

Dekolonizacja edukacji a aspiracje w społeczności romskiej w Polsce

PRZEGŁĄD KRYTYCZNY
2024 / 6(2): 51–76
ISSN: 2657–8964
DOI: 10.14746/pk.2024.6.2.3

Sonia Styrkacz¹

¹ Uniwersytet Śląski, ul. Bankowa 13, 40-007 Katowice, Polska. ORCID: 0000-0002-4420-5476, Email: sonia.styrkacz@gmail.com

ABSTRAKT: Celem niniejszego artykułu jest zbadanie wpływu dekolonizacji edukacji na formowanie aspiracji edukacyjnych i życiowych wśród Romów, z uwzględnieniem specyfiki aktywizmu romskiego. W kontekście teorii kapitału społecznego Bourdieua, teorii samookreślenia Deci i Ryana, analizuję, jak dekolonialne podejście do edukacji, oparte na szacunku dla różnorodności kulturowej i językowej, może wspierać rozwój aspiracji w grupach marginalizowanych. Artykuł pokazuje, że przekształcenie edukacji w duchu dekolonizacji wymaga nie tylko zmian w programach nauczania i metodach dydaktycznych, ale również krytycznej rewizji dominujących narracji i praktyk edukacyjnych, by lepiej odzwierciedlały one złożoność i różnorodność społeczną. Artykuł koncentruje się na sytuacji Romów w Polsce, którzy zmagają się z wyzwaniami wynikającymi z marginalizacji i dyskryminacji w systemie edukacyjnym. Analiza aktywizmu romskiego ukazuje, jak działania kolektywne mogą wzmacniać jednostkowe aspiracje, a indywidualne dążenia przyczyniać się do realizacji celów grupowych. Ruch romski, poprzez budowanie kapitału społecznego i promowanie inkluzywności, odgrywa kluczową rolę w zmianie narracji dotyczącej Romów i w dążeniu do równości edukacyjnej. Artykuł podkreśla, że realizacja aspiracji edukacyjnych i życiowych wśród Romów wymaga kompleksowego podejścia, które uwzględnia zarówno strukturalne bariery i ograniczenia kapitału społecznego, jak i potrzebę wsparcia w realizacji podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i przynależności. Dekolonizacja edukacji poprzez uwzględnienie perspektyw, wartości i doświadczeń Romów stanowi kluczowy krok ku bardziej sprawiedliwemu i inkluzywnemu systemowi edukacyjnemu.

SŁOWA KLUCZOWE: dekolonizacja edukacji, aspiracje edukacyjne, aktywizm romski, kapitał społeczny, teoria samookreślenia, Romowie

WPROWADZENIE

Problem badawczy, który podejmuje niniejszy artykuł, polega na przeglądzie i analizie badań dotyczących aspiracji edukacyjnych i życiowych społeczności romskiej w Polsce oraz na zrozumieniu tych aspiracji w kontekście działań dekolonizacyjnych. Artykuł sprawdza, w jaki sposób dekolonialne podejście do edukacji, uwzględniające różnorodność kulturową, może wspierać rozwój tych aspiracji oraz identyfikuje specyficzne wyzwania i bariery, z którymi spotykają się Romowie w systemie edukacyjnym. Ponadto, analizuję, jak aktywizm romski przyczynia się do kształtowania i interpretowania aspiracji Romów, wpływając na zmianę narracji o Romach. Aspiracje, które są zarówno indywidualne, jak i kolektywne. W pierwszej części artykułu przedstawiam wprowadzenie do tematu dekolonizacji, opieram się na teoriach i badaniach w Polsce i za granicą. Następnie omawiam literaturę, która pojawia się w Polsce w odniesieniu do edukacji dzieci romskich. Później prezentuję teoretyczne podstawy aspiracji i badania z nimi związane. Następnie przechodzę do samego pojęcia kapitału społecznego i tego, w jaki sposób odnosi się on do aktywizmu romskiego. Metodologia badawcza opiera się na analizie literatury przedmiotu oraz krytycznym przeglądzie badań dotyczących edukacji i aspiracji Romów. Wybrano źródła, które obejmują szeroki zakres problematyki edukacyjnej, społecznej i kulturowej, z naciskiem na prace badawcze dotyczące teorii dekolonizacji, aspiracji oraz kapitału społecznego. Analiza ta pozwala na zrozumienie złożonych interakcji między strukturą społeczną, kulturą a aspiracjami indywidualnymi i kolektywnymi w kontekście społeczności romskiej.

PARĘ SŁÓW O DEKOLONIZACJI W EDUKACJI

Dekolonialne podejście do edukacji zwraca uwagę na potrzebę rekonfiguracji programów nauczania i metod dydaktycznych w taki sposób, aby odzwierciedlały one i szanowały różnorodność kulturową i językową uczniów. Nathan De Lissovoy (2010) argumentuje, że takie podejście umożliwia młodzieży z grup marginalizowanych rozwijanie aspiracji edukacyjnych i życiowych w sposób bardziej spójny z ich własnymi wartościami i doświadczeniami. Kolonializm nie tylko narzucał dominujące wzorce edukacji, ale także systematycznie deprecjonował lub ignorował wiedzę rdzenną i lokalne systemy wartości. Catherine Walsh (2018) podkreśla, jak proces dekolonizacji wymaga krytycznego przemyślenia i transformacji edukacji, aby umożliwić młodym ludziom z grup wcześniej kolonizowanych rozwijanie aspiracji w sposób zgodny z ich własnymi kulturowymi i społecznymi kontekstami. Tożsamość kulturowa odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych i życiowych. Eve Tuck i K. Wayne Yang (2012) wskazują, że dla młodzieży rdzennej i z grup marginalizowanych aspiracje te są często ściśle związane z pragnieniem odbudowy i zachowania tożsamości kulturowej oraz suwerenności. Dążenie to jest zarówno aktem oporu przeciwko kolonialnym wpływom, jak i świadomym wyborem drogi życiowej, która odzwierciedla indywidualne i zbiorowe wartości. Bada-

nia w dziedzinie dekolonialnych aspiracji edukacyjnych i życiowych sugerują konieczność tworzenia przestrzeni, w których młodzież może eksplorować i rozwijać swoje aspiracje w sposób wolny od kolonialnych ograniczeń. Andreotti, Stein, Ahenakew i Hunt (2015) argumentują, że takie przestrzenie wymagają świadomego i celowego działania zarówno ze strony instytucji edukacyjnych, jak i społeczności lokalnych. Dekolonizacja w edukacji jest kluczowym krokiem ku osiągnięciu bardziej sprawiedliwego i inkluzywnego systemu nauczania, który docenia i akceptuje różnorodność kulturową w wielu krajach. Katarzyna Górak-Sosnowska i Urszula Manista-Markowska (2022, p. 4) piszą o dekolonizacji, że

Zwracamy uwagę na potrzebę dekolonizacji zachodniego myślenia i narracji dotyczących nauczania na temat wrażliwych tematów w Europie Środkowo-Wschodniej (CEE), które przez

długi czas były ignorowane lub postrzegane w bardzo jednostronny sposób z powodu istniejących stereotypów, opozycji oraz braku głosów badaczy z CEE w tej kwestii. Jednocześnie dostrzegamy konieczność dekolonizacji samego nauczania w edukacji inkluzywnej, które rozumiemy jako proces istotny dla krytycznej analizy istniejących asymetrycznych zależności postkolonialnych i postzależnościowych oraz dla odczarowania Innego i jego kontekstu. Bardziej wyraźne zastosowanie podejścia dekolonialnego w odniesieniu do tematów i treści wrażliwych w CEE umożliwia przejście od wąskiego do szerszego rozumienia różnorodnych bliskich i odległych światów, zjawisk i procesów w ich ramach.

W Polsce istnieje wyraźna potrzeba zwrócenia większej uwagi na etyczne aspekty badań dotyczących dzieci pochodzących z różnych środowisk kulturowych. Działania te powinny być ukierunkowane na uczestnictwo i prawo do odpowiedniego badania zgodnie z postulatami Joanny Ennew, co stanowi wyzwanie dla dominujących strategii badawczych, które często skupiają się na badaniach „o” dzieciach, zamiast „z” dziećmi lub z perspektywy dzieci (Markowska-Manista, 2021). Markowska-Manista (2021, 2022) podkreśla, że edukacja i badania w obszarze edukacji w Polsce wymagają dekolonizacji, czyli procesu redefiniowania i rekonstruowania istniejących narracji edukacyjnych, by lepiej odzwierciedlały one złożoność i różnorodność współczesnego świata. Autorka zwraca uwagę na konieczność przejścia od niekontekstowego nauczania tematów wrażliwych, skupiających się na różnorodności kulturowej, do podejść, które uwzględniają konteksty kulturowe uczniów i promują uczestnictwo. Proces dekolonizacji edukacji w Polsce powinien opierać się na kilku kluczowych zasadach. Po pierwsze, konieczne jest włączenie głosów dzieci z różnych środowisk kulturowych do procesu edukacyjnego i badawczego. Uwzględnienie ich perspektyw może przyczynić się do głębszego zrozumienia ich sytuacji i sposobów postrzegania świata. Po drugie, należy dążyć do dekolonizacji treści nauczania, co oznacza rewizję programów nauczania i materiałów dydaktycznych w celu eliminacji eurocentrycznych i innych uprzedzonych perspektyw. Wreszcie, ważna jest

promocja aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie edukacyjnym, co umożliwi im kształtowanie własnej wiedzy i rozumienia świata w oparciu o własne doświadczenia i konteksty kulturowe.

Proces dekolonizacji edukacji przez zaangażowanie mniejszości etnicznych w Polsce umożliwia transformację poprzez restrukturyzację środowiska refleksyjnej szkoły oraz jej uczestników: nauczycieli, uczniów, rodziców i lokalnej społeczności. Działania te pozwalają młodym Polakom o innym kolorze skóry niż biali na wypracowanie własnej narracji i głosu, który wcześniej był pomijany. Stanowi to również ważną próbę przeformułowania dominującej narracji etnicznej większości w polskiej edukacji. W publikacji Markowskiej-Manisty (2022), znajdziemy wzmiankę o Marlon Moncrieffe, który podkreśla, że dekolonizacja programów nauczania wymaga fundamentalnej rewizji treści nauczania, metod dydaktycznych oraz roli nauczycieli. Kluczową rolę odgrywają tu rodzice, którzy inicjują i wspierają procesy dekolonialne, przyczyniając się do dekonstrukcji utartych schematów myślowych poprzez dążenie do edukacji od dołu. Jeśli mówimy o społeczności romskiej warto tutaj zaznaczyć, że temat dekolonizacji romologii lub też cyganologii¹ zaczyna dopiero pojawiać się w polskim dyskursie (por. Fiałkowska, Garapich, & Mirga-Wójtowicz, 2018; Fiałkowska, Garapich, Jóźwiak, Mirga-Wójtowicz, Styrkacz, & Szewczyk, 2023). Autorzy podkreślają, że podejście badawcze na temat tworzenia wiedzy o Romach powinno się opierać o partycypacyjny udział samej tej społeczności, uwzględniając głos Romów i Gadjów².

