komunikaty, dobrali odpowiednie do sytuacji środki językowe – oraz pragmatycznej, gdyż dzieci romskie ujawniły w sformułowanych pytaniach swoje uczucia, przez co ich wypowiedzi miały funkcje emocjonalne i dążyły do realizacji założonego celu. Sytuacja piąta, w jakiej mieli znaleźć się uczniowie, dotyczyła wizyty dziecka w aptecce i konieczności kupienia chusteczek higienicznych. Prawie wszyscy uczniowie poradzi sobie z tym zadaniem i utworzyli poprawne formy będące aktem woli skierowanym do rozmówcy. Tylko jeden uczeń napisał *To minie*. (zapewne w odniesieniu do męczącego Polę kataru) zamiast prawidłowego komunikatu wypowiedzianego do farmaceuty. W szóstym przykładzie dzieci miały stworzyć formułę, której celem było zaproszenie Waldka na urodziny. Trzy osoby nie poradziły sobie z tą sytuacją, pozostali uczniowie sprawnie wyrazili swoje intencje, w związku z czym ich językowe komunikaty można uznać za skuteczne. Również sytuacja następna (*Bartek jest w sklepie. Chce, żeby ciocia kupiła mu zabawkę. Jak powinien ją o to poprosić?*) wymagała od uczniów umiejętności takiej formy przekazu, dzięki której intencja nadawcy zostanie zrealizowana. W trzech przypadkach podane odpowiedzi były

nieprawidłowe, ponieważ nie dotyczyły tematu, sytuacji ani osób uczestniczących. Cztery osoby nie wypełniły tego fragmentu zadania, a pozostałe dzieci w skuteczny sposób poprowadziły dialog z ciocią. Przykład ósmy potwierdza, że uczniowie romscy poprawnie tworzą prośby. W sześciu przypadkach dzieci nie wypełniły przykładu, reszta uczniów odpowiedziała prawidłowo i poprosiła mamę o nowe kredki. Dziewiąta wypowiedź wymagała od uczniów zakomunikowania, że boli je ząb i w związku z tym chcą iść do higienistki. W trzech przypadkach dzieci napisały, że boli je brzuch, jeden raz zaznaczyły, że źle się czują. Poza tym (wyłączając jedną osobę) przekazały informację w taki sposób, że w sytuacji realnej zmusiłyby odbiorcę komunikatu do reakcji – w tym wypadku wysłania ich po pomoc do specjalisty. Skuteczność uczniowskich wypowiedzi może wiązać się z doświadczeniem dotyczącym wizyt u pani higienistki, które w szkole odbywają się regularnie. Odpowiedzi zebrane w następnym przykładzie zdecydowanie realizują intencję nadawcy, który chce się pobawić z Karolem i zastanawia się nad tym, jak mu o tym powiedzieć. Troje dzieci nie uzupełniło odpowiedzi, pozostała część zadanie wykonała poprawnie. W przykładzie jedenastym (*Waldek namalował piękny obrazek i chce go pokazać klasie. Jak powinien o tym powiedzieć nauczycielce?*) sytuacja ma się nieco inaczej, ponieważ siedmioro dzieci nie otrzymało punktów za tę odpowiedź (czworo nie uzupełniło wypowiedzi, a troje wpisało: *Narysowałem; Pszczepaszam moge pokolorować?; Proszę to dla Pani.*). Reszta dzieci właściwie sformułowała pytanie, dzięki któremu wyraziła chęć zaprezentowania efektów pracy klasie. Jeden z uczniów wykazał się szczególnym bogactwem językowym, co widać w sformułowanym przez niego pytaniu: *Proszę pani bo chce pokazać arcydzieł. Moge?* Zdanie napisane przez ucznia romskiego świadczy nie tylko o wysokim poziomie sprawności pragmatycznej, sytuacyjnej i społecznej, ale również o rozwiniętym zasobie leksykalnym. Mimo błędu w deklinacji uczeń w jasny sposób wyraził swoje chęci i plany. W ostatnim przykładzie uczniowie romscy mieli poprosić koleżankę z ławki o pożyczenie długopisu. Jedynie troje dzieci nie wpisało oczekiwanej prośby/pytania, pozostali uczniowie skutecznie przekazali komunikat i wyrazili akt woli.

Wypowiedzi uczniów umieszczone w zadaniu drugim części ostatniej testu dowodzą, że dzieci romskie w sprawny sposób wyrażają swoje oczekiwania i intencje. Formy przekazu okazały się skuteczne, w związku z czym można twierdzić, że dzieci te są świadome odbiorców, do których kierują swoje komunikaty oraz ról, jakie pełnią w społeczeństwie. Ponadto w swoich wypowiedziach dążą do realizacji celu komunikacyjnego, co z reguły im się udaje. Mimo trudnej sytuacji językowej, w jakiej się znaleźli, a więc przyswajania języka

polskiego później niż języka romskiego będącego ich językiem prymarnym, posługiwania się jedynie językiem pierwszym do okresu rozpoczęcia nauki przedszkolnej lub szkolnej (najczęściej) a także trudności związane z późnym nabywaniem polszczyzny ogólnej, dzieci romskie są w stanie zrozumiale realizować akty komunikacji.

Zadanie trzecie części III polegało na wpisaniu w występujące w liście luki słów przedstawionych na obrazkach. Zadanie dotyczyło więc zarówno znajomości konkretnych wyrazów, ale także umiejętności zachowania odpowiednich form ich odmiany – badało zatem umiejętności fleksyjne uczniów w zakresie rzeczowników. Dzieci wykonały to zadanie w 47% poprawnie. Problemem dla nich okazała się deklinacja rzeczowników, w związku z czym często uzupełniali brakujące słowa w formie mianownikowej, a więc dla nich najprostszej. Mimo to ich odpowiedzi były punktowane. Na podstawie frekwencji słów, które dzieci wpisywały, można przypuszczać, z jakim zakresem tematycznym spotykają się w codziennym życiu, jakiego na co dzień doświadczają (*morze, słońce, lody* oraz *dom*). Słowa, których najczęściej brakowało to: *spacery, pływamy*. Co ciekawe, trudność sprawiło dzieciom uzupełnienie pierwszej wolnej pozycji, w którą należało wpisać słowo *list*, aby dokończyć formułę: *Drogi Franku! Piszę do Ciebie...* Uczniowie miejsce to uzupełniali imieniem, adresata, np. *Drogi Franku! Piszę do Ciebie... Franku/Franek*. Biorąc pod uwagę treści nauczania w klasach początkowych oraz w klasie czwartej, list powinien być znaną dzieciom formą wypowiedzi. W klasach I-III dzieci adresują koperty, poznają osobę nadawcy, odbiorcy, czytają listy. W klasie IV natomiast doskonali tę formę wypowiedzi, rozwijają umiejętność jej tworzenia. Tym bardziej dziwi, że uczniowie nie poradzili sobie z uzupełnieniem formuły rozpoczynającej list z wakacji. Również czynności, które autor listu wykonywał, będąc nad morzem (*pływanie* oraz *spacerowanie*) okazały się nieoczywiste. W tym wypadku za błędne uznałam uzupełnienia, które strukturalnie i logicznie zaburzały tekst, np.: ***Gramy w piłkę***, *wodnom/wode/basen/w wodże/basenie*. (zamiast *Gramy w piłkę, pływamy...*); ***Chodzimy na...*** *balet/palcach/podwurku/chodniku po plaży*. (zamiast *Chodzimy na spacery po plaży*). Różnorodność wypowiedzi mogła być spowodowana tym, że dzieci nie potraktowały zdania jak szeregu wyliczeń, na które wskazywały przecinki, raczej uzupełniały luki, sugerując się skojarzeniami związanymi z umieszczonymi w zadaniu ilustracjami.

W zadaniu czwartym, ostatnim, dzieci miały za zadanie wypełnić kartę informacyjną kolegi na podstawie umieszczonych pod kartą obrazków i zdań. Zważywszy na sposób, w jaki sformułowane było polecenie: *Uzupełnij kartę informacyjną dotyczącą nowego kolegi z zagranicy.*, można sądzić, że uczniowie nie przeczytali ze zrozumieniem treści zadania,

ponieważ w miejsca, w które należało wpisać informacje odnoszące się do chłopca z zagranicy, dzieci wpisywały swoje dane oraz informacje dotyczące ich osoby. Respondenci zdobyli w tym zadaniu 37% punktów możliwych do zdobycia.

Chcąc określić opanowanie różnych poziomów sprawności komunikacyjnej przez dzieci romskie należy pamiętać, że aby

osiągnąć sprawność językową, należy (...) przede wszystkim mieć świadomość istnienia różnorodnych możliwości językowego przekazywania tych samych treści. Konieczne jest również posługiwanie się odpowiednim zasobem leksykalnym i gramatycznym (...). Niezbędna jest ponadto znajomość, choćby pobieżna, zróżnicowania (m.in. socjalnego, zawodowego, terytorialnego i stylistycznego) współczesnej polszczyzny. (Markowski 2005: 104)

W świetle wyżej przytoczonych słów można uznać, że sprawność językowa i komunikacyjna uczniów romskich jest rozwinięta, jednak posiada pewne niedoskonałości. Dzieci romskie swobodnie wyrażają chęć realizowania własnych potrzeb i poprzez tworzone wypowiedzi realizują funkcje emocjonalne. Umiejętność ta, nazywana sprawnością pragmatyczną, pojawia się jako pierwsza i w okresie wczesnego dzieciństwa realizowana jest poprzez niejęzykowe sygnały a dopiero później poprzez wypowiedzi. Dowodem na to jest fakt, że „na podstawie własnych doświadczeń małe dziecko jest w stanie przewidzieć reakcje dorosłego w odpowiedzi na jego płacz, uśmiech bądź wyrażanie pozytywnych/negatywnych uczuć w stosunku do dorosłego” (Borowiec 2010: 11). Wyrażanie własnych potrzeb i stanów emocjonalnych wpływa na rozwój sprawności systemowej oraz stymuluje rozwój sprawności społecznej i sytuacyjnej, które kształtują się przez całe życie. Uczniowie, którzy wypełnili test w większości sytuacji są świadomi swoich zachowań komunikacyjnych, bowiem tworzą je skutecznie, respektując relację między nadawcą i odbiorcą wypowiedzi, mając na uwadze rodzaj ich kontaktu, a w końcu stosując środki językowe odpowiednie do sytuacji. Sprawności sytuacyjna, społeczna i pragmatyczna nie są więc rozchwiane ani niepełne, wymagają jednak ciągłego doskonalenia i wsparcia – zwłaszcza sprawność systemowa wymaga rozwijania w konkretnych obszarach, w tym wypadku fleksji, z którą dzieci romskie mają największe trudności. Uczniowie romskiej mniejszości etnicznej powinny doskonalić swoje umiejętności i – mimo iż radzą sobie dobrze w różnych sytuacjach komunikacyjnych – być motywowane przez rodziców, a zwłaszcza przez nauczycieli, którzy muszą pamiętać, że

„skuteczne kształcenie sprawności językowej w szkole nie jest możliwe bez dokładnego poznania kompetencji językowej uczniów, którą rozumiemy jako znajomość języka i różnych norm jego użycia” (Podracki, Małachowska 1997: 115; cyt. za Mnich 2002: 234).

2. Poziom sprawności systemowej

We wcześniejszej części pracy omówiony został wpływ otoczenia i wychowania językowego na sposób porozumiewania się dzieci, również romskich. Należy jednak przypomnieć, że

(...) w początkowym okresie swojego życia, a okres ten obejmuje również cały okres przedszkolny i w zasadzie także wczesnoszkolny, dziecko przyswaja przede wszystkim sposób zachowań komunikacyjnych oparty na obserwacji zachowań swojego otoczenia. Zachowania te – w miarę jak dziecko się rozwija – są w coraz większym stopniu podporządkowane normie opartej na zwyczaju językowym obowiązującym w najbliższym otoczeniu dziecka. (Porayski-Pomsta 2015: 93)

Sposób, w jaki dzieci romskie porozumiewają się, jest odzwierciedleniem zachowań i form językowych, jakie poznały i przyswoiły w domu w trakcie procesu socjalizacji pierwotnej. Ich zachowania komunikacyjne często są odbiciem umiejętności językowych i komunikacyjnych najbliższego otoczenia, rodziny, znajomych i wskazują nie tylko na właściwości ich systemu językowego, ale również na sposób komunikowania się. Z racji tego, że

nabywanie języka (...) najefektywniej odbywa się w trakcie rozmaitych interakcji z dorosłymi (i) zależy od jakości prowadzonych rozmów, (...) nie chodzi jedynie o wypowiedanie/znajomość słów danego języka, ale o rzeczywiste dialogi, pozwalające naprzemiennie realizować role nadawczo-odbiorcze, realizować wielorakie akty mowy, z ich wielorakimi intencjami, doświadczać komunikacyjnej codzienności, wchodzić w naturalne interakcje – słowem zależy od jakości ich bycia w języku. (Skudrzyk 2019, w druku)

można jednoznacznie stwierdzić, że

jeżeli w języku dorosłych funkcjonują jakiekolwiek formy uznawane za błędne, w języku dzieci te same formy jako błędne nie mogą być odczytywane, gdyż stają się wówczas dla niego wzorem, czyli normą. (Smoczyńska 1987: 99; cyt. za Mnich 2002: 188)

Józef Porayski-Pomsta podkreśla dodatkowo, że

komunikacja (mówienie, porozumiewanie się) jest genetycznie prymarna wobec języka, jednakże w trakcie rozwoju język staje się coraz ważniejszy, w wyniku czego poziom komunikacji zależy od poziomu przyswojenia języka. (Porayski-Pomsta 2015: 95),

co stawia dzieci romskie w dość trudnej sytuacji – są one bowiem od dzieciństwa narażone na trudności w nabywaniu i przyswajaniu języka drugiego, za który w tym wypadku uważam język polski. Wynikają z tego powodu problemy w posługiwaniu się polszczyzną – to przecież język *romani* jest językiem pierwszym, więc to on jest przez dzieci romskiej mniejszości etnicznej przyswajany wcześniej niż język większości. Poza tym badani uczniowie posługują się językiem romskim w środowisku rodzinnym oraz lokalnym.

Badani uczniowie są właśnie na etapie socjalizacji wtórnej, gdyż weszły w system instytucjonalnego nauczania języka drugiego od 3-4 lat. Badanie ich sprawności komunikacyjnej jest więc badaniem poziomu opanowania reguł i zasad języka drugiego. Przyswojenie norm językowych, a więc to, jak dziecko stosuje się do wzorców wymawianiowych, odmiany wyrazów czy budowania zdań, zależy jest od takich czynników, jak poziom rozwoju dziecka i wzory dostarczane przez najbliższe otoczenie (Porayski-Pomsta 2015). Wypowiedzenia przytoczone niżej jako przykłady oraz te umieszczone w aneksie są próbką sposobu porozumiewania się romskich użytkowników języka i tego, jakie komunikacyjne wzorce otrzymali oni w domu.

Sprawność komunikacyjna zdaniem Stanisława Grabiasa to zdolność swobodnego kreowania wypowiedzi (Grabias 1997). Autor w jej obrębie wyróżnia cztery różne komponenty, o których wspominałam, a które wymagają respektowania sytuacji językowej, w jakiej znalazł się rozmówca (sprawność sytuacyjna), celu wypowiedzi, jaki chce zrealizować (sprawność pragmatyczna) a także społecznej rangi odbiorców jego komunikatu (sprawność społeczna). Czwartą, ostatnią sprawnością składającą się na sprawność komunikacyjną, jest sprawność systemowa, czyli inaczej znajomość systemu językowego polegająca na umiejętności budowania zdań gramatycznie poprawnych (Grabias 1997). Sprawność ta koncentruje się na

znajomości reguł danego kodu językowego i wymaga nie tylko opanowania schematu formalnego, inwentarza elementów językowych, ale również umiejętności budowania wypowiedzi spójnych, semantycznie koherentnych, sensownych (Ożdżyński 1997). Teoria Grabiasa jest powszechnie przyjmowana przez dydaktyków i glottodydaktyków, którzy rozwijają definicję, dodając, że sprawność ta to dokładnie „umiejętność poprawnego wypowiadania się w mowie i w piśmie przy zastosowaniu funkcjonalnej wiedzy, a także umiejętności z zakresu budowy języka” (Żydek-Bednarczuk 2002: 122). Jej częścią składową jest oczywiście poprawność (Niesporek-Szamburska 2010).

Mimo iż zamieszczone niżej polskie wypowiedzi romskich użytkowników języka prezentują nie tylko gramatyczny aspekt języka i mowy tych dzieci, czyli poziom ich sprawności systemowej, ale również sposób ich wypowiadania się w ogóle, a więc budowania wypowiedzi na poziomie sytuacyjnej i społecznej sprawności, z racji tego, że zwykle poziom znajomości języka drugiego bada się na poziomie poprawności gramatycznej, istotę której podkreśla Grabias (1997), właśnie ten komponent omawiam w pracy najdokładniej.

Na podstawie zaprezentowanych niżej wypowiedzi romskich uczniów można stwierdzić, że dzieci te nie w pełni opanowały ten zakres zdolności, w ich przypadku bowiem „zakłócenia sprawności systemowej związane są z sytuacją bilingwalną, tworzącą się (...) na styku dwu systemów językowych” (Grabias 1997: 319). W zdaniach tworzonych przez dzieci mniejszości występują liczne odstępstwa od normy na każdym jej poziomie. Zebrane wypowiedzi postanowiłam podzielić ze względu na typ wewnętrznojęzykowych błędów w nich występujących: morfologicznych, składniowych, słownikowych i fonetycznych. Ostatni z typów usterek nie pojawił się w spisanych przeze mnie 147 wypowiedziach.

2.1. Innowacje (błędy) morfologiczne

Innowacje morfologiczne, w obrębie których wyróżniamy dwa rodzaje nieprawidłowości: fleksyjne oraz słowotwórcze, to błędy związane z formami odmiennych części mowy i budową wyrazów. W zebranych materiale pojawiają się bardzo często, zwłaszcza błędy fleksyjne polegające m.in. na nieodmienianiu wyrazów odmiennych, wyborze nieodpowiedniego wzorca odmiany czy nieprawidłowego wyboru końcówki fleksyjnej lub tematu fleksyjnego. Lista wypowiedzi uczniów romskich daje jednoznaczny dowód, że uczniowie mają trudności głównie w deklinacji i koniugacji. Poniższe przykłady dobrze ilustrują wymieniony typ nieprawidłowości.

2.1.1. Innowacje fleksyjne

Jak wiadomo, język polski jest językiem fleksyjnym, co oznacza, że jego wyrazy składające się z morfemów, czyli „komunikatywnych jednostek (...), które istnieją w granicach wyrazów jako ich części i nie mogą być użyte samodzielnie” (Nagórko 1996: 67) – odmieniają się. Do odmiennych części mowy języka polskiego zaliczamy rzeczownik (odmienia się przez osoby, liczby), czasownik (osoby, liczby, rodzaje, czasy, tryby, strony), przymiotnik (przypadki, liczby, rodzaje), liczebnik (liczebniki główne, porządkowe i nieokreślone odmieniają się przez przypadki i rodzaje, liczebniki zbiorowe odmieniają się tylko przez przypadki a liczebniki ułamkowe mają złożoną odmianę: pierwszy człon odmienia się jak liczebnik główny, a drugi – jak porządkowy) oraz zaimek, który odmienia się tak, jak część mowy, którą zastępuje. Pozostałe części mowy (przysłówki, przymyki, spójniki, wykrzykniki oraz partykuły) są nieodmienne.

System fleksyjny naszego języka należy do rozbudowanych, stąd pojawiające się trudności w jego opanowaniu. Polska fleksja nie polega bowiem na odtwarzaniu, raczej wymaga od użytkownika odkrywania i przyswajania zasad odmiany wyrazów i systemu językowego w ogóle. To zadanie wymagające i trudne nawet dla rodzimego użytkownika języka.

Biorąc pod uwagę grupę badawczą, którą uczyniłam Romów, ich kulturę, wychowanie a przede wszystkim język – należy pamiętać, że w ich systemie fleksyjnym – podobnie jak w języku polskim – poszczególne wyrazy odmieniają się według określonych wzorców fleksyjnych. W języku tym fleksja jest jednak ograniczona – występują tam jedynie dwa rodzaje gramatyczne (męski i żeński), czasowniki odmieniają się przez osoby, czasy, strony (czynną i bierną) i tryby (oznajmujący, przypuszczający, rozkazujący) a rzeczowniki, przymiotniki, zaimki i liczebniki odmieniają się przez przypadki, liczby oraz rodzaje (Mirga 2009). Na poziomie fleksji oba języki różnią się, co może powodować trudności w nabywaniu przez dzieci romskie języka polskiego jako drugiego oraz utrudniać opanowanie reguł rządzących tym językiem. Zjawiska z tym związane dotyczące głównie fleksji konkretnych części mowy przedstawiam i opisuję poniżej.

Wśród wypowiedzi dzieci romskich statystycznie największą liczbę błędów stanowią błędy fleksyjne. Głównie dotyczą one paradygmatów odmiany rzeczownika charakteryzujących się na ogół względną prostotą, gdyż związanych jedynie z odmianą przez przypadki i liczby (Nagórko 1996).

1. trudności w deklinacji rzeczownika

a) *Użyłem do włosów żela.; Nie mam dziś polskiego, nie mam książek ani zeszyta.; Spadłem z dacha.*

Rzeczowniki rodzaju męskiego, (a ściślej – według W. Mańczaka – męskorzeczowego) zakończone w mianowniku na spółgłoskę, w dopełniaczu przyjęły końcówkę -a, zamiast prawidłowej, występującej w tym przypadku -u. Jak pisze Hanna Jadacka „przy podejmowaniu decyzji (którą z końcówek wybrać -a czy -u) można brać pod uwagę wskazówki znaczeniowe i genetyczne. Wśród rzeczowników przybierających końcówkę -a wyodrębniają się następujące klasy semantyczne: nazwy osób i zwierząt, nazwy narzędzi, naczyń, miar, nazwy owoców, grzybów (...)” (Jadacka 2006: 21). Końcówka -u natomiast charakterystyczna jest dla rzeczowników materialnych (*zeszyt, dach, żel* są właśnie takimi rzeczownikami), zbiorowych lub abstrakcyjnych.

Dopełniacz jest tym przypadkiem, który nie występuje w języku romskim, można więc sądzić, że stanowi to przyczynę opisanych wyżej trudności związanych z deklinacją rzeczownika. Dzieci romskie, odmieniając wyrazy w języku *romani*, wykorzystują mianownik, celownik, biernik, narzędnik, miejscownik, ablativus i wołacz. Ablativus jest przypadkiem wielofunkcyjnym, charakterystycznym m.in. dla sanskrytu, z którego zdaniem badaczy wyrósł język romski. W *romani* oznacza osobę, do której zwraca się wykonawca czynności, stanowi przedmiot porównań przy stopniowaniu przymiotników, a także odpowiada na pytania w związku z osobą i rzeczą – od kogo?, od czego?, z czego?, skąd?, odkąd? (Mirga 2009).

b) *Powiedziałem temu panowi „cześć”.*

Mimo iż z reguły rzeczowniki kończące się spółgłoską przybierają w celowniku lp. końcówkę -owi, jednak istnieje kilka wyrazów, wśród których znajduje się *pan*, nawiązujących do dawnego podziału na deklinacje. To właśnie w nich zachowała się wielofunkcyjna końcówka -u. We współczesnej polszczyźnie końcówka celownika jest końcówką ekspansywną, która wypiera końcówkę -u – jej zanikanie i ekspansja -owi powodują, że dzieci coraz częściej używają nieprawidłowych form tego przypadku (Pomirska 2010). Niepewność na poziomie doboru końcówki ilustrują również przykłady odwrotne, por. *Da temu chłopczykowi papier*. Jak widać, kryterium doboru końcówek nie jest proste, wymaga znacznej biegłości, stąd liczne naruszenia normy w tym zakresie.

c) *Pytał, czy mam kolegów i koleżanek.; Będę tak mówił do nauczycieli i innych dzieciaków: uczcie się.*

W pierwszym zdaniu rzeczownik niemęskoosobowy przyjął nieprawidłową końcówkę -ów (zamiast -i) najpewniej ze względu na stojący obok rzeczownik męskoosobowy odmieniony poprawnie (analogia). Podobna sytuacja ma miejsce w zdaniu drugim, w którym męskoosobowy rzeczownik został odmieniony w sposób nieprawidłowy i dodano do niego końcówkę -ów analogicznie do występującego w zdaniu leksemu *dzieciaków*. Dzieci, które wypowiedziały te zdania, w każdym przypadku wybrały jedną z końcówek przypisanych dopełniaczowi w liczbie mnogiej (-ów, -i, -y, forma bezkońcówkowa). Usterka w tych wypowiedziach polega jednak na użyciu końcówek nieprawidłowych. Końcówka -ów jest jednak wyrazista, częstsza w polszczyźnie potocznej, stąd możliwa jej szersza obecność. Rodzaj, który w tym wypadku stanowił trudność, jest z góry przypisany rzeczownikowi, w związku z czym to charakterystyka rodzajowa przesądza, z jakim typem reguł fleksyjnych i jakie końcówki w odmianie przez przypadki przybierze dany wyraz. To gramatyczna kategoria rodzaju stanowi główne kryterium podziału rzeczowników na klasy deklinacyjne (Nagórko 1996).

d) *N: Co oni robią? U: Bałwan.; N: O czym jest ten wiersz? U: O wakacje.; Ten pan miał domki dla ptaszki.*

W wymienionych zdaniach dzieci wykorzystały formę mianownika, czyli formę podstawową, co może świadczyć o ogólnie nieprzyswojonej zasadzie fleksyjności języka polskiego. Wybór formy mianownika może wynikać również z przekonania, że gwarantuje ona rozumienie tekstu, czyli skuteczność komunikacyjną.

Użycie tego przypadku może być wynikiem tego, że „pierwsze formy rzeczownikowe to oczywiście formy mianownikowe, w następnej kolejności dziecko wyróżnia biernik, dopełniacz, narzędnik, dopiero później celownik i miejscownik. (Zarębina 1965: 36-43; Kaczmarek 1953: 28-29; Olma 2007: 82-83; cyt. za Kaproń-Charzyńska, Kamper-Warejko 2015: 28)

Ponadto

można zauważyć, że rozwój fleksji rzeczownika w mowie dzieci rozpoczyna się od opanowania trzech przypadków gramatycznych: mianownika, biernika i wołacza. Nie musi temu towarzyszyć opanowanie różnic morfologicznych między tymi przypadkami, gdyż

często mamy do czynienia z sytuacją, gdzie forma mianownikowa jest do wykorzystania w funkcji dwóch pozostałych przypadków. (Łuczyński 2002: 161)

e) *Pani robi mi węża? Wąż jest super!*

W tej wypowiedzi mamy do czynienia z nieprawidłowym tematem fleksyjnym, w którym dziecko nie uwzględniło koniecznej alternacji, a więc wymiany głoskowej. Tym samym utworzyło formę mianownikową od tej, którą wykorzystało we wcześniejszej części wypowiedzi. Tendencja do unikania wymian głoskowych w tematach fleksyjnych nie jest u dzieci romskich sytuacją rzadką – takie pomyłki zdarzały się wielokrotnie.

f) *Dała przyjacielowi, żeby zjedli.*

Postać fleksyjna rzeczownika *przyjaciół* w liczbie mnogiej jest trudna także dla rodzimych użytkowników języka, dlatego następuje wyrównanie postaci tematu do postaci znanej z liczby pojedynczej, co daje innowację regularną, analogiczną do innych, mniej skomplikowanych wzorców (por. kolega – kolegom, chłopak – chłopakom itp.)

Zdaniem Magdaleny Smoczyńskiej w przypadku form rzeczownikowych największą trudność sprawiają dzieciom dwa przypadki: celownik będący formą rzadką i narzędnik (Smoczyńska 1997: 42-51; cyt. za Pomirska 2010: 140), w którym dziecko najpierw opanowuje formy syntetyczne, a następnie analityczne (Łuczyński 2004: 71-78; cyt. za Porayski-Pomsta 2015: 153). Z zanotowanych wypowiedzi dzieci romskich wynika, że pomyłki rzeczywiście związane są z celownikiem, jednak najczęściej dotyczą form dopełniacza, który opanowywany jest przez dzieci stosunkowo szybko ze względu na swoją bliskość z biernikiem. Jedynie w pojedynczych wypadkach niepoprawna deklinacja dotyczyła biernika lub narzędnika⁹⁸.

Reasumując, wśród innowacji związanych z wyborem niewłaściwej formy deklinacyjnej głównie można dostrzec usterki w doborze końcówki fleksyjnej, co wskazuje na duże komplikacje z tym związane.

Okazuje się bowiem, że odmiana polskich rzeczowników dysponuje 112 końcówkami (30 w rodzaju męskim, 29 w rodzaju żeńskim, 53 w rodzaju nijakim). Każdą końcówką rządzi odrębna reguła gramatyczna, a pełny zestaw reguł fleksyjnych uzupełnia jeszcze 17 reguł morfonologicznych porządkujących wymiany fonemów tematycznych w przypadkach zależnych (...). (Grabias 2010: 325)

⁹⁸ Zdaniem Edwarda Łuczyńskiego dziecko już w wieku 3 lat wykorzystuje paradygmaty fleksyjne i przyswaja pełny zestaw przypadków (Łuczyński 2004: 196-198; cyt. za Porayski-Pomsta 2015: 155).

2. trudności w stopniowaniu przymiotnika (14%) i przysłówka

Dzieci popełniały również błędy podczas stopniowania przymiotników, łącząc dwa rodzaje stopniowania (regularne i opisowe) lub stosując niewłaściwy rodzaj stopniowania. Powodem takiej sytuacji może być fakt, że część przymiotników ma supletywne formy stopnia wyższego, co oznacza, że forma podstawowa i ta utworzona od niej różnią się tematem fleksyjnym. Ponadto w wydawnictwach poprawnościowych podkreśla się coraz powszechniejszą tendencję do łączenia różnych rodzajów stopniowania. Mimo iż stopniowanie opisowe przed wiekiem XVII występowało rzadko (Zarębina 1992), w polszczyźnie ostatnich dziesięcioleci – jak czytamy w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* pod red. Andrzeja Markowskiego:

obserwujemy systematyczne odchodzenie od stopniowania regularnego na rzecz stopniowania analitycznego. Ma to pewne uzasadnienie praktyczne – struktury opisowe powstają mechanicznie, bez konieczności uwzględniania wymian głoskowych, a ponadto mogą nazywać dwa rodzaje modyfikacji cechy – albo jej intensyfikację, albo osłabienie. Zastępowanie bez powodu tradycyjnych, syntetycznych form stopniowania regularnego formami dłuższymi, analitycznymi, nie zasługuje na aprobatę.⁹⁹

a) *Jestem najostatni.; To mój najulubiony.; To jest bardziej ciekawsze niż to.; Ten jest najduży; Z matmy jestem najdobrzejsza a ona jest najdobrzejsza z polskiego.*

W trzech pierwszych przykładach do formy w stopniu równym dodany został przedrostek naj- sugerujący posiadanie danej właściwości w największym stopniu. W dwóch przykładach z kolei dzieci nie znały prawidłowego wzorca odmiany, zapewne przez to, że przymiotniki *dobry* oraz *duży* stopniują się w sposób nieregularny, w związku z czym w odmianie ma miejsce zmiana postaci tematu. Stopień najwyższy jest tworzony faktycznie poprzez dodanie przedrostka naj-, ale do stopnia wyższego, a nie równego. Uczniowie, stopniując przymiotniki, dokonali gradacji charakterystycznej dla stopnia wyższego i najwyższego, jednak sugerując się najprostszą formą stopniowania przymiotników, stworzyli własne twory niezaburzające komunikacji, lecz mimo wszystko będące odstępstwem od normy językowej.

⁹⁹ Markowski A., red., 1999, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa, s. 1753. <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Kruchszy-i-bardziej-przyjazny;17787.html> (stan na 15.02.2019 r.)

b) *A ja mam od ciebie dużo.; Od Seby duży jest.; To jest długie zdanie ze wszystkich.; Pani jest chyba ciężka ode mnie.*

Dwie pierwsze zanotowane wypowiedzi wymagają zastosowania stopniowania nieregularnego, ponieważ mają supletywne formy stopni wyższych. Dzieci nie wykorzystwały jednak tej formy stopniowania i nie utworzyły komparatywu, użyły natomiast przymiotników w stopniu równym, chcąc nazwać/określić natężenie cechy. W kolejnych dwóch wypowiedziach uczniowie również skorzystali z leksemów w stopniu równym, zamiast wykorzystać odpowiednio stopnie wyższy lub najwyższy poprzez dodanie sufiksu -sz(y) lub przedrostka -naj. Dowodzi to, że dzieciom romskim trudność sprawia forma stopnia wyższego i najwyższego przymiotników oraz przysłówków.

3. trudności w koniugacji

Czasownik charakteryzuje się bogactwem form fleksyjnych (form odmiany, form koniugacyjnych). Wyróżnia się osobowe formy czasownika (słowa osobowe) i bezosobowe formy czasownika (bezokolicznik i imiesłów – w tym imiesłów przymiotnikowy i imiesłów przysłówkowy). Wszystkie te formacje słowotwórcze stanowią formy słowotwórcze odczasownikowe, mające właściwe sobie znamiona budowy słowotwórczej, które wyróżniają je spośród innych form.¹⁰⁰

W języku polskim istnieją cztery typy koniugacji, które wyodrębniamy na podstawie form 1. i 2. osoby liczby pojedynczej. Na podstawie wydzielonych końcówek z tych form do koniugacji pierwszej zalicza się czasowniki zakończone na -ę, -esz; do drugiej na -ę, -isz (-ysz), do trzeciej: na -am, -asz oraz do czwartej: -m, -esz. Wybór odpowiedniego paradygmatu nie zawsze jest sprawą łatwą, ponieważ dotyczy nie tylko wyboru odpowiednich końcówek dla każdego typu koniugacyjnego, ale również określonego zakresu wymian tematycznych. „Stopień regularności odmiany czasownika zależy od stałości i przewidywalności przyrostka. W jednych czasownikach jest on stały, w innych pojawiają się oboczne postacie tematu z różnymi przyrostkami” (Nagórko 1996: 116) i właśnie te formy najczęściej stanowią trudność dla dzieci romskich. Widać to m.in. w przykładach, w których dzieci wybrały zły paradygmat odmiany:

¹⁰⁰ <https://encenc.pl/budowa-slowotworcza-czasownikow/> (stan na 22.02.2018 r.)

a) N: *Co robi lekarz?* U: **Baduje.**; N: *Co robi tłumacz?* U: **Wytłumacza.** N: *A matematyczka?* U: **Dodawa., Na drugiej malowa. Na drugim malowa.;** N: *Co robi smok?* U: **Łapa** ryby. Smok **skaka** na skakanke, na domofonie śpiewa, gra na gitarę.

Zdecydowana większość bezokoliczników w języku polskim zakończona jest spółgłoską -ć, która w podanych przykładach została usunięta i na tej podstawie utworzone zostały nowe formy czasowników (wytłumaczyć-wytłumacza, dodawać-dodawa, malować-malowa, łapać-łapa, skakać-skaka). Uczniowie, którzy w ten sposób skonstruowali wypowiedzi, skorzystali z wzorca III koniugacji -am, -asz zamiast I -ę, -esz (maluję-malujesz, dodaję-dodajesz, łapię-łapiesz, skaczę-skaczesz) lub II -ę, -ysz (tłumaczę-tłumaczysz). Mogło stać się tak, ponieważ inne czasowniki, które występują w przytoczonych wypowiedziach, m.in. *śpiewać, grać* należą do III grupy koniugacyjnej -am, -asz, której formy w zdaniach zostały utworzone poprawnie. To dowodzi tego, że uczniowie wykorzystali ich odmianę do odmiany czasowników, z którymi mają trudności. To z kolei ponownie daje dowód na to, że uczniowie, tworząc wypowiedzi, korzystają z dobrze znanych im wzorców odmiany wyrazów i budują formy analogiczne. W przykładach istotny jest również fakt, że wskazane czasowniki tworzone są od form dokonanych, co sugeruje, że dzieci romskie mogą mieć problem z rozróżnieniem aspektów.

Z kategorią aspektu wiąże się znaczenie dokonaności i niedokonaności. (...) Z normatywnego punktu widzenia bardzo istotna jest zależność między aspektem czasownika a repertuarem jego form fleksyjnych. (...) Właściwe rozpoznanie aspektu czasownika jest więc wstępnym warunkiem poprawnego tworzenia jego form. (Jadacka 2006: 89-90)

Poza tym – o czym wspomina w swoim artykule Aleksandra Janowska – aspekt, dla osoby, która uczy się języka polskiego jako drugiego, jest jedną z najtrudniejszych kategorii do nauki (2013: 21). Zdaniem językoznawczynie trudne jest nie tylko zrozumienie istoty aspektów, ale także praktyczne odróżnianie wartości aspektowej czasowników. Aby odróżnić formę dokonaną czasownika od niedokonanej, nie wystarczy intuicja, ale niezbędna jest również kompetencja językowa na poziomie rodzimego użytkownika języka. „Aspekt ze względu na swój subiektywny charakter i wielość wykładników, nastręcza wielu trudności cudzoziemcom nie-Słowianom” (Nagórko 1996: 89).

b) *Oni to węźli.; Zeszyt mam węź.*

W pierwszym zdaniu dziecko romskie w błędny sposób odmieniło czasownik, wykorzystując nieprawidłowy temat czasownika – najpewniej utworzony od 2 os. trybu rozkazującego *weź* – i dodając końcówkę -i (analogicznie do prostszych przykładów: poszli, trzymali, zrobili). Zdanie drugie sugeruje z kolei, że dziecko formę wykorzystaną *weź* traktuje jak podstawową. Tym samym w zdaniu to właśnie ta forma została użyta i to ona pełni rolę bezokolicznika.

c) *Poszli do domka i tam jadli.; Później dali i to zjadli.* (mowa o rodzicach)

W pierwszej przytoczonej wypowiedzi dziecka romskiego ma miejsce przejście postaci żeńskiej czasownika *jadły* do formy męskiej, która poprawnie powinna brzmieć *jedli*. W wypowiedzi drugiej sytuacja jest podobna – dla 3 os. lm. rodzaju męskoosobowego została wykorzystana forma niemęskoosobowa, stąd pojawiła się usterka na poziomie przeniesienia nieprawidłowego wzorca odmiany czasownika. Ma ona również miejsce w zdaniu: *Dziewczynka usnęła.*, w którym z kolei postać męska (zgodna z wymową) została przejęta dla formy żeńskiej. Zdaniem Chmury (1964) mieszanie rodzajów może trwać zaledwie do środkowej fazy wieku przedszkolnego, w związku z czym – odnosząc te słowa do dzieci romskich – zwłaszcza starsi uczniowie, powinni formy rodzajowe odróżniać i używać do odpowiednich osób liczby pojedynczej i mnogiej. Wyjaśnienia takiej sytuacji można jednak szukać w regułach rządzących językiem *romani*, w którym występują tylko dwa rodzaje gramatyczne: rodzaj męski i rodzaj żeński (Mirga 2009). Fakt, że dzieci romskie w swoim pierwszym języku używały form, które w języku polskim charakterystyczne są wyłącznie dla liczby pojedynczej, może tłumaczyć trudności w opanowaniu odmiany czasownika w liczbie mnogiej. Istotne w tendencji dzieci romskich do mylenia formy rodzajowej jest również to, że „polska kategoria męsko- i niemęskoosobowości przejawia się przede wszystkim w liczbie mnogiej sobie właściwymi wykładnikami morfologicznymi oraz odpowiednim uporządkowaniem zróżnicowanych rodzajowo składników zdania” (Kępińska 2006: 9). Samo kształtowanie się rodzajów męsko- i niemęskoosobowego (przełom w kształtowaniu się rodzaju męskoosobowego nastąpił w XVI/XVII wieku) to historycznie ukształtowana właściwość przede wszystkim języka polskiego (Rzepka 1985: 215; cyt. za Kępińska 2006: 23) – w języku *romani* ich nie ma i w przypadku czasownika dotyczył:

- zaniku trzech rodzajów (męskiego, żeńskiego i nijakiego), który spowodowany był zanikiem końcówki -a charakterystycznej dla rodzaju nijakiego;
- ograniczenia zakresu użycia końcówki -i charakterystycznej dla rodzaju męskiego najpierw do form męskożywotnych, a w końcu do męskoosobowych;

- rozszerzenia użycia końcówki -y zarezerwowanej genetycznie dla rodzaju żeńskiego, która zastąpiła wycofywane końcówki rodzaju nijakiego i form męskich (Kępińska 2006).

d) *Wybiorę tych, co umią.*

Odmiana czasowników *umieć* i *rozumieć* sprawia uczniom wiele trudności, także polskim. Najpewniej wynika to faktu, że forma tych czasowników potraktowana została analogicznie do innych, tak samo zakończonych w bezokoliczniku, np. *chcieć*, *widzieć*, które w 3 os. lm. przyjmują końcówkę -ą. Uczeń, zakładając podobieństwo, stworzył czasownik *umią*, który w tym wypadku – poprzez rozszerzenie – powinien brzmieć *umieją*. W przykładzie użyto skróconej postaci czasownika *umieć* w 3 os. liczby mnogiej czasu teraźniejszego. Wybór nieprawidłowego wzorca koniugacyjnego może wiązać się z ogólną tendencją do wyrównywania rzadko występujących form z formami występującymi częściej.

Czasowniki *umieć* i *rozumieć* mają w 3 os. lm. wyłącznie formy *umieją* i *rozumieją* zgodnie z zasadą III koniugacji. Formy *umią* i *rozumią* są formami błędnymi. Warto tu wskazać, iż osoby, które używają błędnych form 3 os. lm. często budują też błędne formy w 1 os. lp: *umię* (ja [um'je]), *rozumię* (ja [rozum'je]) za-miast [um'jem] i [rozum'jem]. Taka sytuacja jest zapowiedzią ewentualnego przyszłościowego przesunięcia międzykoniugacyjnego z III do I koniugacji. Zresztą przesunięcia międzykoniugacyjne zdarzały się wielokrotnie w historii języka polskiego. (Tambor 2013: 33)

e) *Bierzli basen i poszli na plażę.; Bierzeły swoje zabawki.*

Wypowiedzi uczniów romskich przytoczone wyżej powstały poprzez dodanie do tematu *bierz* zakończeń, wykładników czasu przeszłego czasowników, -li oraz -ły, które występują w lm. rodzaju męskoosobowego (*brali*, *widzieli*) i niemęskoosobowego (*robiły*, *kłóciły*). W pierwszym i drugim przykładzie dziecko wykorzystało czasownik niedokonany *brać* zamiast czasownika dokonanego *wziąć*, mamy więc do czynienia z błędnym wyborem formy związanym z aspektem czasownika. W języku romskim czasowniki odmieniają się przez osoby, czasy, strony i tryby – nie występują w nim formy aspektowe będące kategorią klasyfikującą czasownika. Patrząc na romskie innowacje przez pryzmat ich języka pierwszego, liczne ograniczenia widoczne w zebranych materiale można uznać za wynik językowego doświadczenia uczniów mniejszości, pewnych przyzwyczajęń językowych a także różnic związanych z gramatyką obu języków. Dodatkowo ograniczenia mogą wynikać z faktu, że fleksja czasowników stanowi dla osób dwujęzycznych, ale również dla tych

posługujących się językiem polskim jako pierwszym, problem i przysparza wiele trudności. Jolanta Tambor uważa, że dzieje się tak dlatego, że

koniugacja zawiera więcej kategorii fleksyjnych (niż deklinacja) (osoba, czas, tryb, strona i, wspólnie z deklinacją, rodzaj i liczba), poza tym nieregularności są trudniejsze do opanowania, bo często nie wynikają z przyczyn fonetyczno-fleksyjnych (bardziej regularnych i kategoryalnych), a leksykalno-słototwórczych (nieregularnych i niekategoryalnych). (Tambor 2013: 30)

f) *Później zjechali na narty i noga mu się stłuczyła.; Całe karty mu zabierzę.*

Czasem usterki pojawiały się w odmianie czasowników ze względu na wymaganą wymianę głoskową, oboczność, czego dowodzą formy koniugacyjne podane wyżej. Liczne alternacje konieczne do uzyskania poprawnych form sprawiają, że polska fleksja w obrębie różnych części mowy przysparza dzieciom, również romskim, wiele trudności, mimo tego, że „fleksja jest dziedziną gramatyki języka ojczystego, którą dziecko przyswaja stosunkowo wcześnie, (a) podstawy systemu gramatycznego opanowuje (...) w ciągu kilku pierwszych lat życia (Saloni 1971: 22; cyt. za Mních 2002: 103). Również odmiana innych części mowy (np. *Słyszę dzięki uchom.; Wyrwał mu on zęb.*) związana z alternacjami nie jest dla uczniów romskich łatwa do opanowania.

4. budowy trybu przypuszczającego

W wypowiedzeniu zachodzą specjalne stosunki gramatyczno-znaczeniowe, których istota polega na tym, że sens całego zdania wymaga, aby jego składniki występowały w określonej formie gramatycznej i w określonej pozycji. (Klemensiewicz 1961: 18; cyt. za Podracki 1997: 242)

Przytoczone przykłady prezentują zasadniczo dwa sposoby budowania przez dzieci romskie trybu warunkowego:

a) *Ja by się ucieszyłem.; Ja by nawet nie poszedł, ale Wiktoria do mnie pisze.*

W powyższych zdaniach uczniowie w niepoprawny sposób utworzyli tryb przypuszczający. Problem tkwi w połączeniu cząstki -by. Poprawne zdania powinny brzmieć: *Ja bym się ucieszył.; Ja bym nawet nie poszedł, ale...* i w tym wypadku wykładnik osobowy -m

powinien zostać połączony z partykułą. W drugiej wersji zdania mogłyby brzmieć: *Ja ucieszyłbym się.; Ja nawet nie poszedłbym, ale...* i wtedy morfem -by powinien zostać połączony z czasownikiem.

b) *Chciałabym bardzo grać w piłkę.; U pani miałemby same jedyńki, a i tak by zdałem.*

Morfem -by (zgodnie z normą) powinien w tych wypowiedziach zostać umieszczony przed końcówką osobową czasownika (miał**by**m, chciał**ab**ym). W zdaniu pierwszym i pierwszej części zdania drugiego mamy do czynienia z przesunięciem wykładnika 1 os. lp. -m z ostatniego miejsca, tuż przed częstką -by. Uczniowie, tworząc tryb warunkowy, wykorzystali najprostszy sposób – dodali partykuły -by tuż po formie czasownika w 1 os. lp. W drugiej części zdania drugiego dziecko postąpiło zupełnie odwrotnie – rozdzieliło częstkę -by z czasownikiem. Nieznajomość poprawnych form trybu przypuszczającego nie jest powodem do uogólniania nt. nieznajomości budowy trybu warunkowego przez dzieci romskie. Jest raczej sygnałem, że sprawia im on trudność i konieczne są szkolne ćwiczenia właśnie w tym zakresie. Poza tym jako praktykujący nauczyciel wiem, że nie jest łatwy również dla polskich (monolingwalnych) uczniów klas starszych, w związku z czym problem tym bardziej pojawia się w wypowiedziach dwujęzycznych Romów. Zdania, w których dzieci nieumiejętnie utworzyły tryb warunkowy, zazwyczaj wyrażały przypuszczenie/możliwość, zatem ich użycie było prawidłowe, usterki polegały jednak na błędnym połączeniu formy osobowej czasownika i partykuły -by. Tryb ten nastroczał dzieciom trudności również dlatego, że jest formą złożoną z ruchomymi końcówkami. Uczniowie, nie do końca znają strukturę morfologiczną trybu przypuszczającego, więc tworzyli zdania niepoprawne.