Twierdzimy, że dominacja badaczy niebędących Romami w procesie tworzenia wiedzy prowadzi do zniekształconych i empirycznie błędnych przedstawień życia Romów w Polsce. Aby rozwiązać ten problem, postulujemy zastosowanie podejścia badawczego opartego na partycypacji, które angażuje badaczy romskich i uwzględnia różnorodne głosy zarówno w społecznościach romskich, jak i nieromskich. (Fiałkowska, Garapich, Jóźwiak, Mirga-Wójtowicz, Styrkacz, Szewczyk, 2023, s.77)

Podejmowanie zatem tematów dekolonizacyjnych w kontekście edukacji romskiej wy-

¹ Celowo używam tego określenia, ponieważ zauważyłem, że wielu polskich badaczy nadal bez odpowiedniej refleksji używa terminu „Cygan”, opisując—moim zdaniem—raczej stereotypowy styl życia niż samych Romów jako ludzi posiadających własne perspektywy i narracje. Taki język nie tylko utrwała przestarzałe stereotypy, ale także marginalizuje doświadczenia Romów, redukując ich tożsamość do sztywno zdefiniowanych kategorii. W mojej opinii, ważne jest, aby naukowcy dokładniej analizowali słownictwo, którego używają, aby unikać nieświadomego przyczyniania się do dyskryminacji i ekskluzji. Zamiast tego, powinniśmy dążyć do reprezentacji Romów jako pełnoprawnych i zróżnicowanych aktorów społecznych, którzy wnioskują własne, unikalne doświadczenia do szerszego dyskursu społecznego i kulturowego.

² Celowe użycie słownictwa romskiego, takiego jak „Gadjo” zamiast „nie Rom”, ma na celu promowanie języka romani w literaturze naukowej oraz pokazanie perspektywy romskiej. Użycie autentycznego języka wspólnoty romskiej umożliwia lepsze zrozumienie ich doświadczeń i perspektyw, co jest kluczowe w procesie dekolonizacji edukacji i w budowaniu bardziej inkluzywnego systemu nauczania.

maga wspólnych wysiłków nauczycieli, uczniów i społeczeństwa romskiego, aby przełamać stereotypowe „oczywistości” i schematy reprezentacji mniejszości. Zadanie to obejmuje stopniowe przededefiniowanie i rekonceptualizację edukacyjnych paradygmatów i kategorii, a także krytyczne spojrzenie na klimat szkolny i centryczną kulturę edukacyjną (Markowska-Manista, 2022).

PRZEGLĄD LITERATURY DOTYCZĄCEJ EDUKACJI ROMÓW

Warto rozpocząć od przeglądu polskiej literatury, która jako punkt wyjścia dla dyskusji na temat Romów w Polsce często przedstawia ich jako obcych przybyszów, niepocho- dzących z rodzimej ziemi i pochodzących z Indii. Takie obserwacje znajdziemy między innymi w publikacjach dotyczących edukacji dzieci romskich Moniki Pakury (2019, s. 158), Grażyny Miłkowskiej (2010, s. 213), Małgorzaty Marciniak, Wiesława Podgórskiego i Augustyna Okońskiego (2013, s. 217) oraz Iwony Skrzypczyk-Sikora (2012, s. 126).

Taka narracja jest często podtrzymywana przez wielu polskich badaczy zajmujących się tematyką romską, którzy, opierając się na swojej perspektywie, jednocześnie legitymizują i demonstrowają, że Romowie, pomimo wielowiekowej obecności w Polsce są postrzegani jako obcy³. Artykuły przywołane często ilustrują efekty obecności Romów, wskazując na ich pochodzenie oraz obserwowane problemy społeczne. Niestety, równie często pomijają one głębszą analizę przyczyn czy mechanizmów kształtujących obecną sytuację Romów. Brak jest szczegółowego omówienia czynników historycznych, kulturowych i politycznych, które mogłyby wyjaśnić, dlaczego Romowie znajdują się w takiej, a nie innej pozycji społecznej. To niedopatrzenie w literaturze naukowej skutkuje jednowymiarowym obrazem tej grupy etnicznej, ograniczającym zrozumienie zarówno dla specjalistów, jak i dla szerszej publiczności. Rozważania te powinny obejmować nie tylko manifestacje problemów, ale również ich genezę, co pozwoliłoby na bardziej kompleksowe i wielowymiarowe podejście do tematu Romów w badaniach społecznych. W dyskursie naukowym nadal pojawiają się głosy, że Romowie są obcymi przybyszami, co automatycznie stawia ich w pozycji osób niebędących Polakami. Takie spostrzeżenia mogą sugerować, że Romowie nie dostosowali się do norm edukacyjnych i społecznych. Niektórzy autorzy otwarcie mówią o wyuczonej bezradności, sugerując, że ten styl życia stanowi normę kulturową:

Sposób pozyskiwania pieniędzy przez Romów był, w dawnych czasach, owiany tajemnicą. Handel legalny i półlegalny, specyficzne wyroby metalowe, muzykowanie, wróżbiarstwo oraz drobne kradzieże stanowiły przysłowiowe źródła zarobkowania przez Romów. Współcześnie w Polsce większość dorosłych Romów uzyskuje wsparcie finansowe z opieki społecznej. Niektórzy pracują zawodowo, głównie jako asystenci edukacji romskiej, działacze organizacji

³ Marcel Courthiade również pisał o obecności Romów w Europie w XIV-XV wieku w swojej publikacji Bala, S., Courthiade, M. (2018).

romskich, instruktorzy w świetlicach środowiskowych i zespołach taneczno-muzycznych. Niewielka grupa młodych wykształconych Romów podejmuje pracę w innych zawodach, wśród społeczeństwa większościowego. (Poraj-Weder & Weigl, 2017, s. 166)

Dalej, badaczki opisują, że młodzież romska nie jest dostosowana do życia skupionego na przyszłości, koncentrując się raczej na „tu i teraz”, nie myśląc o jutrze. Badaczki wnioskują, że może to być spowodowane zarówno tradycyjnym trybem życia Romów, jak i oporem przed procesami socjalizacyjnymi. W literaturze brakuje dyskusji na temat systemowego i historycznego antycyganizmu, który mógłby wyjaśnić wiele aspektów obecnego funkcjonowania Romów, także uwzględniając skutki w zdrowiu psychicznym. Jest to jeden z wielu artykułów na temat młodych Romów i edukacji romskiej, które można analizować jako przykład *victim blaming*, nie uwzględniając przy tym mechanizmów funkcjonowania społecznego, a jedynie skupiając się na widocznych objawach społecznych, które Gadziowie obserwują i oceniają.

Analizy wykazały, że Romowie są osadzeni w teraźniejszości pod względem finansowym. Rzadko myślą o przyszłości, zwłaszcza finansowej, co w połączeniu z silnie odczuwaną niepewnością jutra oraz tendencją do przypisywania odpowiedzialności za przyszłe losy rodziny zewnętrznym czynnikom, a nie własnej aktywności, nie sprzyja planowaniu przyszłości. Ten impulsywny sposób gospodarowania pieniędzmi, skoncentrowany na zaspokajaniu bieżących potrzeb, jest typowy dla Romów, zwłaszcza młodszego pokolenia, podczas gdy starsi Romowie prezentują bardziej racjonalny styl zarządzania finansami, ceniąc wyżej gospodarność i częściej myśląc o zabezpieczeniu przyszłości swojej rodziny. Opisany styl funkcjonowania ekonomicznego i wyraźnie teraźniejszościowa orientacja temporalna mogą wynikać zarówno z niemożności lub niechęci dostosowania się do zasad funkcjonowania społeczeństwa postindustrialnego, jak i z celowej strategii służącej zachowaniu cygańskiej tradycji [...]. (ibidem, s. 177)

Dekolonizacja dyskursu naukowego na temat młodych Romów wymaga głębszego zrozumienia i krytycznego podejścia do obecnych narracji. Artykuły, które analizują jedynie zewnętrzne symptomy i skutki, nie zagłębiając się w przyczyny, mogą nieświadomie przyczyniać się do patologizacji młodych Romów, co jest wyraźne w polskim dyskursie. Taka perspektywa często przedstawia Romów jako biernych odbiorców zmian społecznych, a nie jako aktywnych uczestników, co jest jednym z przejawów działania kolonialnego. To podejście ignoruje mechanizmy takie jak antycyganizm i nie bada, jakie skutki społeczne on wywołuje, prowadząc do kreowania obrazu społeczności romskiej jako pasywnego uczestnika w „społecznym teatrze”. Pomimo trudności, z jakimi się spotykają, Romowie często są przedstawiani jako grupa poddająca się procesom asymilacji. Taka narracja, choć może wydawać się pozytywna dla większości społeczeństwa, ponieważ opisuje adaptację Romów do otaczających ich społeczności, w rzeczywistości może być

postrzegana jako utrata tożsamości i przymusowe dostosowanie do norm społeczności większościowej. Oznacza to przyjęcie określonego systemu wartości w kontekście kulturowym i społecznym. Jest to oczywiście trudne, ponieważ doświadczenia bycia Romem w Polsce są bardzo zróżnicowane. Każdy ma swoje indywidualne przeżycia, jednak badania mówią same za siebie:

22 proc. badanych deklaruje sympatię dla Romów; 26 proc.—obojętność. 43 proc. ma do nich stosunek negatywny, 8 proc. nie ma na ich temat zdania. Wzrost niechęci do Romów o 13 punktów procentowych i spadek sympatii o 10 punktów procentowych są dosyć wyraźne, lecz można tu mówić o powrocie do poziomu sympatii i antypatii podobnego jak w okresie przed pandemią, podczas której rejestrowaliśmy generalnie poprawę nastawienia do wielu nacji. Wspólna walka z koronawirusem działała prawdopodobnie jednocząco, umacniając poczucie solidarności z innymi narodami. Obecne nastawienie Polaków do Arabów i Romów jest zbliżone do tego sprzed wybuchu pandemii, z roku 2020, natomiast nasz stosunek do Rosjan, Węgrów, Białorusinów, Niemców oraz Chińczyków jest gorszy niż przed pandemią. (CBOS, 2024, s. 3)

W każdej trudniejszej sytuacji, jak np. obecna wojna w Ukrainie, Romowie stają się bardziej widoczni jako „inni”, przybysze, „nie z tej ziemi”. Ich odmienny ubiór, kolor skóry czy zachowanie natychmiast definiują, kto jest Polakiem, a kto nie. Zatem doświadczenie bycia Romem jest silnie uwarunkowane czynnikami *ad hoc*, niezależnymi od samego działania jednostki z tej grupy. Strach przed obcymi w czasie kryzysu znacząco wzmacnia poczucie narodowej tożsamości. Jeśli artykuły naukowe, przewodniki dla policji i inne publikacje konsekwentnie podkreślają, że Romowie pochodzą z Indii, można wnioskować, że nigdy nie będą uznawani za Polaków. Taka narracja, płynąca od autorytetów naukowych i osób tworzących wiedzę, kształtuje także perspektywę, jaką powinniśmy mieć wobec Romów. Jest to problematyczne, ponieważ w większości tych artykułów brakuje wyjaśnienia związku przyczynowo-skutkowego, który uwzględniałby fakt, że migracja Romów z Indii miała miejsce ponad tysiąc lat temu. To tak, jakby przy każdej dyskusji o resocjalizacji młodych dorosłych Polaków wracać do chrztu Polski i momentu, w którym Polacy stali się chrześcijanami, pomijając okresy pogańskie. Takie odniesienia są nieadekwatne i nie mają logicznego związku z aktualnym kontekstem. Wspominanie odległych historycznych faktów nie ma sensu w codziennych rozmowach o współczesnych problemach i wyzwaniach. Przytaczanie tej wiedzy w ten sposób jest nielogiczne, ponieważ nie uwzględnia zmieniającej się dynamiki społecznej i kulturowej na przestrzeni wieków.

W sytuacjach kryzysowych, takich jak wojna, odmienność staje się bardziej widoczna, co pogłębia społeczne podziały. Wyniki badań CBOS pokazują, że mimo pewnej poprawy w okresie pandemii, obecne nastawienia wracają do negatywnych wzorców, co świadczy o głęboko zakorzenionych uprzedzeniach i stereotypach w polskim społeczeństwie. W

kontekście dekolonizacji, istotne jest, aby umożliwić Romom większy wpływ na tworzenie wiedzy o nich samych. Obecnie, jak wskazuje Anna Mirga-Kruszelnicka (2018), Romowie mają ograniczone możliwości wpływu na narrację, która jest o nich tworzona. Nauka powinna dążyć do inkluzji i umożliwienia Romom bycia nie tylko przedmiotem, ale przede wszystkim podmiotem badawczym. Proces dekolonizacji wymaga również rozpoznania i krytyki istniejących struktur władzy, które utrzymują i wzmacniają stereotypy oraz marginalizację Romów. Włączenie głosów romskich badaczy, aktywistów i członków społeczności w proces badawczy jest kluczowe dla pełniejszego i bardziej zrównoważonego zrozumienia ich społeczności. To nie tylko wzbogaca akademicki dyskurs, ale także przyczynia się do większej sprawiedliwości społecznej, umożliwiając Romom kształtowanie własnych opowieści i przeciwdziałanie negatywnym stereotypom.

PRZEGLĄD BADAŃ DOTYCZĄCYCH ASPIRACJI ROMÓW

Ze względu na brak wystarczającej literatury opisującej aspiracje Romów w kontekście polskim, postanowiłam sięgnąć po badania zagraniczne. Wykorzystanie tych źródeł pozwala na bardziej kompleksowe zrozumienie problematyki oraz na porównanie doświadczeń i perspektyw Romów w różnych krajach. Artykuł autorstwa Marii-Carmen Pantea (2015) skupia się na doświadczeniach młodych kobiet romskich starających się uzyskać dostęp do szkolnictwa wyższego w kontekście rodzinnych i społecznych oczekiwań związanych z płcią oraz konfliktowych ról społecznych. Badanie opiera się na 37 pogłębionych wywiadach przeprowadzonych z młodymi Romkami, które są studentkami szkół wyższych w Rumunii lub niedawnymi absolwentkami. Pantea argumentuje, że młode Romki muszą negocjować swoje aspiracje edukacyjne, starając się zbudować „tożsamość wyboru” w ramach teorii indywidualizacji, przy jednoczesnym stałym nacisku na dostosowanie się do silnych sił struktur społecznych, takich jak płeć, etniczność i wiek. Te negocjacje często odbywają się w obrębie rodzin i społeczności, gdzie tradycyjne oczekiwania wobec płci i role społeczne mogą wchodzić w konflikt z aspiracjami edukacyjnymi tych kobiet. Pantea podkreśla, że młode Romki w swoich staraniach o dostęp do uniwersytetów muszą nie tylko przełamywać bariery zewnętrzne, takie jak dyskryminacja i ubóstwo, ale również wewnętrzne bariery związane z oczekiwaniami płciowymi i społecznymi w ich własnych społecznościach. Wyniki badania wskazują na złożoność i wielowymiarowość wyzwań stojących przed młodymi Romkami w procesie dążenia do wyższego wykształcenia, a także na ich zdolność do negocjacji i adaptacji w obliczu tych wyzwań.

W badaniu przeprowadzonym przez Zelinsky’ego, Gorarda i Siddiqui (2021), autorzy koncentrują się na zrozumieniu aspiracji i oczekiwań edukacyjnych uczniów romskich, podkreślając, że Romowie, jako największa mniejszość etniczna w Europie, wciąż zmaga się z trudnościami, takimi jak życie poniżej progu ubóstwa i niski poziom wykształcenia. Artykuł opiera się na szerokim badaniu przeprowadzonym w ramach UNDP/WB/EC Regional Roma Survey w dwunastu krajach europejskich, odkrywa, że aspiracje edu-

cyjne rodziców romskich dla ich dzieci są znacząco niższe w porównaniu z rodzinami nieromskimi. Jednakże, gdy w analizie uwzględniono wspólne cechy indywidualne i gospodarstw domowych oraz wskaźniki kulturowe, różnice te znacznie się zmniejszyły. Autorzy podkreślają, że niekorzystne wyniki edukacyjne osiągane przez uczniów romskich często są przypisywane różnicom kulturowym między tradycyjnym trybem życia w rodzinach romskich a wartościami dominującego społeczeństwa. Badanie to jednak kwestionuje ten pogląd, sugerując, że ekonomiczne i inne różnice mogą odgrywać większą rolę. W tym kontekście, Zelinsky, Gorard i Siddiqui (2021) przyczyniają się do dyskursu na temat edukacji Romów, wzywając do bardziej zniuansowanego podejścia, które nie tylko uwzględnia kulturową różnorodność, ale także wspiera wspólne aspiracje edukacyjne. Ich praca stanowi ważny wkład w literaturę na temat edukacji mniejszości etnicznych, autorzy kwestionują negatywne stereotypy i podkreślając potrzebę uwzględnienia szerokiej gamy czynników—od kulturowych po ekonomiczne—w tworzeniu polityk i praktyk edukacyjnych, które są wrażliwe na potrzeby uczniów romskich i ich rodzin.

W badaniu, przeprowadzonym przez Dorotę Kisfalusi (2023) skupiono się na samoocenie akademickiej i aspiracjach edukacyjnych wśród uczniów romskich i nieromskich w węgierskich szkołach podstawowych. Wykorzystując bazę danych z węgierskich szkół podstawowych, autorzy sprawdzają, czy samoocena akademicka i aspiracje edukacyjne różnią się między uczniami romskimi a większością nieromską o podobnych umiejętnościach i zdolnościach poznawczych. Kisfalusi odkrywa, że uczniowie romscy średnio mają niższą samoocenę niż ich nieromscy koledzy o podobnych kompetencjach. Co więcej, chociaż dwa lata przed aplikacją do szkoły średniej nie ma różnic etnicznych w aspiracjach edukacyjnych, uczniowie romscy rzadziej faktycznie aplikują na ścieżki edukacyjne w szkołach średnich, które oferują możliwość dostępu do wyższego wykształcenia. Częściowo można to wyjaśnić niższym statusem społeczno-ekonomicznym uczniów romskich. Analiza pokazuje także, że samoocena uczniów jest bardziej związana z ocenami przyznawanymi przez nauczycieli niż z wynikami ślepych testów standaryzowanych. To badanie podkreśla ważne mechanizmy, które mogą przyczyniać się do nierówności edukacyjnych między uczniami mniejszościowymi a większością. Ponadto pokazuje ono, że samoocena akademicka i aspiracje edukacyjne uczniów romskich w węgierskich szkołach podstawowych są kształtowane przez szereg czynników, w tym przez oceny nauczycieli i status społeczno-ekonomiczny. Kolejne istotne badanie przeprowadzone przez Janę Obrovską, Cecílię Aguiar, Carlę Sofię Silvę i Konstantinosa Petrogiannisa (2023) skupia się na identyfikacji czynników wpływających na aspiracje edukacyjne matek romskich w Czechach, Grecji i Portugalii. Celem badania było sprawdzenie przewidywania aspiracji edukacyjnych matek romskich dla ich dzieci. W badaniu wzięło udział 461 matek pochodzenia romskiego (135 z Czech, 130 z Grecji i 196 z Portugalii), mających dzieci w wieku od 3 do 6 ($n = 181$) lub od 9 do 12 lat ($n = 280$). Dane zostały uzyskane na podstawie relacji matek, podczas strukturyzowanego wywiadu osobistego. Analiza wykazała, że na aspiracje edukacyjne matek romskich wpływają zarówno czynniki na poziomie mikrosystemu, jak deprywacja materialna, jak

i na poziomie mezosystemu, takie jak częstość i jakość interakcji z rodzicami nieromskimi, a także jakość interakcji między rodzicami a nauczycielami. Wyniki sugerują, że oprócz zmiennych mikrosystemowych, takich jak deprywacja materialna, predyktory mezosystemowe, takie jak te badające kontakt z rodzicami nieromskimi, mogą odgrywać ważną rolę w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych matek romskich i powinny być dalej badane. Badanie to podkreśla złożoność czynników wpływających na aspiracje edukacyjne matek romskich, wskazując na znaczenie zarówno warunków materialnych, jak i jakości relacji społecznych w kształtowaniu tych aspiracji. Pokazuje, że oprócz przeszkód materialnych, ważne są również relacje społeczne matek romskich, zarówno z innymi rodzicami, jak i nauczycielami. To wskazuje na potrzebę dalszych badań w celu zrozumienia, jak te interakcje wpływają na aspiracje edukacyjne i jak mogą być wykorzystane w praktyce edukacyjnej, aby wspierać rodziny romskie w dążeniu do lepszych wyników edukacyjnych dla ich dzieci. Hristo Kyuchukov (2011), badał stosunek społeczności romskich do edukacji dziewcząt w kontekście tradycyjnych wartości. Badanie to, obejmujące 720 respondentów, w tym 240 rodziców romskich, 240 chłopców romskich i 240 dziewcząt romskich w wieku od 12 do 25 lat z różnych regionów Bułgarii i należących do różnych grup etnicznych, skupiało się na analizie aktualnych postaw wobec utrzymującej się tradycji romskiej—praktyki wykluczania dziewcząt ze szkoły w celu zachowania ich dziewictwa. Kyuchukov badał dylemat między tradycyjnymi wartościami a aspiracjami edukacyjnymi, stojącymi przed dziewczętami romskimi. Większość badanych rodziców zadeklarowała, że pozwoliłaby swoim córkom na uczęszczanie do szkoły, pomimo tradycji zatrzymywania ich w domu w celu zachowania „czystości” (czyli dziewictwa). To wskazuje na ewolucję postaw w społecznościach romskich w kierunku większej akceptacji edukacji dziewcząt, co stanowi ważny krok w kierunku przełamania cyklu wykluczenia edukacyjnego i społecznego.