2.1.2. Innowacje słowotwórcze

W rozwoju językowym i poznawczym dziecka istotną rolę odgrywa słowotwórstwo. Pomiędzy znajomością reguł słowotwórczych a stopniem opanowania kompetencji językowej zachodzi bowiem ścisła korelacja: „kształcenie umiejętności interpretacji formacji słowotwórczych, a następnie możliwości aktywnego wykorzystania znajomości reguł tworzenia derywatów, to najważniejsze przejawy kształtowania kompetencji językowej na poziomie leksykalnym. (Pastuchowa 2007: 23; cyt. za Marciniak-Firadza 2017: 146)

Analizując wypowiedzi dzieci romskich, można dostrzec, że błędy słowotwórcze w badanym materiale właściwie nie występują. Powodem takiej sytuacji może być fakt, że kreatywność dzieci romskich w tej płaszczyźnie nie mogła się rozwinąć – neologizmy dziecięce ich nie

dotyczą, bo uczą się nowych słów w obcym, oficjalnym języku zgodnie z jego normą. Wśród wszystkich wypowiedzi uczniów romskich tylko jedna stanowi innowację:

a) *Robili kuleczki, kulili, kulili i położyli kuleczki, dali marchewkę i był bałwan.*

W tej wypowiedzi dziecko stworzyło nowy wyraz powstały albo od słowa *kula*, *kulka*, albo od czasownika *kulać* (toczyć). Jeśli uczeń miał na myśli czynność, a więc robienie kulek, które są niezbędne przy budowie bałwana, czasownik *kulić* jest zupełnie nowym tworem, neologizmem czasownikowym. Biorąc pod uwagę, że czasowniki mogą powstawać od innych części mowy w przypadku wykorzystanego w wypowiedzi czasownika, który powstał od rzeczownika *kula*, mielibyśmy do czynienia z tzw. czasownikiem odrzeczownikowym, który stanowi formę odmienną i podobnie jak czasownik odprzymiotnikowy oraz ten powstały od zaimka, nazywany jest czasownikiem odimiennym. Istnieje jednak możliwość, że dziecko chciało nazwać czynność toczenia kulek w śniegu, by były coraz większe, powinno zatem stworzyć formę *kulali*. Wyraz utworzony przez ucznia romskiego po raz kolejny pokazuje wykorzystanie przez dzieci analogii do znanych, mniej skomplikowanych form, np. *robili*, *mówili*. Przykład opisany powyżej ukazuje sytuację, w której autor wypowiedzi stworzył nowe słowo na podstawie wzorów istniejących już w języku. Powodem takiej sytuacji może być fakt, że „słowotwórstwo to w równym stopniu opis reguł powstawania nowych słów, jak i interpretacja budowy już istniejących” (Pastuchowa 2013: 11).

Dzieci system morfologiczny przyswajają w momencie używania wypowiedzi rozczłonkowanej składającej się z co najmniej dwóch wyrazów. Właśnie wtedy można mówić o początkach rozwoju systemu językowego (Porayski-Pomsta 2015). W miarę upływu czasu i dojrzewania (zarówno fizjologicznego, jak i językowego) dzieci doskonalą językowe sprawności i tworzą wypowiedzi coraz bardziej rozbudowane i złożone. W związku z rozwojem języka i doskonaleniem sprawności językowej, można przyjąć, że w wypowiedziach dzieci będzie pojawiało się coraz mniej błędów. Analiza wypowiedzi romskich uczniów dowodzi, że tak nie jest, bowiem „morfologia to najbardziej skomplikowana część systemu gramatycznego języka (a) jej początek (...) jest zależny od rozwoju systemów: fonologicznego, leksykalnego i składniowego”. W przypadku dzieci romskich największe problemy morfologiczne dotyczyły fleksji – autorzy zebranych przeze mnie wypowiedzi nie są jeszcze do końca świadomi podziału fleksyjnego wyrazów, paradygmatów odmiany czy licznych oboczności występujących w języku polskim.

2.2. Naruszenia składni

Kolejnym rodzajem błędów, które dostrzec można w wypowiedziach dzieci romskich, są błędy składniowe polegające m.in. na wyborze „niewłaściwego wzorca składniowego, czyli niewłaściwym łączeniu form wyrazowych w jednostki tekstu”¹⁰¹.

Błędy te najczęściej dotyczą naruszenia:

1. składni liczebnika

a) *Trzydzieści dwa osoby.*; N¹⁰²: *A ty wiesz? E: Wiem, ma dwa sylaby.; Liczę po dwa osoby.; Tu dwa choinki, a tu nie.*

W przytoczonych przykładach mamy do czynienia z liczebnikiem głównym *dwa*, który powinien być używany z rzeczownikiem w lm. w bierniku. Dzieci w żadnym z przykładów nie odmieniły liczebnika, a dodatkowo wykorzystały jego formę podstawową, mianowicie mianownik. Powyższe problemy dotyczą zaburzonej składni liczebnika, który „jest jedną z najrzadziej używanych przez dzieci częścią mowy” (Pomirska 2010: 143).

2. związku zgody

a) *Dwie chłopczyki idą do lasu i zbierają grzyby.*

Liczebnik *dwa* w mianowniku, który stoi przy rzeczowniku rodzaju męskiego powinien przyjąć formę *dwaj*. Uczeń formę żeńską liczebnika wykorzystał do określenia liczby chłopców, zwłaszcza, że użył wyrazu *chłopczyki* (nie *chłopcy*), który zakończony jest tą samą końcówką co leksem rodzaju żeńskiego – *dziewczynki*. „Liczebniki główne 1-4 (z wyjątkiem form męskoosobowych dwóch, trzech, czterech, które podlegają regułom składni rzędu) wchodzi z rzeczownikami w związki zgody (...)” (Jadacka 2006: 197). Zakłócenie związku zgody związane z rodzajem liczebnika stojącego przy lm. rzeczownika nie jest zjawiskiem pojedynczym. Trudności dotyczące liczebników oraz rodzajów części mowy są częste.

b) *Tu jest ciastka., A to jest grzyby?; Potem już jest duże.* (o kwiatach)

¹⁰¹ Markowski A., red., 2017, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa, s. 1553.

¹⁰² Literami N oraz U określam wypowiedzi nauczyciela (N) i ucznia (U).

Zaburzenie związku zgody dotyczy również użycia nieprawidłowej liczby czasownika. Wskazane wypowiedzi przedstawiają wykorzystanie liczby pojedynczej na określenie czynności podmiotu występującego w liczbie mnogiej. Wszystkie przykłady zawierają formy czasownika posiłkowego *być*, co może sugerować, że to właśnie jego odmiana sprawia dzieciom problem zwłaszcza, że forma czasownika *być* w liczbie mnogiej jest formą supletywną, a więc różni się wyraźnie od tej występującej w liczbie pojedynczej.

c) *Auto jechało a potem wysiadły ludzie.*; N: *Co robiły siostry?* U: *Kłócili się.*; *Dzieci poszli na basen.*; *Rodzice i dzieci zjadły.*; *One przylecieli.*

Z powyższego zestawienia wynika, że dość często w wypowiedziach uczniów romskich pojawiała się nieprawidłowa budowa związku głównego podmiotu z orzeczeniem. Mimo iż obie części mowy są w szkole podstawowej poznawane jako pierwsze, relacja między tymi składnikami zdania wciąż stanowi trudność. W podanych przykładach między podmiotem a orzeczeniem dostrzec można brak związku akomodacji w zakresie liczby i rodzaju. Podane przykłady mogą dowodzić, że uczniowie nie posiadają dostatecznych umiejętności stosowania form rodzajowych czasowników w czasie przeszłym stojących przy podmiocie w liczbie mnogiej. Brak zgodności rodzajowej w podanych przykładach świadczy o tym, że uczniowie romscy nie opanowali odróżniania rodzajów.

3. związku rzędu

„Związki rzędu, podobnie jak związki zgody, są strukturami hierarchicznymi, w których składnik nadrzędny wymaga określonej formy gramatycznej (przypadka zależnego lub bezokolicznika) składnika podrzędnego” (Jadacka 2006: 149). Tylko odpowiednie dopasowanie formy podrzędnej do wyrazu rządzącego gwarantuje poprawność gramatyczną.

a) *Stolik nie ma noga.*; *A tu brakuje klamka.*

Wypowiedzi dotyczą nieprawidłowego połączenia orzeczenia z dopełnieniem. Dzieci w przykładach wykorzystały formę mianownika zamiast dopełniacza. Sytuacja ta wiąże się z faktem, że w procesie nabywania języka związki składniowe należy opanować jako całości strukturalne, które podlegają ograniczeniom leksykalnym. Odtwarzanie tych całości zgodnie z normą jest trudne i stanowi duży problem nawet dla rodzimego użytkownika języka (Jadacka 2006).

4. użycia przyimków:

a) N: *Dlaczego cię nie było?* U: *Bo byłem do Bystrzycy.*

Dziecko, odpowiadając na moje pytanie, zapewne miało na myśli, że pojechało do Bystrzycy – w tym wypadku użyło złego czasownika. Wykorzystanie formy czasownika *być* w czasie przeszłym i nazwy własnej miejscowości wymusza użycie przyimka *w*. Niepoprawna forma z przyimkiem *do* powstała zapewne w wyniku kontaminacji, czyli połączenia dwóch konstrukcji: *być w/pojechać do*. Kontaminacje form poprawnych są wśród dzieci rozpowszechnione, często zjawisko to można również dostrzec w wypowiedziach osób dorosłych. To zasadniczo podstawowa przyczyna odstępstw od normy językowej, świadcząca o niepewności lingwistycznej co do wyboru spośród konstrukcji semantycznie i strukturalnie bliskich.

b) N: *Gdzie on się do tego przygotowuje?* U: *Na dwór.; Później zjechali na narty.*

W zdaniach dzieci wykorzystały przyimek *na* rządzący biernikiem lub miejscownikiem, jednak użyły go nieprawidłowo, dodając do niego rzeczowniki w złym przypadku.

c) *Idziemy na parki., Poszli na las.*

Aby zdanie brzmiało poprawnie, uczniowie musieliby wykorzystać w zdaniach przyimek *do* i – w pierwszym przypadku – rzeczownik w liczbie pojedynczej (*Idziemy do parku.*) oraz – w drugim zdaniu – rzeczownik w dopełniaczu (*Poszli do lasu*).

W wypowiedziach uczniowie romscy najczęściej wykorzystywali przyimek *na*, traktując go wymiennie z *do*, co odbiega od normy, jednak nie wpływa na zrozumienie komunikatu. Zdaniem Hanny Jadackiej „niepoprawne używanie przyimków może być konsekwencją lekceważenia lub nieznanomości zasady, zgodnie z którą ze zróżnicowaniem formalnym (składniowym) wiążą się na ogół odrębności znaczeniowe” (Jadacka 2006: 217).

5. odwrócenia porządku (szyku) elementów zdania

a) *Jego mama dwa balony pomogła dmuchać mu.*

Tworząc wypowiedzi w języku polskim, należy pamiętać, że „układ pewnych typów wyrazów (części zdania) jest ściśle zdeterminowany przez czynniki semantyczno-stylistyczne, warunkujące rozumienie danego składnika (fragmentu) zdania lub nawet całej wypowiedzi” (Jadacka 2006: 168). Mimo iż szyk wyrazów w zdaniu, a więc ich kolejność, układ jest w języku polskim w miarę swobodny, występują pewne ograniczenia. W *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* czytamy, że

Polszczyzna należy do grupy języków fleksyjnych, to znaczy takich, w których o funkcji składniowej wyrazu przesądza końcówka fleksyjna, a nie pozycja w zdaniu. W związku z tym szyk odznacza się względnie dużą swobodą, której zakres jest jednak w znacznym stopniu ograniczony przez normę.¹⁰³

Przede wszystkim informacja umieszczona w zdaniu musi być łatwa do zrozumienia, a wyrazy powiązane ze sobą składniowo powinny znajdować się możliwie blisko siebie. W podanym przykładzie informacja zostaje zrozumiana, jednak zaimek *mu* został postawiony na końcu wypowiedzi wbrew ogólnie przyjętym tendencjom.

Liczne błędy syntaktyczne dostrzegane w wypowiedziach uczniów romskich mogą wynikać z trudności fleksyjnych i być wynikiem defektów procesu myślenia dzieci, zróżnicowania składniowego odmian polszczyzny oraz różnic między składnią języka mówionego i pisanego (Saloni 1971; cyt. za Mnich 2002: 105). W trakcie wypowiadania się, opisywania obrazków, relacjonowania wydarzeń żadne z dzieci nie dostrzegło popełnionego przez siebie błędu, tym samym nie poprawiło go. Dowodzi to, że dzieci romskie nie mają do końca rozwiniętej świadomości syntaktycznej, która przejawia się poprzez poprawne budowanie wypowiedzi, korekty i autokorekty. Ważne jednak w zebranych materiale jest fakt, że były to teksty mówione, w związku z czym ich składnia z zasady jest luźniejsza – konstrukcje, które w języku pisanim byłyby niedopuszczalne i nie mieściłyby się w granicach normy gramatycznej, w wypowiedziach uzależnionych od kontekstu sytuacyjnego, społecznego ze względu na ich skuteczność uznać można za poprawne.

2.3. Trudności leksykalne

W zebranych materiale błędy frazeologiczne pojawiały się bardzo rzadko – zaledwie w jednym przypadku mamy do czynienia z defrazeologizacją związku, której dokonał uczeń, mówiąc, że zrobił nogi do góry (*Zrobiłem tylko nogi do góry.*) zamiast *do góry nogami*. Błąd ten spowodował dosłowność znaczenia elementów tworzących frazeologizm. Na podstawie jednego przykładu trudno oceniać sprawność frazeologiczną dzieci romskich, tym bardziej, że umiejętność dekodowania zaszyfrowanych znaczeń nie należy do czynności łatwych dla żadnego dziecka.

¹⁰³ Markowski A., red., 1999, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa, s. 1776.

Wiele dzieci romskich, mówiąc po polsku, napotyka leksykalne trudności. Ich ilustrację stanowią błędy słownikowe, które w zebranych materiale należały do rzadkości (3%): *Jeśli będziesz realizował z nauczycielami to to się na tobie odbije.* (zamiast *rywalizował*), U: *Jak to się nazywa, co Mikołaj nosi dzieciom niedobrym? Miazga?* (zamiast *różga*), *Ona jest smutna na panią.* (zamiast *zła*)¹⁰⁴. W pierwszym i drugim przypadku mamy do czynienia z użyciem wyrazów podobnych brzmieniowo i morfologicznie, które zostały użyte wymiennie, w następnym z wykorzystaniem nieprawidłowego słowa. Dzieci mogły nie znać słów, których powinny użyć, bo nie osłuchiwały się z nimi w domu, jednak kojarzyły inne, podobne brzmieniowo, które naturalnie wykorzystały.

Sytuacja dotycząca zasobu słownictwa dzieci romskich, zwłaszcza słownictwa czynnego, a więc tego, które jest przez dziecko aktywnie używane, zasługuje na komentarz. W trakcie rozmów zdarzały się momenty, w których uczniowie nie znali słowa nazywającego rzecz widzianą przez nich na obrazku. Często nie byli też w stanie podać nazwy czynności lub rzeczy, o której chcieli opowiedzieć. Taką sytuację ilustrują wypowiedzi, w których dzieci palcem wskazywały na rzecz ich interesującą (*Rzucają tym, yyy, tym.* (wskazując na obrazku latawiec), *Ona ma takie ten...* (wskazując na nos i pokazując kropki) – uczeń miał na myśli piegi), takie, w których otwarcie pytały (U: *Pobili go dwa te, te... jak to się mówi?* N: *Kibice?* U: *Tak.*; U: *Zrobili sobie... Proszę panią jak to się nazywa?* N: *Biwak? Namiot?* U: *Namiot.*) lub takie, w których występowały obie z wymienionych czynności (U: *To pomocnik... Co to jest?* (wskazując palcem na koło ratunkowe) N: *Koło ratunkowe.*). W trakcie rozmów i spotkań były również sytuacje, w których uczniowie opisywali na różne sposoby to, czego nie znali lub nie pamiętali, np. *Ja nie lubię grać w to, co na stole.* lub (w odpowiedzi na moje pytanie o to, kto jest na obrazku – odpowiedź powinna brzmieć: *Mikołaj*) *Taki, co nosi... no na przykład gry, ubrania, co się chce.*, co wskazuje, że uczniowie budowali definicje opisowe lub kontekstowe, chcąc w ten sposób odesłać odbiorcę do wskazywanego w otoczeniu przedmiotu lub do wiedzy wspólnej o świecie. Deficyty leksykalne dzieci romskich mogą wynikać z prób dziecięcego definiowania świata, przedmiotu, zjawisk i ich opisu.

W dziecięcych wypowiedziach dostrzec można było również pomyłki stylistyczne polegające na naruszaniu zasad jasności, prostoty i zwięzłości stylu. Uczniowie czasem używali elementów potocznych, czasem gwarowych (*W szkole się fest popisują.*; *To są same kulki, a wydarzało mi się, że kreski. Wy to kupiliście?* – wypowiedź skierowana do jednej

¹⁰⁴ To, że uczennica była zła a nie smutna można było zrozumieć z kontekstu całej wypowiedzi i z sytuacji, w jakiej dziewczynka się znalazła.

osoby). W przykładzie pierwszym uczeń wykorzystał przysłówkę *fest* na chęć podkreślenia mocnego charakteru opisywanej czynności. Wyraz ten stanowi element śląskiej gwary. Również druga konstrukcja może być wynikiem naleciałości gwarowych, bowiem wystąpiło w niej tzw. dwojenie, czyli zwracanie się do jednej osoby w formie liczby mnogiej, przez „wy”. Dzieci obserwują zachowanie językowe ludzi z otoczenia, przez co przyswajają nowe wyrazy nie tylko z języka ogólnego, ale przejmują również formy funkcjonujące w gwarze (Synowiec 1985). Uczniowie romscy, mieszkając na Śląsku i żyjąc wśród polskich rodzin mówiących gwarą, mogli przejąć pojedyncze słowa lub frazy, które weszły do ich języka. Zdaniem Edwarda Polańskiego „prawdopodobieństwo użycia wyrazów potocznych, gwary czy żargonu młodzieżowego wzrasta, gdy temat wypowiedzi dotyczy opisu najbliższego otoczenia” (Polański 1982; cyt. za Mnich 2002: 101). Niewielka liczba konstrukcji o pochodzeniu gwarowym może sugerować, że w romskich rodzinach nie jest obecny dialekt śląski, w związku z czym wspomniane nieprawidłowości są jedynie wynikiem wyrównań analogicznych do znanych form języka ogólnego.

Na podstawie analizy dziecięcych wypowiedzi można stwierdzić, że dzieci romskie mają przede wszystkim trudności z opanowaniem polskiej fleksji. Przyczyną komplikacji z nią związanych najczęściej jest analogia, przez którą w mowie dzieci (również a może zwłaszcza romskich) dostrzec można błędy językowe, neologizmy, innowacje. „Charakterystyczne jest zjawisko generalizacji reguł fleksyjnych, czyli dobudowywanie poznanych form fleksyjnych do rzeczowników, przymiotników, a później czasowników” (Dołęga 2003: 148).

Niekonwencjonalne formy, które tworzą badane przeze mnie dzieci, mogą być wynikiem trudności w odróżnianiu znaczeniowo zbliżonych do siebie wyrazów, na przykład ze względu na rodzaj gramatyczny rzeczowników w liczbie pojedynczej i mnogiej. Ponadto do przyczyn innowacji można również zaliczyć generalizowanie form odmiany wyrazów, które dzieci znają, i wykorzystywanie ich do odmiany wyrazów nowych i nieznanymi, trudne wymiany głoskowe oraz nieopanowany wzór odmiany niektórych leksemów. Wymienione zagadnienia wyjaśniają trudności, jakie w języku polskim napotykają dzieci mniejszości. Należy jeszcze mieć na uwadze „swoistość systemu językowego przyswajanego przez dziecko, pewne cechy (jego) psychiki (...) nieznanymi nazw i pojęć, nieświadomość stałości nazw w języku” (Chmura-Klektowa 1971: 161-163; cyt. za Synowiec 1985: 88). Taka sytuacja językowa pokazuje, że w wypowiedziach dzieci romskich odbijają się ogólne tendencje obecne we współczesnej polszczyźnie potocznej, w przypadku tych uczniów usterki

najczęściej świadczą o niedostatecznym opanowaniu systemu językowego lub brakach w zakresie słownictwa.

Chcąc dokonać diagnozy sprawności systemowej dzieci romskich, zebrane wypowiedzi podzieliłam ze względu na dostrzeżone błędy: leksykalne, składniowe, morfologiczne. Na tej podstawie mogłam ocenić, co sprawia im największą trudność. Poczyniona analiza wypowiedzi romskich uczniów nie pozwoliła mi jednak na jednoznaczne wysunięcie wniosków. Trudno bowiem w spisanych zdaniach mówić o błędach językowych *sensu stricto*, za które uważam „nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej” (Markowski 2005: 55), warto raczej nazwać je dziecięcymi innowacjami czy zakłóceniami językowymi, które często charakteryzują nie tylko uczniów romskiej mniejszości etnicznej, ale dzieci w ogóle.