W kontekście badań nad wpływem klimatu szkolnego na osiągnięcia akademickie i aspiracje edukacyjne, badanie Dimitrovy, Ferrer-Wreder i Ahlena (2018) dostarcza cennych wglądów w zakresie różnic między mniejszością romską a bułgarską większością. Autorzy koncentrują się na analizie, jak percepcja środowiska szkolnego wpływa na edukacyjne aspiracje oraz wyniki w nauce wśród młodzieży, porównując przy tym grupy mniejszościowe i dominujące w społeczeństwie. Badanie obejmuje szeroką próbę respondentów, w tym nastolatków, ich rodziców oraz nauczycieli. Wyniki badania ujawniają, że negatywne postrzeganie klimatu szkolnego przez nauczycieli wiąże się z niższymi osiągnięciami akademickimi i aspiracjami edukacyjnymi wśród młodzieży romskiej, w przeciwieństwie do ich bułgarskich rówieśników. Takie odkrycie wskazuje na specyficzne wyzwania, przed którymi stoi młodzież romska w kontekście edukacyjnym, podkreślając znaczenie tworzenia wspierającego środowiska szkolnego dla wszystkich uczniów. Zauważalna różnica między aspiracjami i oczekiwaniami edukacyjnymi rodziców i dzieci z mniejszości romskiej a grupą większościową sugeruje potrzebę dalszych badań nad mechanizmami wpływającymi na te dysproporcje.

Kolejne istotne badanie w temacie aspiracji przeprowadzili Torotcoi i Pecak (2020), skupiając się na drodze do wyższego wykształcenia, badając wpływ antycyganizmu na kształtowanie aspiracji i odporności wśród uczniów romskich. W kontekście systemu edukacyjnego aspiracje ucznia i dostęp do wyższego wykształcenia są kształtowane przez oczekiwania nauczycieli, doświadczenia z nauczycielami i rówieśnikami, reprezentację siebie oraz stopień, w jakim ścieżka do wyższego wykształcenia jest zdeterminowana zewnętrznymi. Autor opisuje zrozumienie, przejawy i konsekwencje antycyganizmu w edukacji, a konkretnie charakterystykę, z jakimi przeszkodami związanymi z antycyganizmem romscy uczniowie mierzą się w rozwoju swoich aspiracji edukacyjnych i wytrwałości zarówno w klasie, jak i poza nią. Badanie wykorzystuje Model Odstępowania od Instytucji Vincenta Tinto oraz dodatkowy szkielet teoretyczny dotyczący rozwoju aspiracji stworzony przez Debraja Raya do identyfikacji doświadczeń antycyganizmu, które utrudniają romskim uczniom realizację ich wyższych aspiracji edukacyjnych i sukcesu. Analiza opiera się na ankietach i wywiadach z romskimi uczniami z Europy Środkowej i Wschodniej. Wyniki pokazują, że uczniowie, którzy z sukcesem zapisali się na studia wyższe i wytrwali w nich, wykazują wysoki poziom odporności na negatywne doświadczenia antycyganizmu. Warto tutaj podkreślić, że antycyganizm w systemie edukacyjnym jest dobrze udokumentowany m.in. w (Roma Civil Monitor, 2020, Rada Europy, Europejska Komisja Przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji, Żmuda, 2020) podkreślając długotrwałe wykluczenie Romów z społeczeństwa większościowego, tworzenie romskich dzielnic czy gett, a także szkół dla Romów oferujących edukację niskiej jakości, zorientowaną na niskokwalifikowaną pracę.

Społeczność romska doświadczyła niskich osiągnięć edukacyjnych z powodu wielopokoleniowej opresji, niskie aspiracje ucznia romskiego będą kształtowane przez to doświadczenie. Główną teorią wykorzystaną w badaniu ECRI jest Model Odstępowania od Instytucji Vincenta Tinto, który opisuje proces rezygnacji ze studiów jako długotrwały proces interakcji między jednostką a akademickim i społecznym systemem uczelni. Model Tinto zaznacza, jak ważne jest rozwijanie aspiracji do wyższego wykształcenia już w szkole średniej. Badanie wykorzystuje również teorię aspiracji opartą na ekonomii behawioralnej, podkreślającą, jak indywidualne i zbiorowe decyzje dotyczące dążenia do wyższego wykształcenia są determinowane przez „okno aspiracji” i „lukę aspiracji” jednostki. „Okno aspiracji” rozumiem, jako zakres możliwości i celów, które jednostka uważa za osiągalne. Dla uczniów romskich, okno aspiracji może być wąskie z powodu wielu czynników, takich jak:

- bariery strukturalne: ograniczony dostęp do wysokiej jakości edukacji, segregacja szkolna, brak wsparcia ze strony systemu edukacyjnego;
- społeczno-kulturowe czynniki: niskie oczekiwania społeczne, stereotypy dotyczące możliwości edukacyjnych Romów, brak pozytywnych wzorców;
- ekonomiczne bariery: ubóstwo, brak zasobów finansowych na kontynuowa-

nie nauki.

Poszerzanie okna aspiracji dla uczniów romskich wymaga eliminacji tych barier i tworzenia środowiska, które wspiera wysokie oczekiwania i pozytywne wzorce. Z kolei „luka aspiracji” odnosi się do różnicy między aspiracjami jednostki a rzeczywistością, którą uważa za osiągalną. Dla uczniów romskich luka ta może być znacząca z powodu:

- niskiej samooceny: przekonanie, że nie są w stanie osiągnąć wyższego wykształcenia z powodu wcześniejszych doświadczeń i braku sukcesów edukacyjnych;
- braku wsparcia: niewystarczającej pomocy ze strony nauczycieli, rodziny i społeczności w dążeniu do celów edukacyjnych;
- ograniczonych zasobów: braku dostępu do dodatkowych zajęć, korepetycji, stypendiów czy innych form wsparcia finansowego.

Kluczowym krokiem w poprawie sytuacji edukacyjnej uczniów romskich jest poszerzanie ich „okna aspiracji” poprzez eliminację barier strukturalnych, przeciwdziałanie dyskryminacji oraz budowanie środowiska wspierającego wysokie oczekiwania. Równocześnie istotne jest zrozumienie i redukcja „luki aspiracji”, która powstaje między tym, czego uczniowie pragną, a tym, co uważają za osiągalne w swoim kontekście społeczno-ekonomicznym. Przyczyny tej będą stanowiły kluczowy temat w kolejnym podrozdziale, gdzie omówione zostaną teoretyczne podstawy aspiracji, które pomogą w zrozumieniu tego zagadnienia.

TEORETYCZNE PODSTAWY ASPIRACJI

Aspiracje edukacyjne i życiowe młodych ludzi stanowią kluczowy obszar zainteresowania nauk społecznych, oferując wgląd w przyszłe trajektorie życiowe oraz czynniki wpływające na decyzje dotyczące kształcenia i kariery. Zrozumienie dynamiki między aspiracjami edukacyjnymi a życiowymi jest istotne dla opracowania skutecznych interwencji wspierających młodzież w realizacji ich celów. Zdaniem Lindy Gottfredson (2002, s. 88-93), aspiracje można zdefiniować jako indywidualne cele i marzenia dotyczące przyszłości, które kształtują się pod wpływem różnych czynników społecznych, ekonomicznych i osobistych. Teoria aspiracji zawodowych podkreśla rolę samooceny i społecznego kontekstu w kształtowaniu aspiracji zawodowych od wczesnego dzieciństwa. Z kolei Andrzej Janowski utożsamia aspiracje z w miarę trwałymi i silnymi życzeniami jednostki związanymi z właściwościami lub stanami, jakimi ma się charakteryzować przyszłe życie jednostki, oraz obiekty, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać. Autor ten zakłada również, że pierwotne wobec aspiracji są motyw i życzenia, a stały wpływ na aspiracje mają wartości, postawy, oczekiwania bliskie realiów. Wtórnymi zaś w stosunku do aspiracji są dążenia, które determinują orientację życiową jednostki. Uważa on także, iż „(...) w praktyce, zwłaszcza w badaniach socjologicznych przez pojęcie „aspiracje”, rozumie się

niemał wszystko—od marzeń przez plany życiowe, zainteresowania, aż do zjawisk tak odległych jak np. aktualne uczestnictwo w kulturze” (Janowski, 2001, s. 14).

W literaturze naukowej z zakresu psychologii i pedagogiki można znaleźć wiele definicji pojęcia „aspiracje”. Interesujące jest podejście Zbigniewa Skornego do problematyki aspiracji. Skorny, wyróżnił dwie kategorie aspiracji: aktualistyczne (cel doraźny) i perspektywiczne (cel życiowy). Zidentyfikował również dwa poziomy aspiracji: „działaniowy” i „życzeniowy”. Poziom działaniowy odnosi się do zamierzeń, przewidywań oraz postanowień, które wspierane odpowiednimi działaniami prowadzą do osiągnięcia założonego celu. Natomiast poziom życzeniowy dotyczy pragnień, życzeń i marzeń, których realizacja nie gwarantuje osiągnięcia celu (Skorny, 1977, s. 55). Warto także przytoczyć kilka istotnych badań w teorii aspiracji. Zdaniem Stephanii Berzin (2010, s. 112), w badaniu przeanalizowano aspiracje edukacyjne młodzieży o niskich dochodach, korzystając z danych zebranych za pomocą Profilu Sukcesu Szkolnego dotyczących 11,154 młodych osób. Pomimo wzrostu poziomu wykształcenia wśród tej grupy, ich aspiracje edukacyjne nadal są niższe w porównaniu do innych grup młodzieży. Badanie miało na celu zrozumienie wpływu różnych teorii, takich jak teoria osiągania statusu, teoria zablokowanych możliwości oraz teoria wsparcia społecznego, na aspiracje edukacyjne młodzieży. Celem badania było zidentyfikowanie czynników, które wpływają na aspiracje edukacyjne młodzieży o niskich dochodach i sprawdzenie, które teorie najlepiej tłumaczą te aspiracje. Badanie wykorzystało dane zebrane od 11,154 młodych osób z niskich dochodów za pomocą Profilu Sukcesu Szkolnego. Analizowano wpływ zmiennych wynikających z trzech teorii: teorii osiągania statusu, teorii zablokowanych możliwości i teorii wsparcia społecznego. 73% badanych młodych osób aspirowało do podjęcia studiów wyższych. Końcowy model analizy wskazał, że zmienne z każdej z trzech teorii mają istotny wpływ na aspiracje edukacyjne. Wyższe aspiracje edukacyjne wśród uczniów były kształtowane przez szereg czynników, które obejmowały różnorodne aspekty ich życia i środowiska. Zauważono, że dziewczęta często wykazywały większe aspiracje niż chłopcy, a młodszy wiek sprzyjał wyższym oczekiwaniom edukacyjnym. Na aspiracje wpływała również rasa, przy czym osoby należące do grup mniejszościowych, takich jak osoby niebiałe, częściej miały wyższe aspiracje. Istotnym czynnikiem było także środowisko akademickie w domu, które odgrywało kluczową rolę w motywowaniu uczniów do osiągania lepszych wyników. Wyższe oczekiwania rodziców w zakresie zachowań szkolnych oraz dobre wyniki w nauce również korelowały z większymi aspiracjami. Podobnie zaangażowanie uczniów w życie szkolne oraz poziom wsparcia, jakie otrzymywali zarówno od rówieśników, jak i od rodziców, miały istotny wpływ na poziom ich ambicji edukacyjnych.

Badania wykazały, że istnieje znacząca korelacja między statusem społeczno-ekonomicznym (SES) a aspiracjami edukacyjnymi i życiowymi młodzieży. Młodzi ludzie z rodzin o wyższym SES mają tendencję do ustanawiania wyższych aspiracji edukacyjnych i zawodowych, co częściowo wynika z większego dostępu do zasobów i wsparcia (Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates, & Pettit, 2004). Znaczący wpływ na kształto-

wanie aspiracji edukacyjnych i życiowych mają czynniki takie jak pochodzenie społeczno-ekonomiczne, wsparcie ze strony rodziny i nauczycieli, a także dostęp do zasobów edukacyjnych. Aspiracje edukacyjne młodych osób często odzwierciedlają ich przekonania o własnych możliwościach oraz oczekiwania społeczności, w której się wychowują (Ibidem). Mimo aspiracji, młodzież często napotyka na bariery strukturalne i instytucjonalne, takie jak dyskryminacja i ograniczony dostęp do wysokiej jakości edukacji, co może wpłynąć na ich możliwości realizacji tych aspiracji (Carter, 2008). Rola, jaką odgrywa samoidentyfikacja w kształtowaniu aspiracji, jest również istotna. Rola samoidentyfikacji w kształtowaniu aspiracji jest kluczowym czynnikiem, który wpływa na to, jak młodzi ludzie definiują swoje cele życiowe i edukacyjne. Samoidentyfikacja obejmuje aspekty takie, jak postrzeganie siebie, przynależność etniczną, kulturową, płeć, a także inne elementy tożsamości, które mogą wpłynąć na osobiste aspiracje i motywacje. W artykule autorstwa Hazel Markus i Paula Nurius, pt. „Possible Selves” opublikowanym w *American Psychologist* w 1986 roku, przedstawiono koncepcję „możliwych ja” (PSs). Ta koncepcja służy jako uzupełnienie aktualnych pojęć wiedzy o sobie. „Możliwe ja” reprezentuje idee jednostki o tym, kim mogłaby się stać, kim chciałaby się stać, oraz czego obawia się stać. W ten sposób, „możliwe ja” tworzy conceptualne połączenie między poznaniem a motywacją. Są one kognitywnymi składnikami nadziei, lęków, celów i zagrożeń; nadają one konkretną formę, znaczenie, organizację i kierunek tym dynamikom. Autorzy sugerują, że „możliwe ja” pełni funkcję zachęty do przyszłego zachowania oraz dostarcza kontekst oceniający i interpretujący dla obecnego postrzegania siebie. W artykule omówiono naturę i funkcję „możliwych ja” oraz ich rolę w rozwiązywaniu kilku trwałych problemów, takich jak stabilność i plastyczność ja, jedność ja, zniekształcenie ja oraz relacje między koncepcją ja a zachowaniem (1986, s. 954-969).

Podsumowując, aspiracje edukacyjne i życiowe młodych ludzi są kluczowym obszarem zainteresowań nauk społecznych, gdyż oferują wgląd w przyszłe trajektorie życiowe oraz czynniki wpływające na decyzje dotyczące kształcenia i kariery. Istotne jest zrozumienie dynamiki między aspiracjami edukacyjnymi a życiowymi, co pozwala na opracowanie skutecznych interwencji wspierających młodzież w realizacji ich celów. Linda Gottfredson podkreśla, że aspiracje można definiować jako indywidualne cele i marzenia dotyczące przyszłości, które kształtują się pod wpływem różnych czynników społecznych, ekonomicznych i osobistych. Andrzej Janowski wskazuje, że aspiracje to trwałe i silne życzenia jednostki, związane z przyszłym życiem oraz z obiektami, które jednostka chce osiągnąć, co jest ściśle powiązane z motywami, wartościami i oczekiwaniami. Z kolei Zbigniew Skorny rozróżnia dwa poziomy aspiracji: „działaniowy” i „życzeniowy”, gdzie pierwszy odnosi się do konkretnych planów i działań, a drugi do marzeń i życzeń. Badania wykazały, że młodzież o niskich dochodach ma niższe aspiracje edukacyjne, co jest związane z różnymi czynnikami społecznymi i ekonomicznymi, takimi jak płeć, wiek, rasa, środowisko akademickie w domu, oczekiwania rodziców oraz wsparcie rówieśników i rodziców. Teoria osiągnięcia statusu, teoria zablokowanych możliwości oraz teoria wsparcia społecznego pomagają zrozumieć, które zmienne mają wpływ na aspira-

cje edukacyjne młodzieży. Również istotna jest rola samoidentyfikacji w kształtowaniu aspiracji. Ta koncepcja pokazuje, jak percepcja siebie i przyszłe możliwości wpływają na kształtowanie aspiracji. „Możliwe ja” służy jako motywacja do przyszłych działań i stanowi kontekst oceniający dla obecnego postrzegania siebie.

Odnosząc to do społeczności romskiej, te wnioski są szczególnie relewantne, gdyż mogą pomóc w przełamywaniu barier strukturalnych i instytucjonalnych, które często utrudniają realizację aspiracji przez młodych Romów. Intensyfikacja działań na rzecz rozwoju pozytywnej samoidentyfikacji i budowanie świadomości o „możliwych ja” może zwiększyć aspiracje i zmobilizować młodzież romską do osiągania swoich celów życiowych i edukacyjnych, wpływając tym samym na ich przyszłe trajektorie życiowe. Aby zrozumieć, jak mogą kształtować się aspiracje w społeczności romskiej, warto przytoczyć teorie Kapitału Społecznego, która zostanie omówiona poniżej.

WPŁYW KAPITAŁU SPOŁECZNEGO NA ASPIRACJE

Pierre Bourdieu (1986) w swojej teorii kapitału społecznego podkreślał, jak sieci relacji i przynależność do różnych grup społecznych mogą wpływać na dostęp do zasobów i możliwości edukacyjne. Kapitał ten, w kontekście społeczności romskiej, często jest ograniczony przez bariery wynikające z antycyganizmu, który działa jako system uprzedzeń i dyskryminacji, ograniczając Romom dostęp do edukacji i rynku pracy. Te bariery nie tylko wpływają na postrzeganie własnych możliwości przez Romów, ale również kształtują ich aspiracje społeczne i edukacyjne w negatywny sposób (Bourdieu, 1986). Bourdieu (1986) zdefiniował kapitał społeczny jako zasoby dostępne poprzez sieci społeczne i członkostwo w grupach, które są kluczowe dla osiągnięcia celów jednostki lub grupy, wpływając na aspiracje edukacyjne i zawodowe. W kontekście Romów, antycyganizm utrudnia budowanie pozytywnych relacji i akumulację kapitału społecznego, co wpływa na ich aspiracje. Badania pokazują, że młodzież z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym posiada wyższe aspiracje edukacyjne (Khattab, 2015, s. 731-748), co kontrastuje z ograniczonym dostępem Romów do zasobów. Dyskryminacja i uprzedzenia prowadzą do marginalizacji i ograniczają możliwości Romów w akumulacji kapitału społecznego, co negatywnie wpływa na ich aspiracje edukacyjne i zawodowe. Auto-segregacja i negatywne postrzeganie społeczności romskiej dalej ograniczają ich dostęp do zasobów społecznych. Teoria oczekiwań wartości wskazuje, że doświadczenia dyskryminacji i marginalizacji mogą wpływać na oczekiwania i wartości Romów, ograniczając ich aspiracje (Eccles et al., 1983).

Kapitał społeczny jest kluczowy dla sukcesu edukacyjnego i zawodowego, a ograniczony dostęp do niego w społecznościach romskich stanowi znaczącą barierę. Walka z dyskryminacją i promowanie inkluzywności są kluczowe dla zwiększenia dostępu do kapitału społecznego i podnoszenia aspiracji edukacyjnych i zawodowych wśród Romów. W ramach dążenia do dekolonizacji dyskursu publicznego w edukacji, kluczowe jest zro-

zumienie, jak te procesy wpływają na formowanie aspiracji wśród Romów. Dekolonizacja edukacji obejmuje nie tylko dążenie do równości w dostępie do edukacji, ale także krytyczne przemyślenie treści programów nauczania oraz metod dydaktycznych. Celem jest, aby odzwierciedlały one różnorodność kulturową i przeciwdziałały reprodukcji stereotypów i uprzedzeń. W sytuacjach kryzysowych, jak pokazała pandemia COVID-19, różnice w dostępie do edukacji stają się jeszcze bardziej widoczne. Pandemia miała znaczący wpływ na systemy edukacyjne na całym świecie, a społeczność romska stanęła przed szczególnie trudnymi wyzwaniami. Jak wskazuje badanie przeprowadzone przez Stykacz (2022), romscy uczniowie w Polsce napotkali na poważne bariery, takie jak brak niezbędnych zasobów do zdalnego nauczania—sprzętu komputerowego, stabilnego połączenia internetowego, oraz ograniczenia wynikające z braku wsparcia rodzinnego i szkolnego. Niektóre dzieci otrzymywały jedynie zadania w formie wydrukowanych kartek z świetlicy, co stanowiło cały ich proces nauczania. W kontekście teorii kapitału społecznego Bourdieu oraz teorii samookreślenia Deci i Ryana, pandemia uwidoczniła, jak istotne jest wsparcie społeczne i edukacyjne dla uczniów romskich. Z psychologicznego punktu widzenia, teoria samookreślenia (Deci & Ryan, 2000) podkreśla znaczenie autonomii, kompetencji i przynależności dla motywacji i dążenia do celów. Jednostki, które doświadczają wsparcia w tych obszarach, są bardziej skłonne do podejmowania działań zmierzających do realizacji aspiracji. Grupy mogą oferować jednostkom poczucie przynależności i wsparcie, które są kluczowe dla motywacji i zaangażowania w działania zmierzające do zmiany. Jednakże, na poziomie indywidualnym, brak wsparcia społecznego i zasobów może prowadzić do niższej samookreślonej motywacji do dążenia do aspiracji (Deci & Ryan, 2000). Brak dostępu do zasobów technologicznych i odpowiedniego wsparcia w domu obnaża deficyt kapitału społecznego, który jest kluczowy dla efektywnego uczenia się i rozwijania się w warunkach zdalnej edukacji. Z drugiej strony, teoria samookreślenia podkreśla znaczenie spełnienia podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i przynależności dla motywacji i dobrego samopoczucia. Pandemia i związane z nią ograniczenia jeszcze bardziej utrudniły uczniom romskim dostęp do tych doświadczeń, co mogło mieć negatywny wpływ na ich motywację do nauki i aspiracje edukacyjne.