To pewne, że chcąc tworzyć wypowiedzi poprawne, należy unikać błędów w deklinacji, koniugacji czy w zakresie związków składniowych, ponieważ „sprawność językowa charakteryzuje użytkownika języka, który swobodnie i szybko, funkcjonalnie i poprawnie tworzy teksty językowe (mówione i pisane) oraz równie sprawnie (szybko, swobodnie) odbiera teksty językowe – słyszane i czytane (Pawłowska 2002; cyt. za Niesporek-Szamburska 2010: 104). Oceniając zebrany materiał, należy jednak pamiętać, że sprawność systemowa jest pojęciem złożonym i wielopłaszczyznowym, a dzieci romskie dziećmi dwujęzycznymi, które język pierwszy, czyli język *romani*, poznają w domu w procesie socjalizacji pierwotnej, dzięki rodzicom i najbliższemu otoczeniu. Jest to język, dzięki któremu dziecko jest w stanie stworzyć swoją wizję świata, zbudować system wartości a także nazwać relacje, których doświadcza, i które tworzy. Język romski jest językiem codziennej komunikacji wykorzystywanej w najbliższym otoczeniu – w rodzinie i grupie rówieśniczej. To ten język pierwszy, niezwykle istotny w socjalizacji pierwotnej, może spowolnić rozwój kompetencji komunikacyjnej i stać się źródłem niepowodzeń zarówno w życiu szkolnym, jak i w tym dorosłym (Warchała, Skudrzyk 2010). Język polski jest językiem drugim, zawsze w jakimś stopniu obcym, a tylko jego opanowanie daje uczniom romskim możliwość kształcenia się i intelektualnego rozwoju. W ocenie konkretnych zjawisk językowych, które pojawiły się w wypowiedziach uczniów romskich, należy wziąć także pod uwagę fakt, że

dziecko przechodzi od niekonwencjonalnych użyć form językowych do konwencjonalnych. Jest to proces, który trwa jakiś czas. Można by powiedzieć, że około 5 roku życia dziecka

większość użyć form językowych i ich połączeń w znacznym stopniu konwencjonalizuje się. Nie jest to jednak jednoznaczne z tym, że formy te są zgodne z normą językową, dzieci bowiem dostosowują swoje wypowiedzi do konwencji rodzinnej, środowiskowej, czy do uzusu, czyli do zwyczaju językowego panującego w najbliższym środowisku, który nie musi być zgodny z normą ogólnopolską.¹⁰⁵

Analizując odstępstwa od normy języka polskiego występujące w badanych wypowiedziach, wyjaśnienia ich przyczyn należy szukać w odniesieniu do systemu języka pierwszej socjalizacji, języka *romani*. Jego struktura wpływa bowiem na zachwianie poprawności polskich wypowiedzi tworzonych przez uczniów romskich, struktura języka pierwszego ma wpływ na to, jak Romowie uczą się polskiego systemu. Brak rodzajów w liczbie mnogiej, zastąpienie dopełniacza *ablativusem* czy brak aspektów czasownika, dla których w języku polskim nie da się wskazać praktycznego i skutecznego sposobu przyporządkowania na podstawie samej formy, świadczą o innych regułach rządzących systemem językowym Romów, którzy wkraczając w szkolne mury, dopiero poznają i uczą się języka polskiego, tym samym „proces opanowywania sprawności językowej (...) zachodzi przede wszystkim w sposób zorganizowany (w szkole)” (Synowiec 1992: 19). Sytuacja kulturowej i językowej dwoistości w przypadku dzieci romskich niewątpliwie ma znaczenie w procesie przyswajania i opanowywania języka drugiego. Na ten proces składa się również

powielanie form gramatycznych i składniowych zasłyszanych przez dziecko, dopasowywanie znanych form do nowych sytuacji językowych, próby różnicowania morfologicznego form gramatycznych wyrazów w płaszczyźnie paradygmatycznej i syntaktycznej itp. W tym procesie różnicowania i dopasowywania form wyrazowych dziecko stosuje często metodę prób i błędów. (...) niejednokrotnie chodzi o zjawiska jednostkowe i mało istotne w odniesieniu do całego zjawiska nabywania przez dziecko kompetencji językowej na poziomie gramatycznym. (Łuczyński 2002: 164)

Przykłady opisane wyżej dotyczące bezpośrednio dzieci romskiej mniejszości etnicznej często dotyczą również dzieci polskich. Analiza romskich wypowiedzi pozwala poznać wyrazowo-gramatyczną twórczość Romów, która często, mimo braku zasad poprawności, jest zrozumiała. Oznacza to, że uczniowie romscy są w stanie realizować także sprawność

¹⁰⁵ <http://www.tkj.uw.edu.pl/poradnia/art09.htm> (stan na 10.02.2019 r.)

pragmatyczną, która w zasadzie rozwija się jako pierwsza – od urodzenia dziecko jest bowiem w stanie informować o swoich potrzebach.

3. Słownik umysłowy dzieci romskich – wyniki badań OTS-R

Sygnalizowane wcześniej odstępstwa od norm języka polskiego na poziomie leksykalnym pokazywały, że nieznajomość znaczenia słów może być źródłem trudności w skutecznym porozumiewaniu się. Może być także źródłem niepowodzeń szkolnych, nie da się bowiem opisać świata, nie można go rozumieć, gdy się nie zna słów.

Język polski (czyli język szkoły) uczniowie mniejszości poznają w trakcie edukacji, a więc zamiast poznawać nowe rzeczy, muszą nauczyć się na nowo nazywać pojęcia i przedmioty (...), a to niewątpliwie wpływa na wydłużenie się procesu nabywania wiedzy, a zatem i na opóźnienia edukacyjne dziecka. (Warchała, Skudrzyk 2010: 94-95)

Ocena sprawności językowej prócz analizy różnorodnych form językowych będących odstępstwami od normy językowej, powinna uwzględniać również formy słownikowe, ponieważ „słownictwo stanowi swego rodzaju magazyn znaków językowych – elementów, którymi operują reguły gramatyczne”¹⁰⁶. „Początki leksyki dziecka mają źródło w najwcześniejszych procesach poznawania i rozumienia (rozwoju percepcji, uwagi, pamięci i rozwoju pojęciowego)” (Dołęga 2003: 160). Na początku dzieci rozumieją ogólne znaczenie słów na podstawie intonacji i rytmu wypowiedzi, a z czasem, powoli bogacą zasób słownictwa czynnego, dzięki czemu ich słownik rozszerza się. Istnieje wiele teorii dotyczących typowej dla danego wieku liczby znanych wyrazów i ich treściowej zawartości. Zdaniem Zofii Dołęgi, która prześledziła badania w tym zakresie, orientacyjnie można uznać, iż dziecko dwuletnie powinno znać ok. 100-300 wyrazów, trzyletnie 400-1000, czteroletnie – 1500, pięcioletnie – 2000, siedmioletnie – 4000, a czternastolatek ok. 8000-10000 słów (Dołęga 2003: 162). Dzieci we wczesnym okresie swojego życia nie rozróżniają części mowy, kategorii fleksyjnych ani wypowiedzeń, jednak w miarę rozwoju ich systemu gramatycznego, następuje przyrost słownictwa ogólnego i umiejętności językowych.

Słownik umysłowy to struktura dynamiczna, która mieści się w pamięci długotrwałej i zawiera słowa oraz semantyczną, gramatyczną i fonetyczną ich charakterystykę (Haman,

¹⁰⁶ Polański K., red., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Warszawa, s. 494.

Fronczyk 2012). Rozmiar słownika umysłowego to liczba znanych słów, które warunkują nie tylko skuteczne językowe działania, ale również inne umiejętności związane z językiem.

Uczenie się słów, ich poznawanie stanowi czynność złożoną i ma wpływ na procesy poznawcze, rozwój gramatyki oraz umiejętności czytania i rozumienia tekstu pisanego. Świadczy to, że zasób słownictwa czynnego (tego, którym się posługujemy) i biernego (rozumianego), wpływa na szkolne sukcesy i niepowodzenia wynikające np. z umiejętności (bądź jej braku) czytania ze zrozumieniem, na którym w dużej mierze opiera się proces edukacji. Testy słownikowe, których głównym zadaniem jest ocena ilościowa słownika, mogą być więc używane jako narzędzie przesiewowe w diagnozie edukacyjnej trudności szkolnych (Haman, Fronczyk 2012), zwłaszcza, że zasób leksykalny to jeden z czynników, które decydują o sprawności językowej dzieci. Mimo iż sam nie stanowi języka, jest swoistym materiałem budowlanym, z którego dziecko ma za zadanie stworzyć większą strukturę, czyli język, zgodną z gramatycznymi ograniczeniami (Szuman 1968).

Biorąc pod uwagę fakt, że „dzieci najpierw rozumieją słowa (słownik bierny), a potem ich używają w mowie czynnej” (Dołęga 2003: 159), w konsekwencji czego rozumieją więcej słów niż używają, postanowiłam ustalić wielkość słownika biernego dzieci romskich. Również dlatego, że leksyka jest ważna zarówno komunikacyjnie, jak i dydaktycznie, słownictwu poświęciłam osobny test i większą uwagę. Do badania dzieci w wieku 4;9-6;10 wykorzystałam *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie*. W badaniu interesował mnie jednak nie tylko ilościowy aspekt rozwoju językowego romskich dzieci w ogóle, ale także określenie słownika biernego w zakresie rzeczowników, czasowników i przymiotników.

Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że wraz z wiekiem następuje rozwój słownictwa w zakresie każdej części mowy badanej testem słownikowym. Wyniki ogólne dzieci czteroletnich wahają się od 10-16, pięcioletnich od 4 (jeden przypadek) do 37, a sześcioletnich od 8 (jedno dziecko) do 59. Uzyskane dane sugerują, że dzieci w wieku przedszkolnym w miarę upływu czasu powiększają swój słownik (w przeliczeniu na jedno dziecko czteroletki znały 13 słów, pięcioletki znały 26 słów, a sześciolatki – 35). Ponadto uzyskane dane pokazują pozytywną tendencję, która łączy się z czasem uczęszczania dzieci romskich do przedszkola/szkoły¹⁰⁷ i przebywania w środowisku większościowym, w którym komunikaty tworzone są w języku polskim – wspomniane placówki edukacyjne niewątpliwie wzbogacają zasób leksykalny dzieci i wpływają na ich rozwój gramatyki w ogóle. Przyrost

¹⁰⁷ Część dzieci badana była, gdy uczęszczała do oddziału przedszkolnego funkcjonującego w szkole podstawowej.

badanego słownictwa dotyczył zarówno chłopców, jak i dziewczynek i obejmował swoim zakresem każdą z części mowy. Mimo tego, że zakres słownictwa wzrastał z wiekiem badanych dzieci, wciąż uzyskiwały one wyniki niższe niż przeciętne polskojęzyczne dziecko.

Dzieci młodsze (czteroletnie) wypadły niżej od przeciętnego dziecka w ich wieku, dla którego językiem rodzimym jest język polski, ponieważ uzyskały wynik ogólny kolejno 16 i 10, co – po dokonaniu obliczeń wyników zgodnie z instrukcją zamieszczoną w podręczniku testu OTS-R – sytuuje ich w zerowym¹⁰⁸ centylu, a w 1 stenie. Skala stenowa składa się z 10 jednostek, w których wynik przeciętny obejmuje steny 4-7 – sten 1 oznacza zatem wynik bardzo niski. Taka sytuacja dowodzi, że zasób słownictwa dzieci romskich jest obniżony. Mimo iż badaniem objęłam jedynie dwoje dzieci, doświadczenie i kontakt z romskimi przedszkolakami potwierdzają uzyskane dane.

Usprawiedliwienia tej sytuacji można szukać w zaniedbaniach językowych ze strony rodziców i otoczenia, małej ilości językowych bodźców, późno rozpoczętej nauki języka polskiego, jak również słabej motywacji do poznania języka społeczeństwa większościowego.

Tabela 1. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (czterolatki)

S. 4;9	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	10	4-6	0	≤1
RZECZOWNIKI	7	2-12	0	0
CZASOWNIKI	2	0-5	0-1	0-1
PRZYMIOTNIKI	1	0-3	0-1	0-2
UWAGI Długo zastanawiał się nad odpowiedziami, które ostatecznie wskazywał. Popęłił trzy błędy, ale poprawił je.				

Obliczenia wskazują, że chłopiec zyskał łącznie 10 punktów w skali wyniku ogólnego, natomiast w skalach rzeczowników, czasowników i przymiotników wyniki wyniosły

¹⁰⁸ Wynik na skali centylowej pozwala określić pozycję wyniku osiągniętego przez osobę badaną na osi 100 wyników.

odpowiednio 7, 2, 1. Po zbudowaniu przedziałów ufności¹⁰⁹, ustaliłam, że wynik ogólny chłopca z prawdopodobieństwem 0.95 mieści się w zerowym centylu, a w stenie mniejszym bądź równym 1. Chłopiec osiągnął wynik lepszy niż 4-16% chłopców w jego wieku, natomiast gorszy niż 84-96% – jego wynik jest więc bardzo niski.

Odnosząc do norm wyniki na skali poszczególnych części mowy, rzeczowniki należą do przedziału 2-12. Wynik ten odpowiada centylom z przedziału zerowego oraz zerowemu stenowi. Dowodzi to, że w skali rzeczowników również uzyskał wynik niższy niż przeciętny. Wynik z przedziału 0-5 w skali czasowników równy jest centylom 0-1 oraz takim samym stenom, co wskazuje, że wynik uzyskany jest zdecydowanie niższy niż ten osiągniany przez innych jednojęzycznych chłopców w jego wieku. W skali przymiotników chłopiec uzyskał wynik z przedziału 0-3, któremu odpowiada zakres centyli 0-1 i stenów 0-2. Dzięki temu możemy podejrzewać, że wynik ten jest bardzo niski, zdecydowanie niższy niż przeciętny.

Ponadczterolatnia dziewczynka, której wyniki przedstawia tabela poniżej, uzyskała wynik ogólny wyższy niż 11-21% dzieci w jej przedziale wiekowym, a niższy niż 79-89% polskojęzycznych dziewczynek w jej wieku. Wynik ten mieści się w przedziale stenowym 0-2, a więc niższym niż przeciętny.

Analizując wyniki dotyczące rzeczowników, czasowników i przymiotników, dziewczynka kolejno uzyskała wynik 8, 6, 2, co w kwestii rzeczowników odpowiada centylom z przedziału 0-5, a stenom 0-2, czasowników – centylom 0-18, a stenom 0-4 i przymiotników – centylom 0-4, a stenom 0-3. Każda z części mowy opanowana została przez badane dziecko w zakresie bardzo niskim, co – zupełnie jak w przypadku badanego chłopca w podobnym wieku – oznacza, że posiada ono znacznie mniejszy zasób słownictwa niż rówieśnicy tej samej płci.

Tabela 2. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (czterolatki)

G. 4;10	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten

¹⁰⁹ Na wynik surowy, a więc liczbę poprawnych odpowiedzi, składają się błąd i wynik prawdziwy. Na podstawie wyniku surowego i wartości, które należy odjąć/dodać do niego, można uznać, że z prawdopodobieństwem 95% uzyskany wynik mieści się w wyliczonym przedziale, a więc pomiędzy obliczonymi granicami. Przedział ufności wynika z faktu, że „każdy pomiar psychologiczny obciążony jest błędem wynikającym na przykład z działania dystraktorów podczas badania, błędów losowych, gorszej dyspozycji badanego w danej chwili. Dlatego interpretując wynik badania, należy określić przedział, w którym tak naprawdę mieści się wynik osoby badanej. Innymi słowy, należy obliczyć przedziały ufności, w których mieszczą się wyniki surowe” (Haman, Fronczyk 2012: 117).

WYNIK OGÓLNY	16	11-21	0-6	0-2
RZECZOWNIKI	8	4-12	0-5	0-2
CZASOWNIKI	6	2-10	0-18	0-4
PRZYMIOTNIKI	2	0-4	0-16	0-3
UWAGI				

Tabela 2. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (czterolatki) – cd

Sytuacja podobna ma miejsce w grupie pięciolatek, którzy również uzyskali wyniki niższe niż przeciętne. Wśród dziewczynek w wieku 5;6, 5;6, 5;7 wyniki ogólne to 14, 34, 31 – poniższe tabele wskazują, że najlepiej opanowały one znajomość rzeczowników, a więc części mowy, która pojawia się słowniku dziecka jako pierwsza, a słabiej czasowniki i przymiotniki.

Początkowo w zasobie słownikowym dziecka zaczynają występować wyrazy konkretne, potem abstrakcyjne, najwcześniej – słowa oznaczające obiekty, przedmioty, a więc rzeczowniki. Potem czasowniki i przymiotniki, przysłówki i liczebniki (symbolizujące). (Dołęga 2003: 164)

Tabela 3. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

T. 5;6	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	14	9-19	0	<1
RZECZOWNIKI	8	4-12	0	<1
CZASOWNIKI	3	0-6	0	<1
PRZYMIOTNIKI	3	1-5	0-7	0-3
UWAGI				

Wyniki pierwszej z dziewczynek są istotnie mniejsze niż typowego polskiego dziecka w jej wieku tej samej płci. Łącznie uzyskała ona 14 plusów za pytania, na które odpowiedziała, co sytuuje ją w zerowym centylu i poniżej 1 stenu. Sytuacja podobna dotyczy skal rzeczowników i czasowników. Jedynie wynik w skali przymiotników mieścił się w przedziale 1-5, przez co odpowiadał mu zakres centyli 0-7 i stenów 0-3, co oznacza, że wynik jest bardzo niski lub niższy niż przeciętny. Taka rozbieżność dotycząca przymiotników wynika ze specyfiki ich skali, która jest „najmniej rzetelna w całym OTS-R i dlatego uzyskiwane przedziały ufności są dość szerokie, a w ich interpretacji należy brać pod uwagę wszystkie możliwości” (Haman, Fronczyk 2012: 125). Na podstawie uzyskanych przez dziewczynkę wyników można stwierdzić, że jej zasób słownika biernego jest niższy niż jednojęzycznych rówieśników.

W przypadku dwóch pozostałych dziewczyn sytuacja jest nieco lepsza, bowiem wyniki ogólne, jakie uzyskały, mieszczą się w stenach 1-2, co sytuuje je na granicy wyniku bardzo niskiego i niższego niż przeciętny. Rzecz ma się podobnie z każdą z części mowy, które również mieszczą się w przedziałach bardzo niskich lub poniżej przeciętnej¹¹⁰.

Tabela 4. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

Ch. 5;6	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	34	29-39	2-4	1-2
RZECZOWNIKI	21	17-25	2-4	1-2
CZASOWNIKI	10	4-13	0-8	0-3
PRZYMOTNIKI	3	1-5	0-7	0-3
UWAGI				

¹¹⁰ Wyniki przeciętne to 4-7 sten i 25-75 centyl.

Tabela 5. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

Ż. 5;7	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	31	26-36	1-3	1-2
RZECZOWNIKI	19	15-23	2-4	1-2
CZASOWNIKI	9	6-12	0-5	0-2
PRZYMIOTNIKI	3	1-5	0-7	0-3
UWAGI				

Wśród chłopców najniższy wynik ogólny wynosił 4 i był to rezultat uzyskany przez dziecko w wieku 5;8. Wynik ten oznacza, że uczeń właściwie w ogóle nie zna nazw rzeczy, obiektów, ich określeń oraz czynności. Na podstawie tabeli, w której umieszczono normy dla chłopców w wieku 5;6-5;11, określiłam, że badany chłopiec uzyskał wyniki niższe niż 90-100% chłopców w jego wieku, w związku z czym wynik ogólny odpowiada stenowi niższemu niż 1. Zasób słów dziecka jest na tyle niski, że właściwie każda z części mowy znajduje się w centylu zerowym a w stenie mniejszym niż 1. Jedynie wynik przymiotników odpowiada stenowi 0-1, co i tak nie zmienia sytuacji chłopca, bowiem znajomość słów w języku polskim w przypadku badanego dziecka romskiego jest bardzo niska.

Tabela 6. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

A. 5;8	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	4	0-10	0	<1
RZECZOWNIKI	2	0-6	0	<1
CZASOWNIKI	1	0-4	0	<1
PRZYMIOTNIKI	1	0-3	0	0-1

UWAGI

Dziecko słabo mówiło w języku polskim, było wyciszone, mało kontaktowe. W trakcie badania powoli wskazywało odpowiedzi lub milczało.

Tabela 6. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki) – cd.

W oparciu o dane uzyskane na podstawie badania, pocieszający jest fakt, że zasób leksykalny wraz z wiekiem zwiększa się – uczniowie osiągają coraz lepsze wyniki (5;1 – 20 wyrazów, 5;7 – 31, 5;10 – 36, 5;10 – 37) i wykazują się najlepszą znajomością rzeczowników.

Na podstawie odniesienia wyników uzyskanych przez chłopców do norm osiągniętych przez dzieci polskie tej samej płci i w tym samym wieku można stwierdzić, że ich wyniki są bardzo niskie, niższe niż przeciętne. Zakres słownika dzieci nie jest rozbudowany, rozumieją mniej wyrazów niż rówieśnicy, przez co mogą mieć trudności z wypowiedzianiem się, czytaniem, rozumieniem tekstów – to z kolei przekłada się na trudności szkolne.

Tabela 7. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

A. 5;1	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	20	13-27	0-2	≤1
RZECZOWNIKI	12	8-16	0-2	0-2
CZASOWNIKI	4	1-7	0-1	0-1
PRZYMIOTNIKI	4	2-6	0-14	0-3
UWAGI				

Tabela 8. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

P. 5;7	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	31	25-27	0-2	1

RZECZOWNIKI	20	16-24	1-3	1-2
CZASOWNIKI	9	6-12	0-7	0-3
PRZYMIOTNIKI	2	0-4	0-1	0-1
UWAGI				

Tabela 8. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki) – cd.

Tabela 9. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

J. 5;10	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	36	3-42	1-5	1-2
RZECZOWNIKI	22	18-26	1-6	1-2
CZASOWNIKI	11	8-14	0-17	1-4
PRZYMIOTNIKI	3	1-5	0-4	0-1
UWAGI				

Tabela 10. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

D. 5;10	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	37	31-43	1-5	1-2
RZECZOWNIKI	20	16-24	1-3	1-2
CZASOWNIKI	14	11-17	4-33	2-5
PRZYMIOTNIKI		1-5	0-4	0-1

UWAGI

Popełnił cztery błędy, jednak natychmiast poprawił odpowiedzi i wskazał inne.

Tabela 10. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki) – cd.

Przedstawione w tabelach wyniki dowodzą, że dzieci romskie mają zdecydowanie niższy zasób słownictwa niż dzieci polskie¹¹¹ w tym samym wieku. Zarówno chłopcy, jak i dziewczynki w ogólnym zestawieniu znają ok. 29% słownictwa umieszczonego w teście. Dzieci najmłodsze, a więc czterolatki, oraz pięciolatki uzyskały wyniki na granicy bardzo niskich i niższych niż przeciętne. Badani z obu grup wiekowych najlepiej znają rzeczowniki, a najslabiej przymiotniki.

W grupie dzieci sześciolletnich ma miejsce rozwój badanego słownictwa, zasób ich biernego słownika jest wyższy niż dzieci młodszych. Obliczenia wykazują, iż to one w największym stopniu opanowały znajomość badanych leksemów. Jedynie w dwóch przypadkach (dziewczynka w wieku 6;1 i chłopiec w wieku 6;3) wyniki ogólne wynoszą 8 i 6, co w zakresie każdej z części mowy sytuuje je w zerowym centylu i zerowym stenie. Tabele z obliczeniami zamieściłam poniżej.

Tabela 11. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

D. 6;1	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	8	2-14	0	0
RZECZOWNIKI	3	0-7	0	0
CZASOWNIKI	4	0-8	0	0
PRZYMOTNIKI	1	0-3	0	0
UWAGI				

¹¹¹ W roku 2014 prowadziłam minibadania porównujące zasób słownictwa dzieci romskich i polskich urodzonych w tym samym roku i miesiącu. Dzieci polskie radziły sobie zdecydowanie lepiej zarówno w zestawieniu ogólnym, jak i szczegółowym – każdej części mowy.

Tabela 12. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

A. 6;3	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	6	0-12	0	0
RZECZOWNIKI	3	0-7	0	0
CZASOWNIKI	3	0-7	0	0
PRZYMIOTNIKI	0	0-2	0	0
UWAGI				

U pozostałej części dzieci sześciolletnich zauważyłam zwiększoną znajomość części mowy, która rośnie stopniowo

w ten sposób, że z każdym rokiem życia przybywa dziecku więcej wyrazów. Zależnie od wieku i umysłowego rozwoju dziecka, przyswaja ono sobie coraz to inne i nowe wyobrażenia i pojęcia oznaczone właściwymi im nazwami. (Szuman 1968: 20)

Na podstawie obliczeń można stwierdzić, że niezależnie od wieku i wyników ogólnych, klasą najlepiej znaną badanym dzieciom jest grupa rzeczowników.

W badaniu wynik ogólny chłopców był nieco wyższy niż dziewczynek (chłopcy osiągnęli 41% znajomości wszystkich słów, dziewczynki 36%), choć interpretacja uzyskanych przez nich wyników na tle wyników w polskiej populacji z reguły sytuuje ich w tym samym przedziale – bardzo niskim lub niższym niż przeciętny. Jedynie w pojedynczych przypadkach uzyskiwali oni poziom na granicy niższego niż przeciętny lub przeciętnego.

Tabela 13. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

F. 6;0	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	26	20-32	0	<1

RZECZOWNIKI	16	12-20	0-1	0-1
CZASOWNIKI	8	5-11	0-17	0-1
PRZYMIOTNIKI	2	0-4	0-4	0-1
UWAGI Czasem odpowiedź wskazywał palcem i dodatkowo wypowiadał nazwę obrazka.				

Tabela 13. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki) – cd.

Tabela 14. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

S. 6;0	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	50	44-56	3-9	2-3
RZECZOWNIKI	28	24-32	2-7	1-3
CZASOWNIKI	14	11-17	2-24	1-4
PRZYMIOTNIKI	8	6-10	5-42	2-5
UWAGI W dwóch przykładach nastąpiło powtórzenie pytania.				

Tabela 15. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

J. 6;1	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	39	33-45	0-4	1-2
RZECZOWNIKI	26	22-30	2-5	1-2
CZASOWNIKI	11	8-14	0-6	1-2

PRZYMIOTNIKI	2	0-4	0	0-1
UWAGI				

Tabela 15. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki) – cd.

Tabela 16. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

O. 6;8	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	51	46-56	4-11	2-3
RZECZOWNIKI	31	27-35	3-13	2-3
CZASOWNIKI	13	10-16	1-16	1-4
PRZYMIOTNIKI	7	5-9	2-23	1-4
UWAGI Chłopiec w pytaniach 30-32 trzykrotnie udzielił błędnej odpowiedzi.				

Tabela 17. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

D. 6;9	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	25	20-30	0	<1
RZECZOWNIKI	14	10-18	0	<1
CZASOWNIKI	7	4-10	0-1	0-1
PRZYMIOTNIKI	4	2-6	0-2	0-4
UWAGI				

Tabela 18. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

D. 6;10	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	33	28-38	0-1	1
RZECZOWNIKI	18	15-21	0	0
CZASOWNIKI	11	8-14	0-9	0-3
PRZYMIOTNIKI	4	2-5	0-5	0-2
UWAGI				

Chłopiec, który zasługuje na wyróżnienie, osiągnął wynik ogólny 59, co sytuuje go na granicy stenu 2-3, a więc wciąż na poziomie niższym niż przeciętny. Wynik ten jest jednak najwyższym osiągniętym przez dziecko romskie. Rezultat chłopca nie świadczy jeszcze o bogactwie leksykalnym, jednak pozwala na wysnucie wniosków dotyczących przekonania, że uczęszczanie do przedszkola, kontakt z polskimi rówieśnikami i czerpanie wzorców językowych z otoczenia przedszkolnego, sprzyja wzbogacaniu słownika.

Tabela 19. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

J. 6;10	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	59	54-64	6-11	2-3
RZECZOWNIKI	35	31-39	4-15	2-3
CZASOWNIKI	17	14-20	6-25	2-4
PRZYMIOTNIKI	7	5-9	1-4	2-21
UWAGI				

Sytuacja analogiczna ma miejsce wśród dziewczynek, które również nie uzyskały wyników ogólnych przeciętnych ani wyższych niż przeciętne. Ich wyniki (39, 20, 44, 50) mieściły się w granicach stenów <1-3, były więc niższe niż przeciętne. Częścią mowy, którą sześciolatek dziewczynki znały najlepiej, również był rzeczownik.

Tabela 20. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

M. 6;1	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	39	33-45	1	1
RZECZOWNIKI	23	19-27	1	1
CZASOWNIKI	12	8-15	0-6	0-2
PRZYMIOTNIKI	4	2-6	0-2	0-1
UWAGI				

Tabela 21. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

R. 6;3	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	20	14-26	0	<1
RZECZOWNIKI	10	6-14	0	0
CZASOWNIKI	7	4-10	0-1	0-1
PRZYMIOTNIKI	3	1-5	0-1	0-1
UWAGI				

Tabela 22. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

N. 6;6	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	44	39-49	0-4	1-2
RZECZOWNIKI	27	23-31	0-4	0-2
CZASOWNIKI	11	8-14	0-6	0-2
PRZYMIOTNIKI	6	4-8	0-13	0-3
UWAGI W trakcie wskazywania obrazków, dwukrotnie zapytała „co to jest?”. Nie wpłynęło to jednak na przebieg badania.				

Tabela 23. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

E. 6;10	Poprawne odpowiedzi	Przedział ufności dla 95%	Centyl	Sten
WYNIK OGÓLNY	50	45-55	2-8	1-3
RZECZOWNIKI	33	30-36	4-10	2-3
CZASOWNIKI	11	8-14	0-6	0-2
PRZYMIOTNIKI	6	4-8	0-13	0-3
UWAGI				

Statystyczna analiza słownictwa biernego wykazała, że wielkość słownika dzieci romskich wraz z wiekiem zwiększa się zarówno u dziewczynek, jak i u chłopców – różnice w uzyskanych wynikach ze względu na płeć były właściwie nieistotne. Wyniki badań poszczególnych części mowy obliczane dla każdego przedziału wiekowego wskazują na istotne różnice w znajomości rzeczowników, czasowników i przymiotników. Na podstawie danych można stwierdzić, że największy udział w dziecięcym słowniku należy do części

mowy, którą uznaje się za podstawową, do rzeczowników – jest ona przejawem rozwijającej się leksyki. Również wynik ogólny czasowników i przymiotników uzyskany przez każdą z grup wskazuje na przyrost słownictwa, choć w mniejszym stopniu. O takiej sytuacji donoszą „aktualne teorie rozwoju słownikowego, (które) przewidują pierwszeństwo rzeczowników nad czasownikami” (Gernet, Boroditsky 2001; cyt. za Haman i in. 2010: 42).

Badania testowe potwierdziły przypuszczenia i prognozy, że uczniowie romscy mają niski zasób słownictwa, niższy niż ich polscy, jednojęzyczni rówieśnicy. Większość wyników znajduje się – według interpretacji stenowej i centylowej umieszczonej w podręczniku do testu – w przedziale bardzo niskim lub niższym niż przeciętny. Żadne dziecko nie osiągnęło wyniku ogólnego przeciętnego ani wyższego niż przeciętny. Mimo tego, że leksyka dzieci romskich w wieku przedszkolnym wzbogaca się w każdej z badanych kategorii części mowy, a najwięcej w zakresie rzeczowników, rezultaty, jakie Romowie osiągnęli, wciąż są niezadowolające. Wiadomo, że zmiany leksykalne, które dostrzec można wraz z rozwojem, napawają optymizmem, jednak badany materiał słownikowy stanowi potwierdzenie, że analogicznie do uczniów wywodzących się ze środowisk gwarowych, należy kłaść nacisk „na konieczność indywidualizowania form pracy w zakresie kształcenia sprawności leksykalnej uczniów” (Synowiec 1985: 151), zwłaszcza tych, których wychowanie językowe nie należy do standardowych, np. dzieci romskich. Należy bowiem pamiętać, że

różnice w rozwoju słownika poszczególnych dzieci są uwarunkowane różnicami środowiska, w którym one żyją i są wychowywane, oraz indywidualną dla każdego dziecka zdolnością umysłowego odzwierciedlenia rzeczywistości. (Szuman 1968: 28)

Wyniki badań, które uzyskałam, należy traktować jako orientacyjne, bowiem test wykorzystany do badania zasobu słownictwa dzieci romskich, z założenia przeznaczony jest dla dzieci jednojęzycznych o prawidłowym rozwoju.

Poza tym organizacja słownika umysłowego dziecka ma charakter wieloaspektowy, zatem „powoduje, że słowa są powiązane ze sobą według różnych kryteriów i powiązania te wpływają na rozumienie pojedynczych słów” (Haman i in. 2010: 24). Ze względu na to należy mieć na uwadze szereg czynników determinujących taki a nie inny zasób słownictwa romskich dzieci, m.in. ich ogólny rozwój fizyczny i psychiczny, a szczególnie zwiększającą się wiedzę, sprawność umysłową, doświadczenie językowe oraz językowo-kulturowe funkcjonowanie, które ma charakter dwusystemowy i dwujęzyczny. Niemniej narzędzie to

4. Próba klasyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego według Europejskiego systemu oceny kształcenia językowego

ESOKJ to wspólny dla całej Europy dokument określający podstawę do opracowania planów nauczania, egzaminów, podręczników, który dodatkowo zawiera obiektywne kryteria opisu poziomów biegłości językowej w odniesieniu do konkretnych sprawności, umiejętności i wiedzy. Ma również na celu „ułatwić nauczycielom, egzaminatorom porównywanie i wzajemne uznawanie kwalifikacji uznawanych w ramach różnych systemów edukacyjnych” (Coste i in. 2003: 13). Dokument stanowiący realizację głównego celu Rady Europy dotyczącego wspólnoty językowej i kulturowej państw europejskich opisuje sześć poziomów znajomości języka, które różnią się od siebie w zależności od umiejętności uczącego się: poziom podstawowy A1 (Breakthrough), a więc najniższy poziom znajomości językowej i A2 (Waystage), poziom średniozaawansowany B1 (Threshold) i B2 (Vanstage) oraz poziom zaawansowany C1 (Effective Operational Proficiency) i C2 (Mastery). „Poziomy biegłości językowej mogą być przedstawiane i używane na wiele różnych sposobów, w różnym stopniu uszczegółowienia” (Coste i in. 2003: 44), w związku z czym dokument przedstawia wytyczne konkretnych poziomów w skali ogólnej oraz z podziałem na zdolności: rozumienie (słuchanie

i czytanie), mówienie (interakcja, produkcja) oraz pisanie. I tak użytkownik języka na poziomie podstawowym A1 powinien rozumieć i stosować wyuczone wyrażenia, a wypowiedzi budować proste, mające za zadanie zaspokajać podstawowe potrzeby związane z miejscem zamieszkania, życiem osobistym, znajomymi. Osoba ta powinna umieć przedstawić siebie i innych, a także prowadzić krótką rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi powoli i wyraźnie.

Osoba posługująca się językiem na poziomie podstawowym A2 rozumie wypowiedzi i używane wyrażenia, które wiążą się z otaczającą rzeczywistością i takimi tematami, jak: rodzina, zakupy, praca, szkoła. Osoba ta potrafi porozumiewać się w prostych sytuacjach komunikacyjnych, a także opisać otoczenie. Poza tym umie w prosty sposób wypowiadać się na tematy związane z najważniejszymi potrzebami.

Poziom średniozaawansowany B1 to poziom, w którym osoba posługująca się językiem „rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego etc.” (Coste i in. 2003: 33). Osoba ta potrafi sobie poradzić w sytuacjach dość typowych, takich jak podróż, wycieczka. Potrafi też stworzyć spójną ustną lub pisemną wypowiedź na tematy ją interesujące. Jest w stanie opisać życiowe plany, cele i marzenia. Osoba posługująca się językiem na poziomie średniozaawansowanym B2 potrafi zrozumieć główne wątki przekazu tekstów dotyczących tematów konkretnych i abstrakcyjnych. Potrafi również zrozumieć komunikaty, w których wykorzystuje się język specjalistyczny związany z tematyką zawodową. Użytkownik ten powinien porozumiewać się bez większego wysiłku z rodzimym użytkownikiem języka, nawet w sytuacjach spontanicznych. Ponadto jest w stanie wyrażać swoje myśli i poglądy, argumenty w dyskusji.

Poziom zaawansowany C1 uzyskać może osoba potrafiąca zrozumieć skomplikowane i obszerne teksty dotyczące tematów z różnych dziedzin. Poza tym jest w stanie rozumieć wypowiedzi nie tylko dosłownie, ale także w przenośni – rozumie więc intencje ukryte, podteksty. Użytkownik języka na poziomie zaawansowanym C1 wypowiada się płynnie, swobodnie i skutecznie. Dodatkowo potrafi pisać szczegółowe wypowiedzi w sposób poprawny gramatycznie i z wykorzystaniem dostępnych narzędzi językowych. Użytkownik języka na poziomie zaawansowanym C2 to osoba, która z łatwością może zrozumieć wszystko, co słyszy i czyta. „Umie odtwarzać i relacjonować informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny i płynny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie,

uwypatniając odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach” (Coste i in. 2003: 33).

Poziomy biegłości językowej jednakowe dla wszystkich osób uczących się języka obcego są elastyczne, co oznacza, że istnieje możliwość wprowadzenia dodatkowych wskaźników poziomów językowych, np. A1+, B2+. Konieczne wydaje się bowiem określanie postępów użytkowników języka zwłaszcza na niskich poziomach językowych. Poziomy powstałe z tzw. rozgałęzienia muszą jednak przede wszystkim realizować cele założone przez poziomy standardowe, dodatkowo poszerzają je jednak, określając postępy i zaawansowanie danej osoby (Coste i in. 2003).

Analiza wymagań konkretnych poziomów biegłości językowej pozwoliła – na podstawie wyników badania przeprowadzonego *Testem sprawności językowej i komunikacyjnej, Obrazkowym Testem Słownikowym – Rozumienie*, a także dzięki zebranych wypowiedziom – w sposób przybliżony określić poziom znajomości języka polskiego u dzieci romskich. Mając na uwadze wyniki badań uzyskane przez uczniów a także umiejętności komunikacyjne, jakie prezentują na lekcjach, zajęciach dodatkowych w mowie i piśmie można uznać, że dzieci romskiej mniejszości etnicznej reprezentują poziom biegłości językowej na poziomie B1, nie w pełni jednak realizując umiejętności tam opisane.

Dzieci romskie potrafią za pomocą prostych środków językowych wyrazić to, co mają na myśli, umieją wypowiadać się zrozumiale i płynnie, do czego czasem potrzebują zastanowienia, znalezienia odpowiedniego słowa czy formy gramatycznej. Tym, co jest niezwykle istotne w ocenie poziomu biegłości językowej, a co charakteryzuje Romów, jest umiejętność radzenia sobie w sytuacjach komunikacyjnych związanych z codziennym życiem. Poza tym niezwykle istotne jest, że osoba posługująca się językiem na tym poziomie jest w stanie „skutecznie uczestniczyć w rozmowie, czyli przekazać to, co chce – w szerokim zakresie sytuacji” (Coste i in. 2003: 42). Oznacza to zatem, że jest w stanie realizować w wypowiedzi sprawność pragmatyczną, co z kolei daje jej możliwość osiągnięcia zamierzonych celów. Co więcej, poziom B1 charakteryzuje tych, którzy potrafią

nadać z ogólnym rozumieniem toczącej się w jego obecności dłuższej dyskusji, pod warunkiem, że odbywa się ona w standardowej odmianie języka, a wypowiedzi są wyraźnie formułowane; wyrażać osobiste opinie i poglądy podczas nieformalnej dyskusji z przyjaciółmi, a także pytać innych o zdanie (...); wyrazić wiele z tego, co chce przekazać, zrećźnie wykorzystując szeroki zakres środków językowych; uczestniczyć w rozmowie lub

dyskusji, choć może być ciężko go zrozumieć, gdy próbuje powiedzieć dokładnie to, co chce; wypowiadać się zrozumiale i płynnie, choć czasami wyraźnie potrzebuje chwili przerwy na znalezienie właściwego słowa lub formy gramatycznej (...). (Coste i in. 2003: 42)

Równie ważne na tym poziomie językowym jest zręczne radzenie sobie w sytuacjach dotyczących podróży środkami transportu publicznego, składanie zażaleń, skarg, proszenie swoich rozmówców o to, by rozwinęli wypowiedź, jak również opisywanie wydarzeń i doświadczeń oraz planów i marzeń dotyczących przyszłości.

W zakresie rozumienia wśród umiejętności charakterystycznych dla poziomu językowego B1, które uczniowie romscy realizują, znajdują się: umiejętność rozumienia tekstów, które składają się ze słów często przez nich wykorzystywanych oraz rozumienie głównych myśli wypowiedzi związanych z tematami dotyczącymi m.in. domu, szkoły, czasu wolnego. W zakresie mówienia tym, co charakteryzuje dzieci mniejszości, na co wskazuje ESOKJ, jest umiejętność włączania się do rozmów bez uprzedniego przygotowania, dość swobodne wypowiadanie się w większości sytuacji, łączenie wyrażen w prosty sposób, by opisywać zdarzenia, przeżycia, nadzieje oraz zdolność do krótkiego uzasadniania własnego zdania. Również pisanie prostych tekstów na znane tematy jest tym, co dzieci romskie w dużej mierze opanowały.

Istnieją jednak kwestie, które wciąż stanowią dla uczniów romskiej mniejszości etnicznej problem, a które wymienione są w ESOKJ jako umiejętności charakteryzujące poziom językowy średniozaawansowany. Wśród nich należy wymienić m.in. umiejętność swobodnego pisania ogłoszenia, zaproszenia, życzeń a także listu prywatnego i wyrażania w nim swoich sądów, opinii, przeżyć, jak również zdolność do autokorekty własnych wypowiedzi, co w przypadku dzieci romskich występuje niezwykle rzadko. Co więcej – jak czytamy w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego* – uczniowie muszą „posługiwać się oficjalną i nieoficjalną odmianą języka polskiego odpowiednio do sytuacji. Znają i stosują najważniejsze konwencje socjokulturowe rządzące komunikacją w języku polskim”¹¹². W przypadku uczniów romskich najczęściej stosują oni w swoich wypowiedziach nieoficjalną odmianę języka większościowego, często również w sytuacjach oficjalnych, w których rozmówca jest wyższy rangą. Oznaczać to może, że ich społeczna sprawność wymaga stałej kontroli oraz pracy.

¹¹² *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*; <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000405> (stan na 20.04.2019 r.).

Mimo pojedynczych umiejętności, które wciąż stanowią dla dzieci romskich trudność, ich "braki w zakresie płynności wypowiedzi, wymowy, (...), słownictwa, poprawności gramatycznej, a także ortografii nie zakłócają w istotny sposób komunikacji"¹¹³. Oznacza to, że dzieci romskie umieją – będąc na poziomie językowym B1 – radzić sobie w sytuacjach komunikacyjnych związanych z codziennym życiem.

¹¹³ Ibidem.

Zakończenie

Celem niniejszej pracy było określenie stanu sprawności językowej dzieci romskich uczęszczających do klas trzecich i czwartych szkoły podstawowej. Punktem wyjścia badań uczniów romskiej mniejszości etnicznej uczyniłam ich sytuację socjolingwistyczną a także stwierdzenie, że sprawność językowa to przede wszystkim „funkcjonalne opanowanie języka, czyli systemu znaczeń, reguł semantycznych i reguł użycia” (Rittel 1994; cyt. za Mnich 2002: 231). Oceny sprawności językowej, wzbogaconej o ocenę ilościową zasobu słownictwa biernego, dokonałam na podstawie wyników badań uzyskanych dzięki badaniu autorskim *Testem sprawności językowej i komunikacyjnej, Obrazkowym Testem Słownikowym – Rozumienie* oraz liście wypowiedzi uczniów romskich zebranych w trakcie spontanicznych wypowiedzi a następnie pogrupowanych ze względu na różne podsystemy języka. Otrzymane dane pozwoliły mi określić, na ile dzieci mniejszości, nabywając język i umiejętności komunikacyjne w specyficznych warunkach dwujęzyczności połączonej z dyglosją, są w stanie zbliżyć się do normy przyjmowanej w języku a także pozwoliły na wysunięcie wniosków związanych zarówno z predyspozycjami genetycznymi, warunkami społecznymi oraz poziomem i tempem rozwoju psychofizycznego dziecka¹¹⁴, jak również z zasobem leksykalnym tych dzieci, gdyż za pomocą słów można budować poprawne gramatycznie teksty (Grabias 1997).

Odnosząc się do otrzymanych wyników badań, należy podkreślić, że uczniowie romscy umiejętności komunikacyjne nabywają w określony sposób, tworząc wypowiedzi bardziej lub mniej poprawne. Dotyczy to zarówno mówienia, jak i pisania. Mimo błędów dotyczących m.in. budowy trybu przypuszczającego, składni liczebnika czy fleksji – ich sprawność językowa i komunikacyjna są rozwinięte, jednak posiadają pewne niedoskonałości wynikające z sytuacji dyglosyjnej z bilingwizmem, w jakiej dorastali, kultury, ale także z powodu formy, jaką przyjmuje kształcenie językowe w szkole.

Mając na uwadze postawione w pracy pytania badawcze, zasadne wydaje się stwierdzenie, że dzieci romskie często tworzą wypowiedzi niepoprawne językowo, co może być zdeterminowane ich środowiskiem wychowawczym i sposobem językowego wychowania. Co więcej uczniowie ci mają niższy zasób słów niż dzieci polskie, co jednak nie zawsze negatywnie wpływa na poziom ich sprawności językowej i komunikacyjnej. Ważny

¹¹⁴ Te czynniki Józef Porayski-Pomsta wymienia jako warunkujące rozwój mowy przeciętnego dziecka w początkowych latach życia (Porayski-Pomsta 1994: 57).

jest tu przede wszystkim fakt, że dzieci te wraz z wiekiem zwiększają zasób biernego słownictwa.

Mimo tego, że analiza wyników badań, jakie otrzymałam, nie uprawnia mnie do uogólniania spostrzeżeń na temat dzieci romskiej mniejszości, można uznać, że badani przeze mnie uczniowie odznaczają się wysokim poziomem sprawności pragmatycznej, tworzą zatem skuteczne komunikaty. Oznacza to, że działania językowe, jakie podejmują, pomagają w konkretnych sytuacjach osiągać komunikacyjne cele. Również sprawności społeczna i sytuacyjna, w których liczy się umiejętność realizowania ról społecznych, ranga rozmówców, jak również taki dobór środków językowych i stylistycznych, by były one adekwatne do sytuacji, w jakiej znajdują się nadawca i odbiorca komunikatu, są tymi, które dowodzą sprawnego używania języka przez dzieci romskie. Zdarzało się, że badani w sytuacjach oficjalnych wykorzystywali formuły powitania i pożegnania charakterystyczne dla sytuacji nieoficjalnych, jednak w większości przypadków byli w stanie uzależnić kształt swojej wypowiedzi w zależności od tego, w jakiej znaleźli się sytuacji i kto jest ich rozmówcą. Zdolność dostosowania przekazu do tematu wypowiedzi i miejsca, w którym wypowiedź powstaje, wiąże się z dość wysokim poziomem sprawności sytuacyjnej; zachowania językowe zależne od pełnionych w społeczeństwie ról świadczą z kolei o rozwiniętej sprawności społecznej badanych uczniów. Mimo drobnych jedynie problemów, jakie dzieci romskie napotykają w trakcie codziennych sytuacji komunikacyjnych, w których uczestniczą, ważne jest ciągle doskonalenie wszystkich komponentów sprawności językowej. Jest to konieczne dlatego, że „pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej, jak też powodzenie wypowiedzi jest uzależnione od opanowania wszystkich typów sprawności językowej” (Grabias 1997).

To, na co zwraca szczególną uwagę diagnoza sprawności językowej i komunikacyjnej dzieci romskich, jest konieczność dostosowania metod i form pracy wykorzystywanych w szkole do pracy z uczniami różnych mniejszości, w tym mniejszości romskiej. Praca nauczyciela nie może bowiem opierać się jedynie na doskonaleniu sprawności systemowej ”wyznaczającej możliwości nadawcy” (Mnich 2002: 26), nauce poprawności i niwelowaniu językowych usterek. Praca ta powinna uwzględniać szeroko rozumiane zjawisko języka w ogóle, który nie jest tylko zbiorem znaków, ale również sposobem widzenia świata zawartego w kulturze oraz „przyswajaniem wiedzy o charakterze społeczno-kulturowym poprzez obserwowanie i uczestniczenie w codziennych wymianach zachodzących przy użyciu słów” (Schieffelin, Ochas 1995: 152).

Streszczenie rozprawy doktorskiej pt. Sprawność językowa i komunikacyjna dzieci romskich. Wielokulturowość a dyglosja

Praca doktorska zatytułowana *Sprawność językowa i komunikacyjna dzieci romskich. Wielokulturowość a dyglosja* dotyczy romskiej mniejszości etnicznej, która na ziemi polskie przybyła w wieku XVI, a która do dziś przykuwa uwagę społeczeństw większościowych ze względu na styl życia, kulturę, język. Przyjmując, że język pomaga interpretować rzeczywistość, umożliwia – zwłaszcza młodym osobom – doświadczanie świata, poznawanie go, a w końcu zasymilowanie go do jego własnego działania (Borowiec 2014), to właśnie tę kwestię uczyniłam głównym tematem rozprawy, a konkretnie związaną z nim sprawność językową i umiejętność komunikacyjną dzieci romskiej mniejszości etnicznej. Rozprawa określa czynniki mające wpływ na opanowywanie przez uczniów romskich ogólnej odmiany polszczyzny a także wskazuje na sytuacje w szczególności sposób warunkujące proces poznawania a później doskonalenia przez nie języka większości. Ponadto w pracy omówione zostało zjawisko dyglosji będące specyficznym typem bilingwizmu i tym, co w badanej romskiej rzeczywistości językowo-kulturowej wymaga szczególnej uwagi.