KAPITAŁ SPOŁECZNY A AKTYWIZM ROMSKI

Mimo istniejących barier, bycie Romem może również stanowić źródło silnej tożsamości i dumy, która inspiruje do dążenia do zmiany społecznej i lepszego życia. W społecznościach, gdzie tradycyjne wartości są ważne, aspiracje życiowe mogą być ukierunkowane nie tylko na osiągnięcia indywidualne, ale także na dobro wspólnoty. Taka perspektywa może zmienić kierunek działania aspiracji, skupiając się na celach, które sprzyjają zarówno osobistemu rozwojowi, jak i wzmacnianiu społeczności romskiej. Poczucie odpowiedzialności za społeczność może prowadzić do aspiracji zawodowych związanych z działalnością społeczną, edukacją lub pracą w organizacjach pozarządowych, które wspierają

prawa i rozwój Romów. W ten sposób, aspiracje edukacyjne i życiowe Romów mogą być ukierunkowane na przeciwdziałanie marginalizacji i budowanie pozytywnej zmiany dla przyszłych pokoleń. Silne wsparcie rodziny i kolektywistyczne wartości społeczności romskiej mogą wzmacniać kapitał społeczny i umożliwiać przekształcanie go w aspiracje, które wykraczają poza indywidualne cele, zmierzając ku poprawie sytuacji całej społeczności. Aktywizm Romski, często określany jako Ruch Romski (*Roma Movement*), ma kluczowe znaczenie w dążeniu do poprawy pozycji społecznej Romów i wpływa na kolektywne aspiracje tej grupy. Ruch ten dąży do zmiany narracji dotyczącej Romów, walki z dyskryminacją, i promowania równości, co bezpośrednio wiąże się z teorią kapitału społecznego Bourdieu. Aktywizm Romski mobilizuje społeczność do działania, budując sieci wsparcia, co zwiększa ich kapitał społeczny i umożliwia lepsze wykorzystanie dostępnych zasobów. Prace Zoltana Barany (2002) oraz Willa Guya (2001) wskazują na znaczące korzyści płynące z takiej aktywności, podkreślając, jak ważne jest budowanie i utrzymywanie sieci wsparcia w społecznościach romskich. Ruch Romski przyczynia się do zmiany percepcji Romów w społeczeństwie, od stereotypowych i negatywnych wizerunków do postrzegania ich jako aktywnych uczestników życia społecznego i kulturalnego. Taka zmiana wizerunku może zwiększać aspiracje kolektywne, ponieważ pozytywna identyfikacja z własną grupą etniczną wzmacnia poczucie własnej wartości i motywację do dążenia do sukcesów edukacyjnych i zawodowych (Mirga-Kruszelnicka, 2016). Aktywizm Romski, poprzez budowanie sieci wsparcia i współpracy między organizacjami romskimi oraz innymi podmiotami, takimi jak organizacje pozarządowe czy instytucje rządowe, wzmacnia kapitał społeczny społeczności Romów. Zwiększanie zdolności do mobilizacji zasobów jest kluczowe w walce z marginalizacją oraz w poprawie dostępu do edukacji, zatrudnienia i usług społecznych. Także warto podkreślić, że sam aktywizm to także bycie widocznym w społeczeństwie i mówienie o problemach w imieniu tych, którzy takie możliwości nie mają. Także to reprezentacja głosów młodych Romów, których aspiracje są niskie.

Nicolae Gheorghe i Andrzej Mirga (2001) opisują ruch romski jako złożoną mozaikę, w której skład wchodzi międzynarodowe organizacje romskie, lokalne i krajowe partie oraz stowarzyszenia, a także poszczególni działacze romscy. Elementy te działają czasem niezależnie od siebie, z silnymi lokalnymi organizacjami rzadko aktywnymi na arenie międzynarodowej oraz organizacjami międzynarodowymi, które mimo aktywności borykają się z problemami legitymizacji. Istnieją także indywidualni działacze, którzy wyznaczają kierunki polityki romskiej, będąc jednocześnie aktywnymi na obu polach. Stworzenie silnej transnarodowej formy aktywizmu romskiego, która wniosła znaczący wkład w kształtowanie polityki europejskiej, oraz wykuwanie reprezentatywnej tożsamości „Romów” są kluczowymi osiągnięciami, które odzwierciedlają złożone dynamiczne procesy w kontekście mniejszości etnicznych. Tożsamość reprezentatywna w przypadku Romów nabrała szczególnego znaczenia, ponieważ uwzględnia granice etniczne, co jest istotne zarówno w kontekście mechanizmów obronnych, jak i w kontekście dążenia do autonomii kulturowej. Historyczny i systemowy antycyganizm doprowadził do

sytuacji, w której Romowie odczuwają silną potrzebę bycia widocznymi w sposób, który zmusza Gadziów do zauważenia ich. Jednakże, więcej niż tylko dążenie do widoczności, aktywizm romski ma za zadanie przejęcie kontroli nad narracją, która przez lata była dominowana przez paternalistyczne podejścia „białego wybawcy”. Przejęcie tej kontroli jest kluczowe, gdyż pozwala Romom decydować o kierunkach swojego przedstawienia i samoreprezentacji. Paternalistyczna pomoc można rozumieć jako narzucanie narracji, umiejscowienie Romów na pozycji towarzyszącej, a nie centralnej, w projektach społecznych i naukowych. Działa to na zasadzie opierania się na szablonach i ramach, które narzuca społeczeństwo większościowe, często ignorując specyficzne potrzeby i konteksty mniejszości etnicznych. To podejście manifestuje się także w sposobie, w jaki przedstawiane są problemy edukacyjne Romów—artykuły często wskazują na problemy, lecz rzadko eksplorują ich przyczyny, skutecznie tuszując głębsze problemy społeczne poprzez „zamiatanie ich pod dywan”. Aktywizm romski zmusza społeczeństwo większościowe do przejęcia odpowiedzialności za swoje działania, co jest niezbędne dla rzetelnej zmiany. Choć nie jestem w pełni przekonana co do wszystkich działań aktywistycznych, sama idea aktywizmu jest mi bliska. Reprezentatywna tożsamość Romów jest także odpowiedzią na długotrwałą marginalizację i ograniczone możliwości do samostanowienia w przestrzeni publicznej i politycznej. W tym kontekście, „gra w karty białego społeczeństwa”, która narzuca reguły gry, staje się polem, na którym Romowie mogą aktywnie uczestniczyć, starając się o przekształcenie zasad i praktyk, które definiują ich obecność w społeczeństwie. Naukowcy tacy jak Yaron Matras w swojej pracy „Romani in Britain: The Afterlife of a Language” (2010) i Colin Clark (2007) podkreślają znaczenie takich inicjatyw. Analizują oni, jak aktywizm romski wpływa na politykę integracyjną oraz jakie strategie są najskuteczniejsze w przeciwdziałaniu marginalizacji i promowaniu samostanowienia Romów. Obaj autorzy zwracają uwagę na to, jak ważne jest, aby Romowie mieli możliwość definiowania własnych ścieżek rozwoju, co jest nieodzownym elementem ich emancypacji politycznej i kulturowej.

Rozumienie mechanizmów leżących u podstaw aspiracji grup i jednostek ma kluczowe znaczenie dla projektowania skutecznych strategii zmiany społecznej. W tym kontekście ja rozumiem Kapitał społeczny Romów, jako zbiór zasobów, które wspólnota akumuluje poprzez sieci wzajemnych relacji, współpracy i zaufania zarówno wewnątrz swojej społeczności, jak i w relacjach z grupami poza romskimi. Ten rodzaj kapitału odgrywa kluczową rolę w umacnianiu pozycji Romów w społeczeństwie oraz w ich integracji społecznej i ekonomicznej. Ważne, aby spojrzeć na zasoby, jakie Romowie mają kapitał społeczny Romów może być także definiowany przez *romanipen*, czyli zbiór norm, wartości, języka i zwyczajów, które są specyficzne dla kultury romskiej. *Romanipen*, choć różni się w zależności od grupy i miejsca, w którym Romowie żyją, stanowi ważny element tożsamości i spójności wewnątrz społeczności romskiej. To kulturowe dziedzictwo nie tylko wpływa na codzienne życie Romów, ale także stanowi o ich unikalnej pozycji społecznej i kulturalnej. *Romanipen* umożliwia Romom zachowanie silnych więzi społecznych i przekazywanie tradycji z pokolenia na pokolenie. Te tradycje są ważnym ele-