Praca składa się z dwóch głównych części: teoretycznej oraz badawczej. Teoretyczna część rozprawy złożona jest z dwóch rozdziałów, które kolejno dotyczą: historii, wędrówek a także współczesnej sytuacji rodzin romskich wobec kultury dominującej i sytuacji socjolingwistycznej Romów, która stanowi szeroki kontekst do opisu prowadzonych badań a także analizy ich wyników. Kwestie w niej poruszone wiążą się przede wszystkim z warunkami językowego wychowania romskich dzieci, bowiem środowisko romskie – w zależności od uwarunkowań socjolingwistycznych i pragmatycznych – używa w szerszym zakresie języka romskiego, a jedynie w sytuacjach oficjalnych polszczyzny ogólnej. Dzieje się tak ze względu na proces opanowywania poszczególnych języków – języka *romani* w domu, w środowisku rodzinnym, bliskim i języka polskiego w sposób zorganizowany w szkole. Taka sytuacja bezpośrednio wiąże się ze zjawiskiem socjalizacji pierwotnej, w trakcie której „jednostka poznaje język i nabywa wiedzę, ale przede wszystkim otrzymuje podstawowy drogowskaz aksjologiczny, czyli siatkę wartości, która w pierwszym okresie życia kształtuje jej osobowość, styl życia, wzory społecznego funkcjonowania, wreszcie określoną tożsamość kulturową oraz postawę wobec tej tożsamości” (Skudrzyk 2019, w druku) oraz socjalizacji wtórnej będącej wejściem jednostki w życie zinstytucjonalizowane i

relacje oficjalne, przejściem od sfery prywatnej do publicznej związanej z procesem rozwijania nabytego już języka, powstawania oraz rozwijania umiejętności operowania „językami” obsługującymi nowe wyspecjalizowane sfery życia (Skudrzyk 2019, w druku). Część teoretyczna, poprzez przegląd wspomnianych pojęć dwujęzyczności i dyglosji, podkreśla wpływ drugiego języka na pojawianie się w wypowiedziach dzieci romskiej mniejszości etnicznej specyficznych zjawisk językowych.

Część druga, badawcza, zawiera opis wykorzystanych do badań narzędzi, w tym autorskiego *Testu sprawności językowej i komunikacyjnej* i *Obrazkowego Testu Słownikowego – Rozumienie*. Dodatkowo praca prezentuje wyniki równolegle prowadzonych badań języka dzieci romskiej mniejszości etnicznej a dokładnie ich sposobu porozumiewania się – materiał zawiera usystematyzowane i opisane najczęściej występujące w mowie uczniów romskich innowacje i odstępstwa od normy językowej.

Całości pracy przyświeca również cel poboczny, choć równie istotny – chęć uzmysłowienia zarówno Romom, jak i polskim nauczycielom ogromnej roli szkoły, która tworzy kulturę umysłową społeczności językowej (Ożdżyński 1997). Należy bowiem pamiętać, że „sprawność językowa zależy od doświadczenia życiowego, dojrzałości umysłowej, kultury wewnętrznej i rozwoju umysłowego. Jest procesem rozwojowym i przez całe życie trzeba nad nią pracować. W szkole powinniśmy się starać stworzyć solidne fundamenty dalszego jej rozwoju i udoskonalania” (Maleszyk 2000: 69). Kształcenie językowe dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które stanowiły grupę badawczą opisaną w niniejszej pracy, powinno służyć przecież „poznaniu możliwości operowania językiem i opanowaniu umiejętności sprawnego posługiwania się nim w procesie porozumiewania się z otoczeniem dla osiągnięcia określonego celu” (Maleszyk 2000: 65). Praca podejmuje zagadnienia związane z kwestią romską i jej językowymi aspektami, dodatkowo jednak opisuje czynniki, które rządzą dzieckiem romskim w sferze edukacji, ale również języka i wychowania. Wnioski oraz postulaty badawcze z nimi związane umieszczone są w zakończeniu rozprawy stanowiącym jednocześnie podsumowanie rozważań omawianych w całości pracy.

Summary of the doctoral dissertation *Linguistic and communicative skills of Roma children. Multiculturalism and diglossia*

PhD thesis entitled *Linguistic and communicative skills of Roma children. Multiculturalism and diglossia* concerns the Roma ethnic minority, which came to the Polish lands in the 16th century and which, because of their lifestyle, culture and language, attracts attention of the majority societies to this day.

Assuming that language helps to interpret reality as well as it enables - especially young people - to experience the world, to get to know it, and finally to assimilate it to its own actions (Borowiec 2014), I decided to take up this subject with the focus on language and communication skills of children of the Roma ethnic minority.

The dissertation defines the factors that influence the learning of the general variation of Polish by Romani students and also it indicates situations that in a special way determine the process of getting to know, and later improving, the language of the majority. In addition, I examined the phenomenon of diglossia, which is a specific type of bilingualism that requires special attention in the discussion over Romani cultural and linguistic.

The work consists of two main parts: theoretical and research.

The theoretical part of the dissertation consists of two chapters which concern: history, migration and the contemporary situation of Romani families in relation to the dominant culture and socio-linguistic situation of the Roma; the latter sets a comprehensive context for the description of research and the analysis of results.

The issues raised in the analysis are primarily related to the language conditions of Romani children, because the Roma environment - depending on sociolinguistic and pragmatic conditions - uses the Romani language in a wider scope while Polish language is used only in official and general situations.

This is due to the process of learning particular languages – the Romani language at home and in the family environment, and Polish language in the organized way at school.

Such a situation is directly related to the phenomenon of primary socialization where “the individual learns the language and acquires knowledge, but most of all receives a basic axiological axiom, a network of values that shapes its personality, lifestyle, social patterns in the first stage of life, and finally specific cultural identity and attitude towards this identity” (Skudrzyk 2019, in print). It also refers to the secondary socialization, which is the entry of an

individual into institutionalized life and official relations, and a transition from the private sphere to the public one that is connected with the process of developing an already acquired language as well as the creation and development of skills of operating "languages" that serve new specialized areas of life (Skudrzyk 2019, in print).

By reviewing the concepts of bilingualism and diglossia, the theoretical part of the thesis emphasizes the influence of the second language on the occurrence of specific linguistic phenomena in expressions of the Roma children.

The research part of the dissertation contains a description of tools used for the research, including the author's Test of language and communication skills, and the Visual Test Vocabulary - Understanding. In addition, the work presents the results of parallel studies on the language of children of the Roma ethnic minority, specifically their way of communicating. The material contains description and systematization of the most common innovations and deviations from the language norm occurring in the speech of Roma students. The whole work is also guided by a secondary, though equally important, objective - a desire to make both the Roma and the Polish teachers aware of the great role of school, which creates the intellectual culture of the language community (Ożdżyński 1997). It should be remembered that "language skills depend on life experience, mental maturity, internal culture and mental development. It is a development process and you have to work on it throughout your life. At school, we should try to create a solid foundation for its further development and improvement" (Maleszyk 2000: 69). Language education of children in their early school age, should serve "to learn about the ability to use language and learn how to use it efficiently in communication process with the environment to achieve a specific goal" (Maleszyk 2000: 65). The work deals with issues related to the Roma issue and its linguistic aspects, but it also describes the factors that govern the Roma child in the sphere of education, but also in the sphere of language and upbringing. Conclusions and research postulates related to these factors are placed at the end of the dissertation, which is also a summary of the considerations discussed in the entire work.

Bibliografia

1. Andrasz E., 2009, *Edukacja w życiu Romów i jej wpływ na poczucie własnej tożsamości*, w: Weigl B., red., *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*. Warszawa, s. 44-49.
2. Adamczyk A., 2011, *Romni wśród Romów. Kobieta w kulturze romskiej*, „Przegląd Politologiczny”, nr 2, Poznań, s. 37-44.
3. Anusiewicz J., 1994, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław.
4. Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., 2000, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, „Język a kultura”, t. 13. Wrocław, s. 11-43.
5. Arabski J., 1985, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa.
6. Babiński G., 1997, *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków.
7. Balvin J., 2009, *Romowie, szkoła i dyskryminacja*, „Studia Romologica”, nr 1, Tarnów, s. 73-88.
8. Bartosz A., 2007, *Cyganie/Romowie – ostatni wędrowcy Europy*, w: Borek P., *Romowie w Polsce i Europie. Historia, prawo, kultura*, Kraków, s. 148-149.
9. Bartosz A., 2008, *Poznajemy historię Romów*, Szczecinek.
10. Bartosz A., 2009, *Propozycja zapisu języka romani (pisownia sulejowska)*, „Studia Romologica”, nr 2, Tarnów, s. 153-166.
11. Bartosz A., 2011, *Amen Roma – My Romowie*, Tarnów.
12. Bańczyk E., 2018, *Kulturowe kody reklamy. Świat znaczeń w reklamie z perspektywy socjalizacji*, Katowice.
13. Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1-2, Warszawa.
14. Baumgartner B., 2008, *Przeżyć dwujęzyczność. Jak wychować dziecko dwujęzycznie*, Gdańsk.
15. Baylon Ch., Mignot X., 2008, *Komunikacja*, Kraków.
16. Berger P., Luckmann T., 1983, *Společne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa.
17. Bernacka-Langier A., 2010, *Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, w: Pawlic-Rafałowska E., *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa, s. 9-46.
18. Bernstein B., 1980, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, w: Głowiński M., red., *Język i społeczeństwo*, Warszawa, s. 83-119.

19. Bernstein B., 2003, *Kod rozbudowany i kod ograniczony*, w: Mencwel A., red., *Antropologia słowa*, Warszawa, s. 135-141.
20. Bertelle L., 2011, *Dwujęzyczność w świetle najnowszych badań naukowych*, „Lingwistyka stosowana”, nr 4, s. 241-249.
21. Bhatia, T. K., 2017, *Bilingualism and Multilingualism from a Socio-Psychological Perspective*,
<http://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-82?print=pdf> [dostęp: 10.12.2019].
22. Bieńkowska-Ptasznik M., 2007, *Tożsamość etniczna jednostki w kontekście pogranicza*, w: Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M., red., *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok, s. 324-333.
23. Bładycz R., 2013, *Asystent edukacji romskiej – wersja dla zaawansowanych*, w: Weigl B., Różycka M., red., *Romowie 2013. Od działań systemowych do rozwiązań lokalnych*, Warszawa, s. 133-139.
24. Bloomfield L., 1963, *Languange*, New York-Chicago-San Francisco-Toronto.
25. Błasiak M., 2011, *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w wielkiej Brytanii*, Kraków.
26. Bochniarz A., 2010, *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*, Lublin.
27. Bokus B., Haman M., 1992, *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, „Język, poznanie, komunikacja”, t. 2, Warszawa.
28. Borowiec H., 1996, *Słownictwo elementarzy a możliwości umysłowe dziecka*, Lublin.
29. Boniecka B., 1997, *Kształt dziecięcego słowa*, Lublin.
30. Borowiec H., 2010, *Dziecięce teorie umysłu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. 28, z. 1, Lublin, s. 7-15.
31. Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin.
32. Brydniak P., 2015, *Sprawność językowa dzieci pięcioletnich a ich aktywność i doświadczenia – raport z badań*, w: „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, nr 2, s. 69-92.
33. Bula D., Niesporek-Szamburska B., 2004, *Komunikacja językowa dzieci*, w: Bula D., Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Synowiec H., red., *Dziecko w świecie języka*, Kraków, s. 13-56.

34. Caban A., Kondrasiuk G., 2009, *Romowie – przewodnik. Historia i kultura*, Radom.
35. Caban A., 2011, *Refleksje Roma nad projektem na rzecz Romów*, w: Weigl B., Różycka M., red., *Romowie 2011. Życie na pograniczu*. Warszawa, s. 19-23.
36. Chromiec E., 2011, *Spółeczność romska w Polsce a szanse integracji społecznej*, w: Frąckowiak-Adamska A., Śledzińska-Simon A., red., 2011, *Sytuacja prawna i społeczna Romów w Europie*, Wrocław, s. 91-107.
<http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/38622/000.pdf> [dostęp: 12.10.2019].
37. Cianciara D., Nowicka J., Sitarek M., 2012, *Pomoc społeczności romskiej w Polsce*, „Problemy higieny i epidemiologii”, 93(1), Łódź, s. 189-194.
38. Cieszyńska J., 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo*, Kraków.
39. Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
40. Courthiade M., 2009, *Alfabet odpowiedni dla języka cygańskiego, oparty na naukowych podstawach – o pisowni języka rromani*, „Studia Romologica”, nr 2, Tarnów, s. 105-152.
41. *Cygan a nie Rom. O twórczości Gierlińskiego*, „Gazeta Wyborcza”, wydanie Zielona Góra z dnia 17.02.2002.
42. Courthiade M., 2012, *Próba bilansu dotychczasowych hipotez o rodowodzie narodu rromskiego w kontekście jego migracji*, „Studia romologica”, nr 5, Tarnów, s. 13-96.
43. Depczyńska J., 1978, *Adaptacja cyganów do życia w mieście*, „Etnografia Polska”, nr 2., t. 22, s. 55-68.
44. Dębski R., Miodunka W., 2016, *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków.
45. Dobkowska J., 2010, *Kształtowanie się tożsamości językowej dziecka w społecznościach na pograniczu języków i kultur na przykładzie północno-wschodnich terenów polski*, w: Porayski-Pomsta J., Stępień M., red., „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 2, s. 143-151.
46. Doliński R., 2007, *Doświadczenia własne asystenta edukacji romskiej*, w: Weigl B., Formanowicz M., red., *Romowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*, Warszawa, s. 62-66.
47. Dołęga Z., 2003, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Katowice.

48. Drury B., 1994, *Ethnic Mobilisation: Some Theoretical Considerations*, w: Rex J., Drury B., red., *Ethnic Mobilisation in a Multi-Cultural Europe*, Hampshire..
49. Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych,
<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20091371121/O/D20091121.pdf>
[dostęp: 16.08.2018].
50. Ficowski J., 2013, *Cyganie na polskich drogach*, Warszawa.
51. Ficowski J., 1986, *Cyganie na polskich drogach*, Wrocław.
52. Ficowski J., 2000, *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*, Gdańsk.
53. Fraser A., 2001, *Dzieje cyganów*, tłum. Klekot E., Warszawa.
54. Frąckowiak-Adamska A., Śledzińska-Simon A., red., 2011, *Sytuacja prawna i społeczna Romów w Europie*, Wrocław,
<http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/38622/000.pdf> [dostęp: 12.10.2019].
55. Frydrychowicz S., 2009, *Sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej – jej geneza i rozwój w perspektywie sytuacji komunikacyjnej*, „Psychologia rozwojowa”, t. 14, nr 2, Kraków, s. 13-28.
56. Gancarz N., 2014, *Półprawdy o Cyganach, stereotypach, nieporozumieniach i przetrwaniu*, „Studia Romologica”, nr 7, Tarnów, s.153-177.
57. Gawlicz K., Starnawski M., 2014, *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Wrocław, s. 84-89
58. Gąsiorek K., 2011, *O sposobach kształcenia sprawności językowych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 20, Kielce, s. 35-49.
59. Gerlich G. M., 2001, *Romowie. Przekraczanie granic własnego świata*, Oświęcim.
60. Gheorghe N., Mirga A., 1998, *Romowie XXI wieku. Studium polityczne*, Kraków.
61. Giddens A., 2007, *Socjologia*, przeł. Szulżycka A., Warszawa.
62. Gierała Z., 2015, *Obyczajowo zakazane*, „Kwartalnik romski”, nr 18/5, Radom, s. 29-30.
63. Gierliński K. P., 2008, *Zawody, profesje romskie. Romowie wczoraj i dziś*,
http://www.romowie.com/old/instytut/io2006_gierlinski_2.pdf [dostęp: 20.01.2019].
64. Głuszkowski M., 2009, *Dyglosja w społeczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego*, „Socjolingwistyka”, t. 22-23, Kraków, s. 115-131.
65. Głuszkowski M., 2013, *Socjologia w badaniach dwujęzyczności*, Toruń.

66. Godlewska-Goska M., Kopańska J., 2011, *Życie w dwóch światach. Tożsamość współczesnych Romów*, Warszawa.
67. Goody J., 2006, *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, Warszawa.
68. Gostkowska M., 2011, *Sytuacja szkolna dzieci romskich – oczami uczniów Romów*, w: Weigl B., Różycka M., red., *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, Warszawa, s. 110-115.
69. Górski K., 2001, *Harfista królowej Marysieńki. Rozmowa z Edwardem Dębickim, poetą cygańskim*, „Gazeta Morska”, dodatek do „Gazety Wyborczej” z dnia 24.10.2001.
70. Grabias S., 1991, *Kultura słowa a sprawności komunikacyjne*, „Polonistyka”, nr 7, Poznań, s. 419-429.
71. Grabias S., 1991, *Pojęcie sprawności językowej*, „Socjolingwistyka”, t.11, Kraków, s. 46-57.
72. Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
73. Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
74. Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, w: tegoż, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Gdańsk, s. 9-59.
75. Grucza F., 1981, *Zagadnienia translatoryki*, w: tegoż, *Glottodydaktyka a translatoryka. Materiały IV Symposium ILS (Jachranka 3-5 listopada 1976)*, Warszawa, s. 9-30.
76. Grzegorek J., 2007, *Romowie – kulturowe postrzeganie innych etnicznych*, Szczecinek.
77. Grzymała-Moszczyńska H., Barzykowski K., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., 2011, *Dziecko uwikłane. Sytuacja dzieci romskich w polskim systemie edukacji oraz ich funkcjonowanie poznawcze i językowe*, w: Weigl B., Różycka M., red., *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, Warszawa, s. 56-88.
78. Gurbiel A., 2007, *Cyganie w kręgu Puław*, w: Borek P., red., *Romowie w Polsce i Europie : historia, prawo, kultura*, Kraków.
79. Haman E., Fronczyk K., Miękisz A., 2010, *Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzie testowe*, „Psychologia rozwojowa”, t. 15, nr 1, Kraków, s. 21-45.
80. Haman E., Fronczyk K., 2012, *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie*, Gdańsk.
81. Jadacka H., 2006, *Kultura języka polskiego*, Warszawa.
82. Jakimik E., Parno-Gierliński, 2009, *Kobieta w środowisku romskim*, Szczecinek.

83. Janowska A., 2013, *Złożoność derywacji czasownikowej z punktu widzenia glottodydaktyki (na materiale czasowników odczasownikowych)*, w: Tambor J., Achtelek A., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice, s. 20-29.
84. Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turka P., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*, Kraków.
85. Jędryka K., 2012, *Język polski w polonijnej szkole. Na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark-New Jersey, USA*, Warszawa.
86. Kainacher K., 2007, *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa*, Kraków.
87. Kaproń-Charzyńska I., Kamper-Warejko J., 2017, *Kształtowanie się systemu językowego w zakresie kategorii przypadku rzeczowników u dzieci 5-i 6-letnich*, Toruń.
88. Kapuściński R., 2004, *Podróże z Herodotem*, Kraków.
89. Kenrick D., Neuberg S., Cialdini R., 2002, *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, Gdańsk.
90. Kępińska A., 2006, *Kształtowanie się polskiej kategorii męsko- i niemęskoosobowości. Język wobec płci*, Warszawa.
91. Kledzik E., 2012, *Dziecko romskie w polskiej szkole – problemy komunikacji międzykulturowej*, w: Filipowicz-Tokarska K., Chojnowski P., 2012, *Bariery i/jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Słubice, s.43-56.
92. Klimczuk A., 2013, *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, „Kultura, społeczeństwo, edukacja”, nr 1 (3), Poznań, s. 165-183.
93. Klimowicz A., 2004, *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, Warszawa.
94. Kłoskowska A., 1992, *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, Warszawa, s. 131-141.
95. Kobylińska J., 1997, *Kształcenie sprawności językowych w szkole wiejskiej*, w: Ożdżyński J., Rittel T., red., *Sprawności językowe*, Kraków, s. 185-192.
96. Kołodziejczyk A., 2009, *Zawierciańscy Romowie wczoraj i dziś*, Zawiercie.
97. Kołodziejek E., 1999, *Językowa corrida 2, czyli walki z bykami ciąg dalszy*, Szczecin.
98. Kołodziejek E., 2006, *Człowiek i świat w języku subkultur*, Szczecin.

99. Konieczna D., 2014, *Analiza dyskursu tożsamościowego na przykładzie wypowiedzi współczesnej młodzieży*, Katowice.
100. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej,
<http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [dostęp: 14.08.2018].
101. Koperek A., 2011, *Socjalizacja jako społeczno-wychowawczy proces integracji jednostki ze społeczeństwem*, "Pedagogika Katolicka: czasopismo Katedry Pedagogiki Katolickiej Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli", nr 1, Stalowa Wola, s. 261-265.
102. Kowarska A., 2010, *Stereotyp czy tradycja. O etosie wędrowcy i wartościowaniu przestrzeni u polskich Romów*, Szczecinek.
103. Kranz-Szurek M., 2012, *Kultura lokalna a globalizacja kulturowa – próba oceny zjawiska*, „Roczniki nauk społecznych”, t. 4(40), nr 2, Lublin, s. 11-35.
104. Krasnowolski A., 2011, *Cyganie/Romowie w Polsce i w Europie: wybrane problemy historii i współczesności*, Warszawa,
<https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/5/plik/ot-603.pdf> [dostęp: 14.08.2018].
105. Krinkova J., 2015, *Język romski na Półwyspie Pirenejskim*, „Studia Romologica”, t. 8, Tarnów, s. 165-186.
106. Krzyżanowski P., Pytlak G., Bończuk L., 2002, *Cyganie. Fakty i mity*, Gorzów Wielkopolski.
107. Krzyżowski Ł., 2007, *Romowie jako społeczność transnarodowa w perspektywie teoretycznej*, w: Borek P., red., *Romowie w Polsce i Europie. Historia, prawo, kultura*, Kraków, s. 175-187.
108. Kunikowski J., red., 2010, *Amare Roma. Nasi Romowie*, Kowary,
<https://docplayer.pl/3538957-Amare-roma-nasi-romowie-podrecznik.html> [dostęp: 01.01.2017].
109. Kupczyk A., 2012, *Status prawny Romów w Polsce a regulacje prawne w państwach członkowskich Unii Europejskiej*, Wrocław.
110. Kurcz I., 1992, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa.
111. Kurcz I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
112. Kurcz I., 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.
113. Kurek H., 1997, *Kształcenie sprawności językowej dziecka wiejskiego*, w: Ożdżyński J., Rittel T., red., *Sprawności językowe*, Kraków, s. 179-184.

114. Kurek H., 2010, *Przełączanie kodu językowego, czyli socjolingwistyczne aspekty wzajemnego oddziaływania języka literackiego i dialektów*, w: Skudrzyk A., Rudnicka-Fira E., red., *Dialektologia. Materiały pomocnicze. Konteksty socjolingwistyczne*, Katowice.
115. Kuros-Kowalska K., 2014, *Problemy językowe dzieci bilingwalnych w opinii rodziców polskich za granicą*, w: Kuros-Kowalska K., Loewe I., red., *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, Katowice, s.171-190.
116. Kuźniak A., 2013, *Papusza*, Wołowiec.
117. Kwadrans Ł., 2008, *Edukacja Romów: studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski, Słowacji*, Wrocław-Wałbrzych.
118. Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.
119. Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
120. Lubecka A., 2005, *Tożsamość kulturowa Bergitka Roma*, Kraków.
121. Łój M., 2009, *Praca nauczyciela wspomagającego edukację dzieci romskich – doświadczenia ze szkół wrocławskich*, „Studia Romologica”, nr 2, Tarnów, s. 101-106.
122. Łój M., 2009, *Uczeń romski w szkole. Dyskryminacja pośrednia i bezpośrednia*, w: Weigl B., red., *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*, s. 32-43.
123. Łój M., Mirga S., 2012, *Edukacja dzieci romskich – praktyczny informator dla rodziców*, Radom.
124. Łuczyński G., 1997, *Interpunkcja w szkole – potrzeby ucznia a wymagania normatywne*, w: Ożdżyński J., Rittel T., red., *Sprawności językowe*, Kraków, s. 135-142.
125. Łuczyński G., 2002, *Fleksja języka polskiego z punktu widzenia ontogenezy mowy*, „Bulletin de la societe polonaise de linguistique”, t. 58, Gdańsk, s. 157-165.
126. Maleszyk Z., 2000, *Rozwijanie sprawności językowych w nauczaniu początkowym*, w: Mrozek R., red., *Język w przestrzeni edukacyjnej*, Katowice, s. 65-72.
127. Maniowska K., 2011, *O dyglosji w powieści na przykładzie „Dnia sądu” Salvatorego Satty*, „Studia Litteraria Universitatis Iagellonicae Cracoviensis”, nr 6, Kraków, s. 121–130.

128. Marciniak-Firadza R., 2017, *Kilka uwag o stanie badań nad kompetencją słowotwórczą dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne konteksty pedagogiki specjalnej”, nr 18, Poznań.
129. Markowski A., red., 1999, *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
130. Markowski A., red. 2017, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
131. Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
132. Meyer A.M., 2016, *Wielojęzyczna Polska – język romski w kontakcie z polszczyzną*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2(18), Katowice, s. 145-155.
133. Michalak-Widera I., Bijak I., 2014, *Postępowanie logopedyczne z dzieckiem wielojęzycznym. Studium przypadku*, w: Kuros-Kowalska K., Loewe I., red., *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, Gliwice, s. 155-170.
134. Milewski J., 2013, *Chyba za nami nie traficie*, Warszawa.
135. Milewski J., 2001, *Romowie żyją wśród nas*, Suwałki.
136. Milewski J., 2004, *Romowie – bliskie spotkania. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli szkół średnich. Romowie: co każdy nauczyciel wiedzieć powinien?*, Suwałki.
137. Miklaszewska N., 2011, *Między relatywizmem a uniwersalizmem językowym*, „Rocznik Kognitywistyczny”, nr 4, Kraków, s. 119-127.
138. Mirga A., Mróz L., 1994, *Cyganie. Odmiennność i nietolerancja*, Warszawa.
139. Mirga A., 1997, *Romowie w historii najnowszej polski*, w: Kurcz Z., red., *Mniejszości narodowe w Polsce*, Wrocław.
140. Mirga A., 1998, *Romowie – proces kształtowania się podmiotowości politycznej*, w: Madajczyk P., red., *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresach przełomów politycznych 1944 - 1989*, Warszawa.
141. Mirga-Wójtowicz E., 2009, *Znaczenie Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce w walce z wykluczeniem społecznym Romów – perspektywa praktyczna*, w: Różycka M., Weigl B., red., *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*, Warszawa, s. 74-85.
142. Mirga J., 2009, *Słownik romsko-polski*, Tarnów.
143. Mitreva M., 2012, *Kompetencja komunikacyjna bułgarskich użytkowników języka polskiego (aspekt glottodydaktyczny)*, Warszawa.

144. Mnich M., 2002, *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków.
145. Mróz L., 1966, *O problemie cygańskim*, „Etnografia polska”, t. 10, Warszawa.
146. Mróz L., 1971, *Cyganie*, Warszawa.
147. Mucha J., 1999, *Kultura dominująca jako kultura obca*, Warszawa.
148. Nagórko A., 1996, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
149. Nalborczyk A., 2003, *Zachowania językowe imigrantów arabskich w Austrii*, Warszawa.
150. Niesporek-Szamburska B., 2010, *Uczyć przez zabawę – od nabywania języka ojczystego do nauki języka obcego*, w: Achtełik A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t.2, Katowice, s. 191-201.
151. Nikitorowicz J. 1995, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok.
152. Nikitorowicz J., 2010, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot.
153. Nitowska A., 2008, *Kulturoznawstwo międzynarodowe. Historia Cyganów andaluzyjskich, ich tradycja i muzyka*, Kraków.
154. Nowicka E., 1997, *Pluralizm kulturowy czy integracja? Polityka oświatowa wobec osiadłych Romów w Polsce*, „Lud”, 81, Wrocław, s. 93-103.
155. Nowicka E., Cieślińska B., red., 2007, *Wędrowcy i migranci: pomiędzy marginalizacją a migracją*, Kraków.
156. Nowicka E., 2007, *Romowie i świat współczesny*, w: Borek P., red., *Romowie w Polsce i Europie. Historia, prawo, kultura*. Kraków, s. 124-147.
157. Nowicka E., 2011, *Szkoła, rodzina i dzieci romskie*, w: Weigl B., Różycka M., red., *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, Warszawa, s.89-109.
158. Nowicka E., Witkowski M., 2013, *Nowe możliwości – stare problemy. Przemiany w polityce wobec Romów po 1989 roku i ich społeczne konsekwencje*, „Studia Romologica”, nr 6, Warszawa, s. 97-126.
159. Nowicka E., Witkowski M., 2018, *Cygan czy Rom? Antropologiczna interpretacja sporu o słowa*, „Studia Socjolingwistyczne”, 3(230), Warszawa.
160. Okoń W., red., 1984, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
161. Osuch W., Dwojak A., 2009, *Wspieranie przedsiębiorczości przez przeciwdziałanie marginalizacji społeczno-ekonomicznej grup nieprzystosowanych do konkurencji w gospodarce rynkowej, jako dążenie do zrównoważonego rozwoju społeczeństwa informacyjnego (na przykładzie Romów polskich)*, w: Ziolo Z., Rachwała T., red.,

- Rola przedsiębiorczości w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego. Przedsiębiorczość – edukacja*, nr 5, Warszawa-Kraków, s. 244-253.
162. Ostałowska L., 2012, *Cygan to Cygan*, Wołowiec.
 163. Ożdżyński J., 1997, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, w: Ożdżyński J., Rittel T., red., *Sprawności językowe*, Kraków, s. 23-52.
 164. Pakura M., 2016, *Różne aspekty polsko-romskiej komunikacji*, w: Boksa E., Rosińska-Mamej A., Senderska J., red., *Język-człowiek-świat. Różne aspekty komunikacji międzyludzkiej*, Kielce, s. 147-154.
 165. Palinciuc-Dudek E., Dudek P., 2016, *Mama, a kak budiet po polski 'pantera'?*, czyli o dwujęzyczności naturalnej. Studium przypadku, w: Dębski R., Miodunka W., red., *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków, s.151-163.
 166. Parno Gierliński K., 2008, *Zawody i profesje romskie*, Szczecinek.
 167. Pastuchowa M., 2013, *Słowotwórstwo – sposób na nazywanie świata czy część systemu gramatycznego?*, w: Tambor J., Achteplik A., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice, s. 9-19.
 168. Paszko A., 2009, *Romowie w małopolskich szkołach. Uwagi na marginesie „Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001-2003”*, „Studia Romologica”, nr 2, Tarnów, s. 35.
 169. Pawłowska R., 1988, *Z zagadnień sprawności językowej w nauczaniu religii*, w: Karpluk M., Sambor J., red., *O języku religijnym. Zagadnienia wybrane*, Lublin, s. 71-87.
 170. Płocica B., 2011, *Kształcenie dzieci romskich*, w: Borek P., red., *Zapomniani sąsiedzi. Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Kraków, s. 193.
 171. Pobożniak T., 1972, *Cyganie*, Kraków.
 172. Pobożniak T., 1986, *Języki indyjskie*, w: Bednarczuk L., red., *Języki indoeuropejskie*, Warszawa, s. 53-119.
 173. Podracki J., 1997, *Składnia*, w: Bańko M., red., *Nauka o języku dla polonistów*, Warszawa, s. 254-326.
 174. Polański K., red., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

175. Pomirska Z., 2010, *Charakterystyka usterek językowych w wypowiedziach uczestników programu telewizyjnego „Duże dzieci”*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., *Dziecko-język-tekst*, Katowice, s. 132-146.
176. Porayski-Pomsta J., 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
177. Porayski-Pomsta J., 2015, *O rozwoju mowy dziecka dwa studia*, Warszawa.
178. Pilotażowy Program na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001-2003, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spole/pilotazowy-program-rza> [dostęp: 20.02.2016].
179. Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004-2013, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/romowie/program-na-rzecz-spole/program-na-rzecz-spole/tresc-programu-na-rzec/6670,Tresc-Programu.html> [dostęp: 26.10.2016].
180. Program integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014-2020, <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/romowie/program-integracji-spol/8303,Program-integracji-spoecznosci-romskiej-w-Polsce-na-lata-2014-2020.html> [dostęp: 19.09.2019].
181. Przybyszewska D., 2014, *Edukacja mniejszości romskiej w Polsce*, „Kultura-społeczeństwo-edukacja”, nr 2(6), Poznań, s. 39-56.
182. Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
183. Rocławska-Daniluk M., 2011, *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*, Gdańsk.
184. Romaniec M., 2017, *Komunikacja dziecka z wadą słuchu*, w: Góral-Półroła J., Jastrzębowska G., red., *Mowa i komunikacja. Od teorii do praktyki*, Kielce, s. 41-56.
185. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000405> [dostęp: 20.04.2019].
186. Różycka M., 2009, *Wzory kultury a edukacja dzieci romskich*, w: Weigl B., red., *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*, Warszawa, s. 12-31.

187. Różycka M., 2013, *Raport końcowy z badania ewaluacyjnego programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce – fragmenty*, w: Weigl B., Różycka M., red., *Romowie 2013. Od działań systemowych do rozwiązań lokalnych*, Warszawa, s. 14-39.
188. Rutkiewicz-Hanczewska M., 2012, *Fonetyczno-fonologiczne cechy polszczyzny Romów mieszkających w Poznaniu*, „Socjolingwistyka”, nr 26, Kraków, s. 221-232.
189. Sala-Suszyńska J., 2016, *Lingwistyczne i psychologiczne problemy osób dwujęzycznych*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, nr 4(42), t. 11, Kraków, s. 131-144.
190. Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, Warszawa.
191. Sapir E., 2003, *Język*, w: Godlewski G., red., *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa, s. 49-57.
192. Sapir E., 2003, *Język – przewodnik po kulturze*, w: Godlewski G., red., *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa, s. 77-82.
193. Schieffelin B., Ochs E., 1995, *Socjalizacja języka*, w: Brzezińska A., Czuba T., Lutomski G., Smykowski B., red., *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań, s. 124-163.
194. Skudrzyk A., 1998, *Przemiany w polszczyźnie potocznej a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 10, Łódź, s. 415-422.
195. Skudrzyk A., Urban K., 2000, *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków.
196. Skudrzyk A., Warchała J., 2002, „*Pani doktor, jak się wyrobię, to wpadnę*” – błąd socjolingwistyczny czy nowa norma zachowań językowych, w: Gajda S., Rymut K., Żydek-Bednarczuk U., red., *Język w przestrzeni społecznej*, Opole, s. 197-201.
197. Skudrzyk A., 2004, *Współczesny komunikacyjny status gwar ludowych w opinii społecznej*, w: Sędziak H., red., *Polszczyzna Mazowska i Podlasia, część VIII. Antroponimia i toponimia Mazowska i Podlasia*, Łomża, s. 169-175.
198. Skudrzyk A., 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice.
199. Skudrzyk A., Warchała J., 2006, *Szkoła wobec nowych form dyskursu*, w: Bańkowska E., Mikołajczuk A., red., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, Warszawa, s. 255–266.

200. Skudrzyk A., 2010, *Współczesny komunikacyjny status gwar ludowych*, w: Skudrzyk A., Rudnicka-Fira E., red., *Dialektologia. Materiały pomocnicze. Konteksty socjolingwistyczne*, Katowice, s. 137-139.
201. Skudrzyk A., Warchała J., 2010, *Kultura piśmienności młodzieży szkolnej – badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego*, „Studia Pragmalingwistyczne”, Warszawa.
202. Skudrzyk A., 2019, *Dyglosja a proces socjalizacji*, w druku.
203. Smółka L., 2004, *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*, Kraków.
204. Sobol E., 2002, *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa.
205. Sochaj A., 2015, *Wielka wędrówka – wielki postój. (50-lecie przymusowej akcji osiedleńczej Romów w Polsce)*, Szczecinek.
206. Sokołowska H., 2004, *Wielojęzyczność a umiejętności komunikacyjne uczniów szkół polskich na Litwie*, Wawa-Wilno.
208. Soszka-Różycka M., Weigl B., 2007, *Asystent edukacji romskiej. Konkurencja czy szansa?*, w: Weigl B., red., *Romowie 2007. Od edukacji młodego pokolenia do obrazu w polskich mediach*, Warszawa, s. 52-61.
209. Stankiewicz I., 2011, *Okiem asystenta edukacji romskiej z Elbląga*, w: Weigl B., Różycka M., red., *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, Warszawa, s. 27-33.
210. Stręk K., 2006, *Jedno dziecko – dwa języki, Po polsku i po niemiecku o dwujęzycznym wychowaniu*, Berlin.
211. Strońska E., 2008, *Człowiek jako istota społeczna*,
estroinska.swspiz.pl/userfiles/file/SOCJALIZACJA.doc [stan na 10.04.2019 r.].
212. Szczecińska-Musielak E., 2014, *Przejawy etniczności we współczesnym świecie. Zarys problematyki*, „Kultura-media-teologia”, nr 19, Warszawa, s. 78-92.
213. Sztompka P., 2002, *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków.
214. Szuman S., 1968, *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, w: tegoż, *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa, s. 19-75.
215. Szyszko A., 2009, *O indyjskiej genezie Cyganów*, w: Weigl B., red., *Romowie 2009. Między wędrówką a edukacją*, Warszawa, s. 114-124.
216. Synowiec H., 1985, *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, Katowice.

217. Synowiec H., 1992, *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*, Katowice.
218. Synowiec H., 1997, *Rozwijanie podwójnej kompetencji językowej uczniów w środowisku gwarowym*, w: Ożdżyński J., Rittel T., red., *Sprawności językowe*, Kraków, s. 171-178.
219. Synowiec H., 1998, *O językowych zakłóceniach w porozumiewaniu się nauczyciela z uczniami na lekcji*, w: Mrózek R., red., *Kultura, język, edukacja*, t. 2, Katowice, s. 249-258.
220. Synowiec H., 2010, *Problemy języka i tekstu wypowiedzi uczniowskich na łamach „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., *Dziecko-język-tekst*, Katowice, s. 13-28.
221. Śleboda M., 2006, *Dyskryminacja czy faworyzacja? Rzecz o chłopcach*, w: Bogunia-Borowska M., red., *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Kraków.
222. Śledzińska-Simon A., 2011, *Zarys sytuacji prawnej i społecznej Romów w Europie*, Wrocław, s. 11-37.
223. Ślęzak G., 2017, *Wykształcenie rodziców a sprawność komunikacyjna dzieci od 4. do 6. roku życia*, w: Góral-Półrola J., Jastrzębowska G., red., *Mowa i komunikacja. Od teorii do praktyki*, Kielce, s. 27-40.
224. Świętek A., Kurek S., Osuch W., Rachwał T., 2014, *Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla n-li w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej*, Kraków.
225. Świętek A., 2016, *Edukacja uczniów romskich w województwie małopolskim*, Kraków.
226. Talewicz-Kwiatkowska J., 2013, *Romowie – nierozwiązany problem współczesnej Europy?*, w: Borek P., red., *Studia o Romach w Polsce i w Europie*, Kraków.
227. Tarkowski Z., Humeniuk E., Wiewióra D., 2017, *Logopedia bilingwalna*, w: Góral-Półrola J., Jastrzębowska G., red., *Mowa i komunikacja. Od teorii do praktyki*, Kielce, s. 225-236.
228. Tambor J., 2006, *Mowa Górnoszlązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*, Katowice.
229. Tambor J., 2010, *Kulturowe wyznaczniki tożsamości. Tożsamość mieszkańców województwa śląskiego*, s. 324-333.

230. Tambor J., 2013, *O czasownikowych regularnościach. Wyznaczniki fleksyjne*, w: Tambor J., Achtelek A., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice, s. 30-38.
231. *The Situation of Roma in Germany*, Monitoring the EU Accession Process: Minority Protection, Open Society Institute, 2002.
232. *The Situation of Roma in an Enlarged European Union*, Employment & Social Affairs Fundamental Rights and Anti-Discrimination, European Commission, Directorate-General for Employment and Social Affairs, Unit D3, Manuscript completed in 2004.
233. Tischner J., 1994, *Tolerancja czy wzajemność?*, w: Mirga A., Mróz L., red., *Cyganie: odmienność i nietolerancja*, Warszawa, s. 9-11.
234. Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050170141> [dostęp: 10.10.2016].
235. Walczak B., *Trzy refleksje o dwujęzyczności*, s.181-191, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/psj/article/download/619/541> [dostęp: 01.12.2018].
236. Walczak-Duraj D., 1998, *Podstawy socjologii*, Łódź.
237. Warchala J., Skudrzyk A., 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.
238. Waszczyńska K., 2014, *Wokół problematyki tożsamości. (Identity. Some theoretical remarks)*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego”, nr 6, s. 48-73.
239. Weigl B., Maliszewicz B., red., 1998, *Inni to także my. Mniejszości narodowe w Polsce: Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi. Program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*, Gdańsk.
240. Weigl B., red., 1999, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, Warszawa.
241. Wesołowska D., 1992, *Interferencja międzyjęzykowa jako źródło błędów*, w: Grabias S., red., *Język polski jako język obcy*, Lublin, s. 63–68.
242. Wiatr J., 1973, *Naród i państwo. Socjologiczne problemy kwestii narodowej*, Warszawa.
243. Wiemer B., 2004, *Renarracje ustne w języku polskim i niemieckim w wykonaniu uczniów jedno- i dwujęzycznych*, Warszawa.

244. Wiercińska K., 2011, *Uczeń dwukulturowy i dwujęzyczny – bogactwo czy problem szkoły?*, w: Weigl B., Różycka M., red., *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, Warszawa, s. 40-49.
245. Wojan K., 2017, *Dyglosja i tryglosja języka fińskiego w świetle sytuacji socjolingwistycznej Finlandii*, „Bulletin de la société polonaise de linguistique”, t. 73, s. 195-208.
246. Wojciszke B., 2002, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa.
247. Wójcicki K., 1861, *Cyganie w Polsce*, „Tygodnik ilustrowany”, nr 67, Łódź.
248. Wroczyński R., Pilch T., 1974, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław.
249. Wróblewska-Pawlak K., 2012, *Jedno- i dwujęzyczność z perspektywy neurolingwistyki*, w: Dutka-Mańkowska A., Kieliszczak A., Pilecka E., red., *Grammaticis unitis. Mélanges offerts à Bohdan Krzysztof Bogacki*, Warszawa, s. 337-344.
250. Wróblewska-Pawlak K., 2013, *Naturalna dwujęzyczność czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci*, „Języki obce w szkole”, t. 1, s. 88-97.
251. Wygotski L., 1995, *Wczesne dzieciństwo*, w: Brzezińska A., Czuba T., Lutomski G., Smykowski B., red., *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań, s. 16-53.
252. Zarębina M., 1992, *Formy stopniowania przymiotników i przysłówków w polszczyźnie mówionej*, „Prace filologiczne”, t. 37, Warszawa, s. 99-107.
253. Zasada S., 2017, *Kompetencja komunikacyjna i językowa dzieci w wieku przedszkolnym. Z badań własnych*, w: Góral-Półrola J., Jastrzębowska G., red., *Mowa i komunikacja. Od teorii do praktyki*, Kielce, s. 13-26.
254. Zawicki M., Paszko A., red., 2010, *Polityka wspierania romskiej mniejszości etnicznej na rynku pracy*, Kraków,
http://www.msap.uek.krakow.pl/doki/publ/polityka_wspierania.pdf [dostęp: 26.10.2016].
255. Znaniecki F., 2001, *Socjologia wychowania*, Warszawa.
256. Żydek-Bednarczuk, 2002, *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, w: Synowiec H., red., *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, Katowice, s. 119-126.
257. Żydek-Bednarczuk U., 2007, *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*, w: Tambor J., Achtełik A., red., *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 223-237.

Źródła internetowe

1. <https://encenc.pl/budowa-slowotworcza-czasownikow/> [dostęp: 22.02.2018].
2. <http://www.tkj.uw.edu.pl/poradnia/art09.htm> [dostęp: 10.02.2019].
3. estroinska.swspiz.pl/userfiles/file/SOCJALIZACJA.doc [dostęp: 20.03.2019].
4. <http://www.parno.polinfor.net/index.php/podreczniki/7-elemantarz-romski?showall=1&limitstart=> [dostęp: 20.04.2019].
5. <https://rownosc.info/dictionary/romani-chib/> [dostęp: 26.10.2018].
6. <http://ejaszczurowska.weebly.com/basil-bernstein-i-jego-teoria.html> [dostęp: 11.12.2018].
7. http://www.msap.uek.krakow.pl/doki/publ/polityka_wspierania.pdf [dostęp: 26.10.2016].
8. <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Kruchszy-i-bardziej-przyjazny;17787.html> [dostęp: 15.02.2019].
9. http://romopedia.pl/index.php?title=Strona_g%C5%82%C3%B3wna

Spis tabel i wykresów

Wykres 1. Wyniki badań TSJiK – dziewczynki

Wykres 2. Wyniki badań TSJiK – chłopcy

Wykres 3. Odpowiedzi udzielone w zadaniu pierwszym III TSJiK

Tabela 1. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (czterolatki)

Tabela 2. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (czterolatki)

Tabela 3. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

Tabela 4. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

Tabela 5. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

Tabela 6. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

Tabela 7. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

Tabela 8. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

Tabela 9. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

Tabela 10. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (pięciolatki)

Tabela 11. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 12. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 13. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 14. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 15. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 16. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 17. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 18. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 19. Wynik chłopca uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 20. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 21. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 22. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Tabela 23. Wynik dziewczynki uzyskany w badaniu OTS-R (sześciolatki)

Aneks

Załącznik 1.

Wypowiedzi dzieci romskich naruszające normy polszczyzny¹¹⁵:

Rzeczownik

1. Ja użyłem do włosów żela.
2. Pytał, czy mam kolegów i koleżanków.
3. Spadłem z dacha.
4. (widząc pieniądze) Ile milion!
5. Bolał go ząb. Wyrwał mu on zęb.
6. Ten pan miał domki dla ptaszki.
7. Lubię bawić się z moimi braćmi.
8. Ja nie mam zeszyta.
9. Ogryzek zostawił koło zegarku.
10. Dała przyjecielom żeby zjedli.
11. Ja nie mam podręczniku.
12. Ja zniszczyłem ten węz.
13. Ewa nie skończyła jeszcze książkę.
14. Powiedziałem temu panowi *cześć*.
15. Będę tak mówił do nauczycieli i innych dzieciaków: uczcie się.
16. Boisz się węzów?
17. Nie mam dziś polskiego. Nie mam ani książki, ani zeszyta.
18. Psa jest?
19. N: Gdzie on się do tego przygotowuje? Na dwór.
20. Chyba będzie na dwór ciepło.
21. Pani zrobi mi węza? Węż jest super.
22. Skąd ja znam polskiego pytałam taty.
23. Poszli do domka i tam jadli.