mentem wzmocnienia poczucia przynależności i tożsamości, co jest istotne w kontekście często doświadczanej marginalizacji. Najzwyczajniej mówiąc, wiem kim jestem i wiem jakie jest moje miejsce w społeczeństwie większościowym i mniejszościowym. *Romanipen* może także inspirować do działania na rzecz lepszej przyszłości. Biorąc pod uwagę historyczne i współczesne wyzwania, wiele osób i grup w społeczności romskiej korzysta z wartości wynikających z *romanipen*, aby mobilizować społeczność do walki o lepsze warunki życia, edukację, pracę i równość⁴. Trochę odczaruje słowo *Romnaipen* zwłaszcza w kontekście grupy Bergitka, które mocno jest narzucone w dyskursie, a jednocześnie pozycjonuje ta grupę, jako najgorszą w kontekście tożsamości romskiej. *Romanipen* jest fundamentalnym pojęciem w kulturze romskiej, oznaczającym esencję bycia Romem, obejmującym zestaw wartości, norm, zasad i tradycji. Pojęcie to odgrywa kluczową rolę w definiowaniu tożsamości etnicznej Romów oraz ich granic kulturowych. *Romanipen* jest różnie rozumiane i praktykowane przez różne grupy romskie, które zamieszkują różne kraje, co prowadzi do zróżnicowania w interpretacji i wdrażaniu tych zasad. Pojęcie *romanipen* jest również podatne na zawłaszczanie przez Gadziów (nie-Romów), którzy często próbują definiować i kontrolować, co to znaczy być „prawdziwym Romem”. Niektórzy często przejmują narrację „prawdziwego Cygana”, tworząc kategorie definiujące autentyczność romskiej tożsamości. Jest to widoczne w przypadku grupy Bergitka Roma, która ze względu na swój osiadły tryb życia jest mniej poważana przez inne, bardziej mobilne grupy-klany romskie (m.in. Lubecka, 2006, s.256). Tego rodzaju zawłaszczanie narracji prowadzi do marginalizacji pewnych grup w ramach społeczności romskiej i wzmocnienia stereotypów na temat „autentyczności” romskiej tożsamości. Pojęcie *romanipen* jest centralnym elementem tożsamości romskiej, ale jego interpretacja i znaczenie mogą się różnić w zależności od grupy i kontekstu geograficznego. Zawłaszczanie tego pojęcia przez Gadziów i narzucanie narracji o „prawdziwych Cyganach” prowadzi do dalszych podziałów i marginalizacji w ramach społeczności romskiej. Zakłamywanie rzeczywistości dotyczącej grupy Romów Bergitka można dostrzec w publikacjach takich jak przewodnik dla policji autorstwa Małgorzaty Kołaczek i Joanny Talewicz. Autorki piszą tam: „W Polsce taką grupą romską jest Bergitka Roma. W odróżnieniu od Romów o tradycjach wędrownych, Romowie z grupy Bergitka nie kształtowali swojej tożsamości w oparciu o *Romanipen*” (Kołaczek, Talewicz, 2018, s. 12). Jednak to stwierdzenie jest problematyczne z dekolonizacyjnego punktu widzenia, ponieważ nie wyjaśnia, czym to kształtowanie tożsamości jest, i sugeruje, że tylko wędrowny tryb życia jest autentycznym wyrazem romskiej tożsamości. Takie uproszczenie prowadzi do podziału na „prawdziwych” i „mniej prawdziwych” Romów. Jako insiderka z grupy Bergitka Roma, dostrzegam, że przytaczane argumenty nie tylko wykluczają Romów Bergitka, ale także wzmacniają krzywdzące stereotypy. Wnioskować można, że dla Polskiej Romy, grupa Bergitka Roma nie jest wystarczająco romska, ponieważ ich tożsamość nie jest uzna-

⁴ Warto zwrócić uwagę na takie wydarzenia jak Roma Week- <https://romaweek.eu/about/> / Dikh he na Bister- <https://2august.eu/> m.in. te wydarzenia wzmacniają poczucie wspólnoty, wspólnego celu i upamiętniają wydarzenia, które utrwaliły pewien ślad pamięciowy dotyczący antycyganizmu.

wana za autentyczną. Dla Gadziów (nie-Romów), Romowie Bergitka nie są i nigdy nie będą prawdziwymi Polakami. Taka narracja podważa wartość i autentyczność tożsamości grupy Bergitka Roma, co jest zarówno krzywdzące, jak i powielane w wielu publikacjach. *Romanipen*, choć różni się w zależności od grupy i miejsca, w którym Romowie żyją, stanowi ważny element tożsamości i spójności wewnątrz społeczności romskiej. To kulturowe dziedzictwo nie tylko wpływa na codzienne życie Romów, ale także stanowi o ich unikalnej pozycji społecznej i kulturalnej. *Romanipen* umożliwia Romom zachowanie silnych więzi społecznych i przekazywanie tradycji z pokolenia na pokolenie. Te tradycje są ważnym elementem wzmocnienia poczucia przynależności i tożsamości, co jest istotne w kontekście często doświadczanej marginalizacji. Najzwyczajniej mówiąc, wiem kim jestem i wiem jakie jest moje miejsce w społeczeństwie większościowym i mniejszościowym. *Romanipen* może także inspirować do działania na rzecz lepszej przyszłości. Biorąc pod uwagę historyczne i współczesne wyzwania, wiele osób i grup w społeczności romskiej korzysta z wartości wynikających z *romanipen*, aby mobilizować społeczność do walki o lepsze warunki życia, edukację, pracę i równość. Analizując aktywizm romski przez pryzmat aspiracji kolektywnych i indywidualnych, można zauważyć, jak te dwa poziomy aspiracji wzajemnie się uzupełniają i wspierają. Ruch romski, z jego różnorodnymi strategiami i inicjatywami, ilustruje, jak działania kolektywne mogą stymulować i wzmacniać aspiracje indywidualne, a jednocześnie, jak indywidualne dążenia mogą przyczyniać się do realizacji celów grupowych.

Aspiracje kolektywne w aktywizmie romskim są ukierunkowane na szeroko zakrojone cele, takie jak walka z dyskryminacją, promowanie równości i budowanie pozytywnej tożsamości romskiej. Te cele są osiągane poprzez zorganizowane działania, które wykorzystują kapitał społeczny wewnątrz społeczności romskiej, ale także poprzez tworzenie sojuszy z innymi grupami i organizacjami (Ryder, Taba, & Trehan, 2022). Takie podejście jest zgodne z teorią kapitału społecznego Bourdieu, która podkreśla wartość sieci i przynależności w mobilizowaniu zasobów dla osiągnięcia wspólnych celów. Indywidualne aspiracje członków społeczności romskiej, choć różnorodne, często są kształtowane i inspirowane przez większe cele ruchu. Indywidualni działacze, tacy jak artyści, naukowcy czy liderzy społeczni, poprzez swoją pracę nie tylko dążą do osobistego sukcesu, ale także do promowania pozytywnego wizerunku Romów i przeciwdziałania stereotypom (Mirga-Kruszelnicka, 2016).

Teoria samookreślenia autorstwa Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana (2000) podkreśla, że wsparcie społeczne i poczucie przynależności są kluczowe dla motywacji indywidualnej, co znajduje odzwierciedlenie w sposobie, w jaki ruch romski wspiera swoich członków. Zgodnie z tą teorią, spełnienie potrzeb autonomii, kompetencji i przynależności jest kluczowe dla motywacji wewnętrznej i osiągania aspiracji. W kontekście społeczności romskiej, gdzie wsparcie społeczne i silne poczucie wspólnoty mają szczególne znaczenie, teoria samookreślenia Deciego i Ryana może dostarczać cennych wskazówek dotyczących budowania skutecznych strategii wsparcia i rozwoju. W kontekście antycy-

ganizmu, Romowie często napotykać na bariery w realizacji tych potrzeb. Dyskryminacja i stygmatyzacja mogą prowadzić do obniżenia poczucia kompetencji, ograniczając wiarę w własne zdolności i potencjał edukacyjny lub zawodowy. Brak dostępu do równych możliwości edukacyjnych i zawodowych utrudnia Romom osiągnięcie autonomii, podczas gdy marginalizacja społeczna i izolacja mogą negatywnie wpływać na poczucie przynależności. W kontekście teorii samookreślenia Deci i Ryana (2000), mechanizmy, przez które antycyganizm i ograniczony kapitał społeczny wpływają na motywację i aspiracje Romów, mogą być rozumiane poprzez pryzmat trzech podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i przynależności. Dyskryminacja i marginalizacja społeczna, z jakimi borykają się Romowie, mogą znacząco utrudniać zaspokojenie tych potrzeb, co z kolei ma bezpośredni wpływ na ich motywację wewnętrzną do nauki, pracy i dążenia do zmiany własnej sytuacji. Potrzeba autonomii odnosi się do pragnienia bycia inicjatorem własnych działań. W sytuacji, gdy Romowie napotykać na strukturalne bariery w dostępie do edukacji lub pracy, ich zdolność do podejmowania niezależnych decyzji i kierowania własnym życiem jest znacznie ograniczona. Takie ograniczenia autonomii mogą prowadzić do obniżenia motywacji wewnętrznej, ponieważ jednostki czują, że nie mają realnego wpływu na swoje środowisko i warunki życia. Potrzeba kompetencji odnosi się do pragnienia bycia skutecznym w interakcjach z otoczeniem. Dyskryminacja i negatywne stereotypy związane z Romami mogą prowadzić do wewnętrznej absorpcji tych negatywnych obrazów, co z kolei wpływa na obniżenie poczucia własnej wartości i kompetencji.

W kontekście edukacyjnym, uczniowie romscy mogą czuć się mniej zdolni i mniej skłonni do angażowania się w proces nauki, co obniża ich motywację do dalszego kształcenia i rozwoju osobistego. Potrzeba przynależności dotyczy chęci nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji z innymi. Marginalizacja społeczna i izolacja, z którymi borykają się Romowie, ograniczają możliwości budowania sensownych, wspierających relacji społecznych. Brak przynależności i wsparcia społecznego może prowadzić do poczucia alienacji i osamotnienia, co dodatkowo obniża motywację do podejmowania aktywności społecznych, edukacyjnych czy zawodowych. W tym kontekście, teoria samookreślenia oferuje ważny wgląd w to, jak czynniki zewnętrzne, takie jak antycyganizm i ograniczenia w kapitale społecznym, mogą wpływać na wewnętrzne procesy motywacyjne. Aby wspierać Romów w realizacji ich aspiracji, konieczne jest zatem podejmowanie działań mających na celu łagodzenie wpływu tych czynników zewnętrznych poprzez promowanie równości, zwalczanie dyskryminacji, budowanie kapitału społecznego oraz tworzenie środowisk wspierających, które umożliwiają zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych. Warto teraz przyjrzeć się jak ta teorie odnosi się do szeroko pojętego aktywizmu romskiego.

Kompetencje a Aktywizm

Aspekt kompetencji w aktywizmie romskim manifestuje się poprzez budowanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do efektywnego działania na rzecz zmiany. Szkolenia, warsz-

taty oraz wymiana doświadczeń między aktywistami zwiększają ich zdolności organizacyjne, negocjacyjne i komunikacyjne. Poprzez zdobywanie kompetencji w zakresie praw człowieka, zarządzania projektami czy komunikacji społecznej, Romowie zyskują narzędzia niezbędne do skutecznego przeciwdziałania dyskryminacji i promowania swoich praw, co przekłada się na wzrost motywacji do dalszego zaangażowania i realizacji aspiracji.