¹¹⁵ Część wypowiedzi zawiera błędy związane z więcej niż jedną częścią mowy w związku z czym przykłady te przypisane zostały do więcej niż jednej kategorii. W tego typu wypowiedziach użyłam druku pogrubionego, by zaznaczyć, która część mowy jest nieprawidłowa.

24. Y, świetne pływaki.
25. Oglądałem taki bajka.
26. Żyrafy, goryly, małpy.
27. Nie gryź ołówek.
28. Ile ja mam karty?
29. Słyszę dzięki uchom.
30. Ja widziałam samolota, jak byłam na dwór.
31. Nie ma kropek. Ma kropek.
32. Na drzewach rośli jabłka. Pan je zbierał, dał do **pudłów** i zrobił sklep warzywny.
33. Po kwadratu będę malował.
34. Będzie układać puzzli?
35. Na obiad nie byłem.
36. Przez pani się pomyliłem.
37. Dużo ma pani gry. (gier)
38. Gdzie jest Salome? Na obiad.
39. Stolik nie ma noga.
40. Co tam może być? Ich zabawek.
41. Co później? Dała piekarnik do tego. (dała to do piekarnika)
42. O czym jest ten wiersz? O lato. O wakacje.
43. N: Co robili? U: Szukali grzyby.
44. Mama robi (ciasto), dorzuca **jajki** i mieszała i później położyła do piekarni. Później dali i to zjadli.

Czasownik

1. Ja by nawet nie poszłem, ale Wiktoria do mnie pisze.
2. Tata kopał dziurę. Weź kwiatuszki i nalewał wodę.
3. Na drzewach **rośli** jabłka. Pan je zbierał, dał do pudłów i zrobił sklep warzywny.
4. Dziewczynka usnoła.
5. Zeszyt mam weź?
6. Teraz kolorowamy. No, kolorowaj.
7. Nie, oni ze mną chodzili. (o dziewczynkach)
8. Była sobie rodzinka, które jechały na wakacje.
9. Mama gotuje zupę, żeby dzieci jedli.
10. Ja by się cieszyłem.

11. Później zjechali na narty i noga mu się stłuczyła.
12. Na drugim malowa.
13. Benka nie było? Było.
14. Tu jest ciastek.
15. Ja idę tam, gdzie są więcej mrozu.
16. U pani miałem by same jedyńki, a i tak by zdałem.
17. Auto jechało, a potem wysiadły ludzie, a potem bierzely swoje zabawki.
18. Chciałabym bardzo grać w piłkę.
19. One przylecieli do swojego domku. (o ptakach)
20. A tu brakuje klamka.
21. Co robi lekarz? Baduje. Co robi tłumacz? Wytłumacza. A matematyczka? Dodawa.
22. Na końcu wyszedła jej ciasto i na końcu rodzice i dzieci zjadły.
23. Potem już jest duże. (o kwiatach).
24. A co to jest szelki?
25. Dziś na mnie nie krzyczeliście. (do jednej osoby)
26. Co robi smok? Smok łapa ryby. Smok skaka na skakanke, na domofonie śpiewa, gra na gitarę. Słucha muzykę.
27. Jego mama dwa balony pomogła dmuchać mu. Na koniec pęknięło mu balon.
28. Wybiorę tych, co umią.
29. Nie okłamiaj, Rohan!
30. Ja już od lat bierzę biedronkę.
31. Ja to bierzę a później to bierzę.
32. Jak ktoś z naszej rodziny umarnie, to nie można słuchać muzyki.
33. Jak by się urodziłeś tam, to by tam mieszkałeś.
34. Ja by chciał być Ronaldo.
35. Oni to weźli.
36. Jak byliśmy małe, to też byliśmy grzeczne. (mówi chłopiec)
37. Dwie chłopcy **poszły** na las.
38. N: Losujesz od Nico. U: Jest, całe karty mu zabierzę.
39. N: Co dalej? U: Bolał go ząb i płaczał.
40. Dzieci poszli na basen, bawili się i kopili piłkę.
41. Robili kuleczki, kulili, kulili i położyli kuleczki, dali marchewkę i był bałwan.
42. A to jest grzyby?

43. To jest pieczątki.
44. N: Co robiły siostry? U: Kłócili się.
45. Mama robi (ciasto), dorzuca jajki i mieszała i później położyła do piekarni. Później **dali i to zjadli.**
46. Dziecko obudza się, powiedz.
47. N: A później? U: Pokazyły mamie.

Przymiotnik

1. Jestem najostatni.
2. Niebieski chce. To mój najulubiony.
3. A kto lepszej?
4. Ja jestem od was najszybsza.
5. W trzeciej klasie ona była najdobrzejsza w klasie z matmy, a ja byłam najdobrzejsza z polskiego.
6. Ten jest najduży. (żyrafa) On jest fest duży.
7. W szkole się fest popisują.
8. Od Seby duży już jest.
9. Ile pani waży? Pani jest chyba ciężka od mnie.
10. A ja mam od ciebie dużo.
11. To jest długie zdanie ze wszystkich.
12. Napisze teraz o ładności szkoły.

Liczebnik

1. Dwie chłopcy idą do lasu i zbierają grzyby.
2. N: Nikola, ile masz samogłosek w swoim imieniu? U: Dwa.
3. N: Ile sylab ma wyraz „morze”? U: Dwa
4. Po dwa osoby.
5. **Dwie** chłopcy poszły na las.
6. Tu dwa choinki a tutaj nie.
7. Tu są dwa drzewa a tu jeden.
8. Trzydzieści dwa osoby.
9. Iloma kreskami? Dwóch.
10. Tam są dwa gąbki.
11. A tu jeszcze brakować jeden. (liczby jeden)

Przyimek

1. Poszli na las. Do mamy dali te grzyby.
2. Daj to po lewo.
3. Piłka spadła na lewa.
4. Dwie chłopcy poszły **na las**.
5. N: Kto to jest piłkarz? U: Kto gra na piłkę.
6. N: Dlaczego cię nie było? U: Bo byłem do Bystrzycy.
7. Idziemy na parki.

Leksykalne

1. Zrobili sobie... Proszę panią jak to się nazywa? N: Biwak? Namiot? U: Namiot.
2. Ona jest smutna na panią.
3. Pan robił wody (podlewał).
4. Ja nie lubię grać w to, co na stole. (gra w ping ponga)
5. Ojej, wyjeżdżałem trochę. (wyjechałem)
6. Jeśli będziesz realizował z nauczycielami, to to się na tobie odbije. (rywalizował)
7. Ona ma takie ten. (piegi)
8. Poszedł po te... jak to się nazywa? N: Grzyby. No właśnie.
9. Robiła jej tak włosami. (głaskanie)
10. Ja mu na boisku załapałem koszulkę i tak robiłem. (szarpanie)
11. U: Proszę pani, jak to się gada, jak przynosi ją św. Mikołaj niegrzecznym dzieciom?
Miazga? N: Różga.
12. To pomocnik... Co to jest? N: Koło ratunkowe?
13. Mama, tata i dzieci pojechali na wycieczkę. Tu siadli. (pokazuje) N: I co było dalej?
Bierzli (wzięli) basen (ponton) i poszli na plażę.
14. A co to jest? To co graliśmy? Wiecie, pani? (siatkówka)
15. Pobili go dwa te, te... jak to się mówi? N: Kibice? U: No.
16. Mama robi (pokazuje na ciasto), dorzuca jajki i mieszała i później położyła do
piekarni. Później dali i to zjadli. (piekarnika)
17. U: Chyba nie mogła to... No, jak się to nazywa? N: Wydusić? U: No.
18. Skąd pani zna robić usta? (umie, potrafi)

Inne

1. Zrobiłem tylko nogi do góry. (do góry nogami)
2. W moim zdaniu.

3. Zawieźli mi na oddział.
4. Ile macie razem tych oboje kredki.
5. Bierz od mnie.
6. One są bardzo powolne. (o dziewczynce i chłopcu)
7. Oni są ładne. (o kwiatach)
8. To są same kulki, a wydarzało mi się, że kreski. Wy to kupiliście? – do 1 osoby

Załącznik 2.

Próbki pisma uczniów romskich wypełniających test

Uczeń klasy IV

A handwritten information card titled "KARTA INFORMACYJNA" on a light blue background with decorative patterns. The card contains the following fields and handwritten entries:

- Imię:** Bruno ✓
- Data urodzenia:** —
- Zainteresowania:** pływanié ✓
- Adres zamieszkania:** ulica spontowo 10
Katowice

Uczennica klasy III

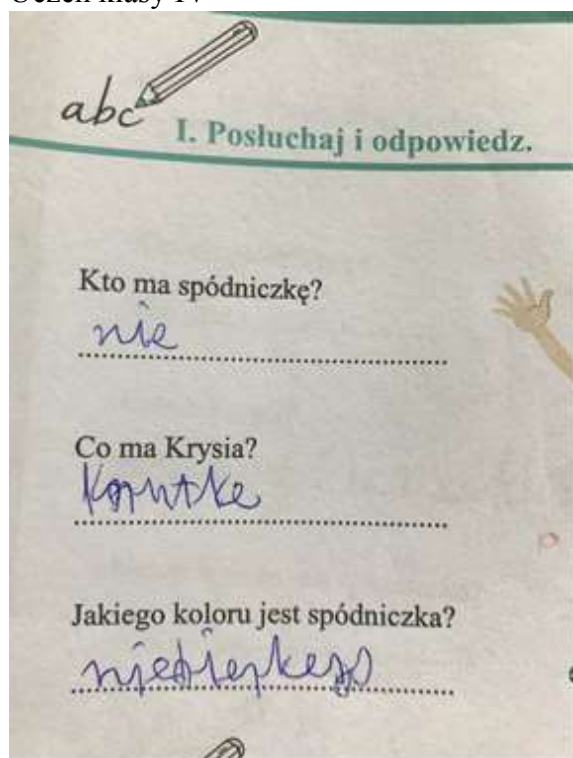
A handwritten information card titled "KARTA INFORMACYJNA" on a light blue background with decorative patterns. The card contains the following fields and handwritten entries:

- Imię:** Bruno
- Data urodzenia:** Listopad
- Zainteresowania:** piłka

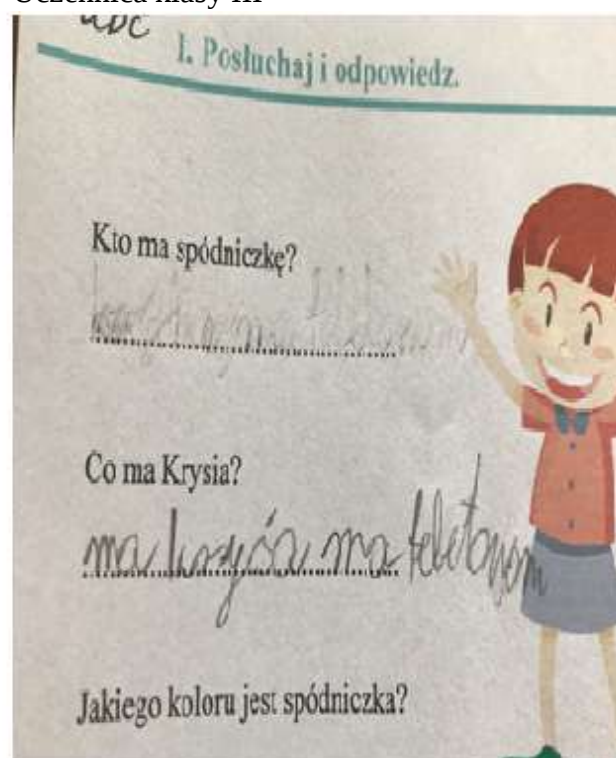
Uczennica klasy III



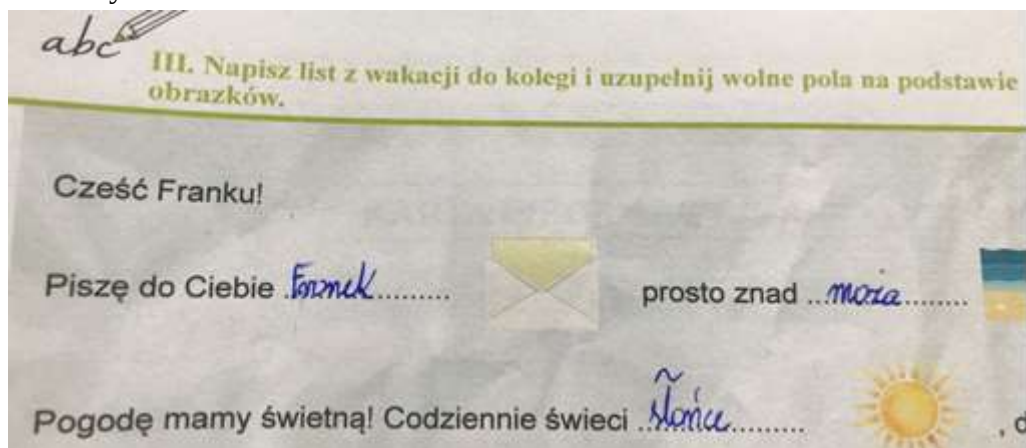
Uczeń klasy IV



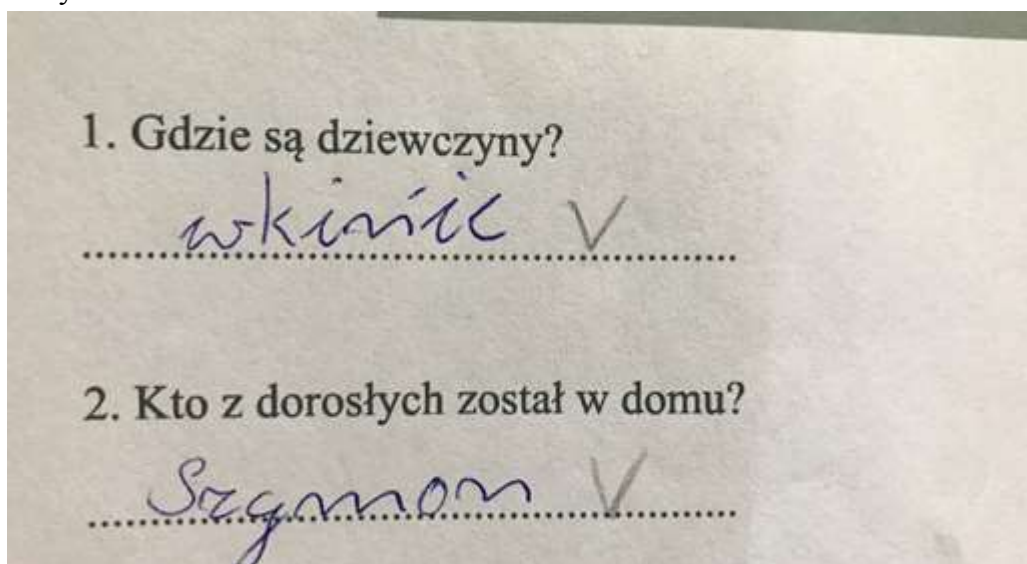
Uczennica klasy III



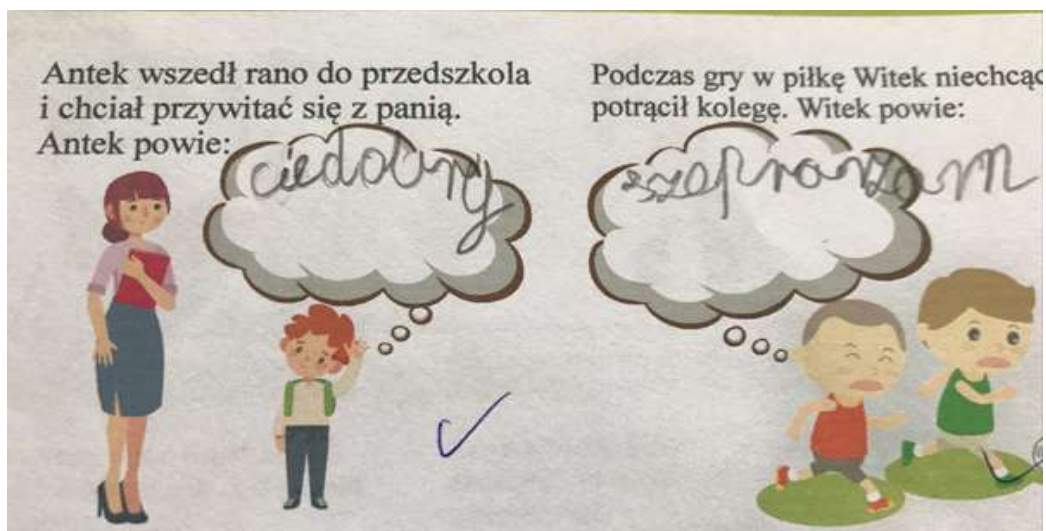
Uczennica klasy IV



Uczeń klasy III



Uczennica klasy III



Uczniowie klasy IV

Krysia niedługo ma urodziny. Chce zaprosić <u>Waldka</u>. Co powinna mu powiedzieć?  <u>Waldku zapraszam</u> <u>na moją urodzinę</u>	Pola ma katar, więc musi kupić chusteczki higieniczne. Co powie panu w aptece?  <u>Poproszę chusteczki</u> <u>higieniczne.</u>
Jan chce dostać z powrotem książkę, którą pożyczył koledze. Jak poprosi kolegę?  <u>Żeby mógł pomóc</u> <u>z moją książką?</u>	Paulina potrzebuje do szkoły nowe kredki. Co powie mamie?  <u>mamo, kupisz mi</u> <u>nowe kredki?</u>

Uczeń klasy III

Bartek stoi w sklepie. Chce, żeby ciocia kupiła mu nową zabawkę. Co jej powie?  <u>ciociu, kupisz mi</u> <u>zabawkę</u>	Paulina potrzebuje do szkoły nowe kredki. Co powie mamie?  <u>mamo czy kupisz</u> <u>mi nowe kredki</u>
--	---

Uczeń klasy IV

Bartek stoi w sklepie. Chce, żeby ciocia kupiła mu nową zabawkę. Co jej powie?  ciocia kupiła mi nową zabawkę	Paulina potrzebuje do szkoły nowe kredki. Co powie mamie?  mama kupiła mi nowe kredki
Zygmunt chce bawić się w przedszkolu Karolem. Jak powinien mu o tym powiedzieć?  Karol nie chce bawić się ze mną	Waldek namalował piękny obrazek i chce go pokazać w klasie. Co powinien powiedzieć nauczycielce?  nauczycielko, mam dla Ciebie piękny obrazek

Uczeń klasy III

Kamili wypisał się długopis. O co zapyta koleżankę z ławki?



Kamili, czy masz długopis? Proszę, pożycz mi go.

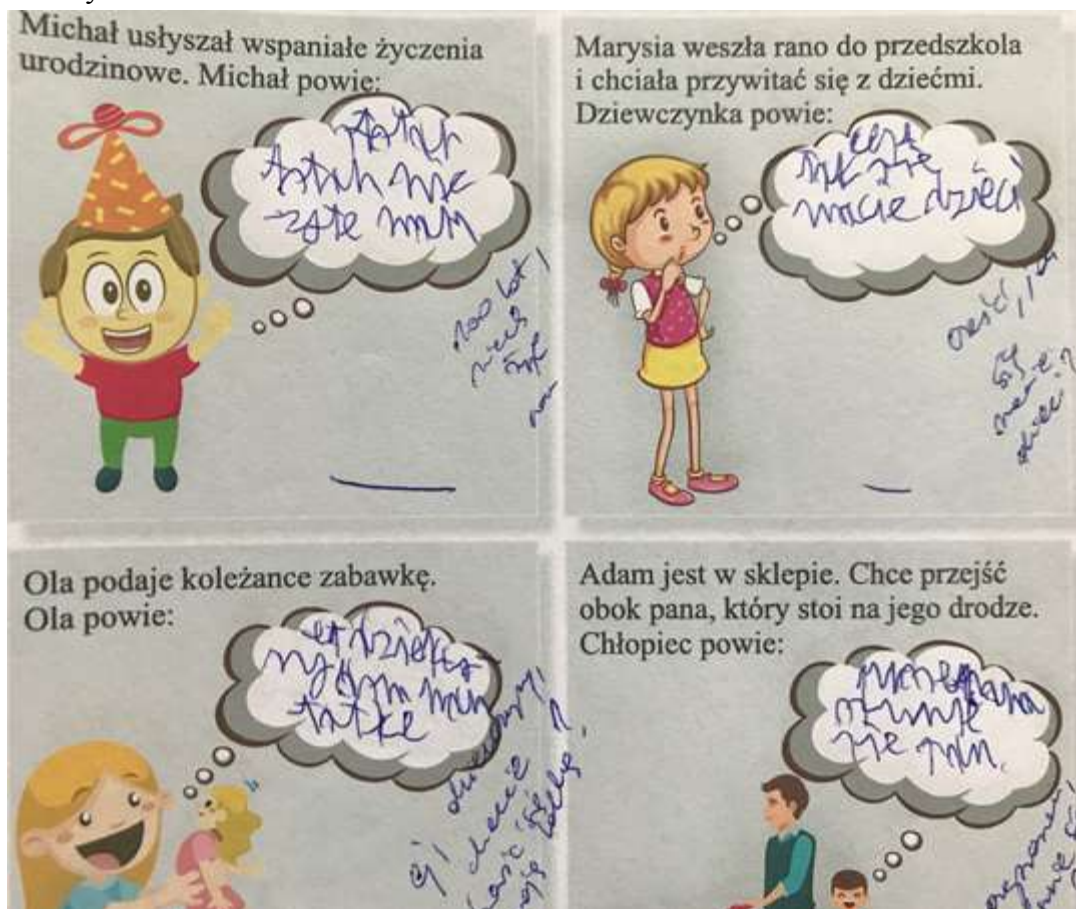
Uczeń klasy III

Kamili wypisał się długopis. O co zapyta koleżankę z ławki?

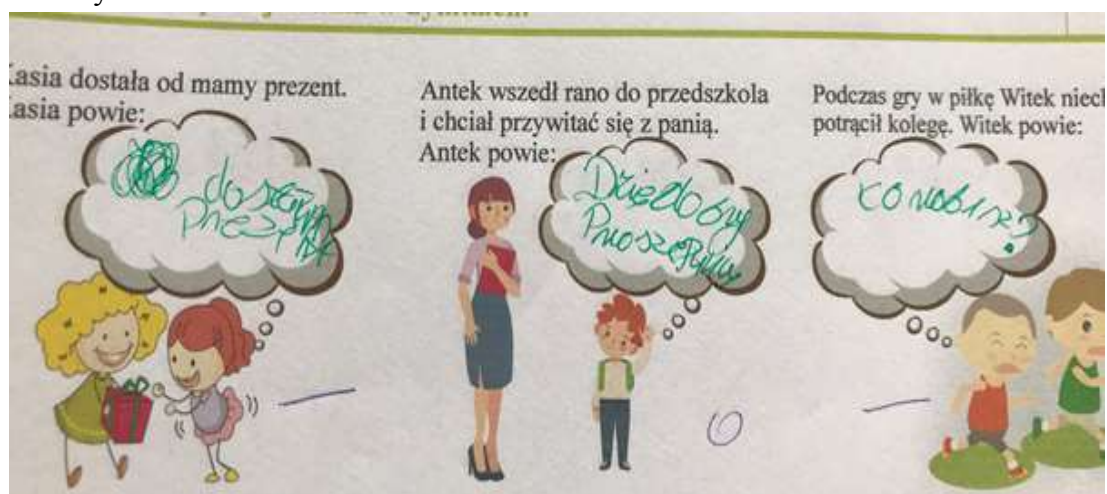


Czy masz długopis? Proszę, pożycz mi go.

Uczeń klasy IV



Uczeń klasy III



Załącznik 3.

Płyta z nagraniem

Załącznik 4.

Test sprawności językowej i komunikacyjnej dla uczniów klas III i IV