Przynależność a Aktywizm

W kontekście przynależności, aktywizm romski sprzyja tworzeniu silnych, wspierających sieci społecznych, w których członkowie społeczności romskiej mogą doświadczać akceptacji i solidarności. Udział w ruchach aktywistycznych, organizacjach społecznych czy grupach wsparcia pozwala na nawiązywanie głębokich więzi międzyludzkich, co jest fundamentem poczucia przynależności. Takie środowiska oferują Romom przestrzeń do wyrażania siebie i swoich doświadczeń, a także do czerpania siły z kolektywnego działania, co jest nieocenione w kontekście przełamywania izolacji i marginalizacji. Aktywizm romski, jako forma kolektywnego działania zmierzającego do poprawy warunków życia Romów i promowania ich praw, może być analizowany, jak wyżej wspomniałam, przez pryzmat trzech podstawowych potrzeb psychologicznych określonych w teorii samo-określenia Deci i Ryana (2000): autonomii, kompetencji i przynależności. Te potrzeby, w kontekście aktywizmu, nie tylko motywują jednostki i grupy do działania, ale także kształtują sposób, w jaki aktywizm romski jest realizowany i jakie cele są stawiane na pierwszym planie.

Autonomia i Aktywizm Romski

W kontekście autonomii, aktywizm romski służy jako narzędzie umożliwiające Romom wyrażanie własnych opinii i dążenie do samostanowienia. Działania takie jak organizowanie marszów, kampanii społecznych czy tworzenie organizacji pozarządowych pozwalają na aktywne uczestnictwo w procesach decyzyjnych i politycznych. Poprzez te działania, Romowie nie tylko wskazują na problem dyskryminacji i marginalizacji, ale również demonstrować zdolność do samodzielnego kształtowania własnej przyszłości, co jest kluczowe dla poczucia autonomii.

Podsumowując relacja między aspiracjami kolektywnymi a indywidualnymi w ruchu romskim tworzy wzajemnie wzmacniający się cykl, w którym sukcesy jednostek inspirują grupę, a osiągnięcia grupowe otwierają nowe możliwości dla jednostek. Teorie Bourdieu, Deci i Ryana podkreślają, że spełnienie podstawowych potrzeb psychologicznych, takich jak autonomia, kompetencja i przynależność, jest kluczowe dla motywacji do zmiany społecznej i indywidualnego rozwoju. Marginalizacja społeczna i edukacyjna, podtrzymywana przez uprzedzenia i ograniczony kapitał społeczny, negatywnie wpływa na aspiracje Romów (Fonseca, 1995; Miskovic, 2013; Putnam, 2000). Dyskryminacja ogranicza ich możliwości edukacyjne i zawodowe, wpływając na poczucie własnej wartości oraz oczekiwania wobec przyszłości (Eccles et al., 1983). Dekolonizacja edukacji Romów wy-

maga rewizji treści nauczania, włączenia ich historii i kultury do programów oraz promocji inkluzywnej edukacji. Kluczowe jest również budowanie kapitału społecznego poprzez wsparcie sieci społecznych i współpracy międzykulturowej. Takie działania mogą eliminować bariery oraz budować społeczeństwo, które ceni różnorodność i równość.

WNIOSKI

Przegląd literatury dotyczącej edukacji Romów w Polsce wskazuje na tendencję do przedstawiania ich jako obcych, co utrzuca marginalizację i stereotypy. Polskie publikacje często skupiają się na społecznych problemach związanych z Romami, pomijając historyczne i systemowe przyczyny, w tym antycyganizm. Narracje te niejednokrotnie obwiniają Romów za ich sytuację, ignorując wpływ mechanizmów społecznych i historycznych (Poraj-Weder & Weigl, 2017). Badania zagraniczne (Pantea, 2015; Zelinsky et al., 2021; Kisfalusi, 2023) pokazują, że aspiracje edukacyjne Romów kształtują m.in. status społeczno-ekonomiczny, relacje z nauczycielami oraz tradycyjne wartości kulturowe. Dimitrova et al. (2018) oraz Torotcoi i Pecak (2019) podkreślają znaczenie wsparcia w środowisku szkolnym i przeciwdziałania antycyganizmowi. Wskazują na konieczność dekolonizacji narracji edukacyjnych oraz uwzględnienia głosów Romów w dyskursie naukowym. Mimo aktywizmu promującego równość i przeciwdziałającego marginalizacji, indywidualne aspiracje edukacyjne Romów pozostają niskie z powodu barier strukturalnych, dyskryminacji, braku mentorów i kapitału społecznego. Teoria aspiracji wyjaśnia, że wielopokoleniowa marginalizacja wpływa na niskie aspiracje indywidualne (Dimitrova et al., 2018). Aktywizm romski, jako forma dekolonialnej praktyki, stawia sobie za cel rewizję stereotypów oraz budowanie pozytywnej tożsamości kulturowej. Promowanie edukacji opartej na historii i kulturze Romów może inspirować młodych do rozwijania aspiracji na bazie silnych fundamentów tożsamościowych.

LITERATURA

- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21–40.
- Bala, S., & Courthiade, M. (2018). Roma (or Rroma): The forgotten children of India. In *Hinduism and tribal religions. Encyclopedia of Indian Religions* (pp. 1–15). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Barany, Z. (2002). *The East European Gypsies: Regime change, marginality, and ethnopolitics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey—

- Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157–174.
- Berzin, S. C. (2010). Educational aspirations among low-income youths: Examining multiple conceptual models. *Children & Schools*, 32(2), 112–124.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Westport: Greenwood Press.
- Carter, P. L. (2008a). *Keepin' it real: School success beyond black and white*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, P. L. (2008b). Don't disparage students' own cultural codes: Rather, help them become fluent in multiple codes. In M. Pollock (Ed.), *Everyday antiracism: Getting real about race in school* (pp. 111–119). New York: The New Press.
- CBOS. (2023). *Stosunek do innych narodów rok po wybuchu wojny na Ukrainie*. Marzec 2023.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L. A., & Ahlen, J. (2018). School climate, academic achievement, and educational aspirations in Roma minority and Bulgarian majority adolescents. *Child & Youth Care Forum*, 47, 645–658.
- Ficowski, J. (2000). *Cyganie w Polsce*. Warszawa: Interpress.
- Fiałkowska, K., Garapich, M. P., Jóźwiak, I., Mirga-Wójtowicz, E., Styrcacz, S., & Szewczyk, M. (2023). Anti-pačiw v gádžovské akademii, Ficowského stíny – a co s nimi? Cvičení v reciproční etnografii a dekolonizaci polské romistiky. *Romano Džaniben*, 30(1), 77–102.
- Fiałkowska, K., Garapich, M. P., & Mirga-Wójtowicz, E. (2018). Krytyczna analiza naukowej ciszy – czyli dlaczego Romowie migrują (z naszego pola widzenia). *Ośrodek Badań nad Migracjami, Uniwersytet Warszawski*.
- Gottfredson, L. S. (2002). In V. Capella (Ed.), *Aspirations and realities in the United States and Germany*. Cham: Springer.
- Górak-Sosnowska, K., & Markowska-Manista, U. (Eds.) (2022). *Non-Inclusive Education in Central and Eastern Europe: Comparative Studies of Teaching Ethnicity, Religion and Gender*. London: Bloomsbury.
- Janowski, A. (1958). *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa: PWN.
- Kisfalusi, D. (2023). Roma students' academic self-assessment and educational aspirations in Hungarian primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 44(16), 879–895.

- Kołaczek, M., & Talewicz, J. (2018). *Przewodnik dla Policji*. Dialog Pheniben, Policja Polska.
- Lubecka, A. (2006). Dlaczego tak trudno nas zrozumieć? Romowie w polskim dyskursie publicznym. *Rocznik Andragogiczny*, 2006, 25–31.
- Marciniak, M., Podgórski, W., & Okoński, A. (2013). Edukacja dla tożsamości. Analiza działań wspierających edukację dzieci romskich w polskiej szkole - na przykładzie Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 7 w Chełmie. *Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy*, 1, 217–222.
- Markowska-Manista, U. (2021). Research “about” and “with” children from diverse cultural backgrounds in Poland – dilemmas and ethical challenges. *Edukacja Międzykulturowa* 1(14), 233–244.
- Markowska-Manista, U. (2022). Decolonising the education via participation. In M. L. Moncrieffe (Ed.), *Decolonising Curriculum Knowledge: International Perspectives, Interdisciplinary Approaches*. London: Palgrave MacMillan.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- Miłkowska, G. (2010). Kontrowersje wokół edukacji dzieci romskich na przykładzie regionu śląskiego. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 19, 213–224.
- Mirga-Kruszelnicka, A. (2018). Challenging anti-gypsyism in academia: The role of Romani scholars. *Central European University Post-Doctoral Research Fellow in Romani Studies*, 1(1), 8–28.
- Pakura, M. (2019). Edukacja dzieci romskich oczami nauczyciela: przestrzenie nieodkryte. *Postscriptum Polonistyczne*, 1, 157–170.
- Poraj-Weder, M., & Weigl, B. (2017). Wprowadzanie dzieci romskich w świat pieniądza. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(7), 166–181.
- Ryan, W. (1976). *Blaming the victim* (pp. 231–243). London: Vintage Books.
- Skorny, Z. (1977). *Aspiracje zawodowe młodzieży: badania i wyniki*. Warszawa: PWN.
- Skrzypczyk-Sikora, I. (2012). Edukacja uczniów romskich. *Chowanna*, 2, 125–131.
- Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21–40.
- Styrkacz, S. (2022). Pharo siklariben, czyli o trudnym dostępie do edukacji dzieci romskich w Polsce i Europie w czasie pandemii. *Psychologia Wychowawcza*, 65(23), 39–47.
- Pecak, M., & Torotcoi, S. (2020). Section V: Strategies for emancipation. *Path to higher education: Combating antigypsyism by building Roma students' aspirations and resil-*

- ience. In *Dimensions of Antigypsyism in Europe* (pp. 301–321). European Network Against Racism (ENAR) and Central Council of German Sinti and Roma.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Zelinsky, T., Gorard, S., & Siddiqui, N. (2021). Increasing understanding of the aspirations and expectations of Roma students. *British Journal of Sociology of Education*, 42(4), 588–606.
- Żmuda, B. A. (2020). *Europejska Komisja przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji (ECRI) w europejskim systemie ochrony praw człowieka*. Toruń: Adam Marszałek.
- Roma Civil Monitoring. (n.d.). Roma civil monitoring. Retrieved from <https://romacivilmonitoring.eu/>

Decolonizing Education and Aspirations in the Roma Community in Poland

ABSTRACT: The aim of this article is to examine the impact of decolonizing education on the formation of educational and life aspirations among the Roma, taking into account the specifics of Roma activism. In the context of Bourdieu's social capital theory and Deci and Ryan's self-determination theory, I analyze how a decolonial approach to education, based on respect for cultural and linguistic diversity, can support the development of aspirations in marginalized groups. The article demonstrates that transforming education in the spirit of decolonization requires not only changes in curricula and teaching methods but also a critical revision of dominant educational narratives and practices to better reflect social complexity and diversity. The focus is on the situation of the Roma in Poland, who face challenges stemming from marginalization and discrimination within the educational system. The analysis of Roma activism shows how collective actions can strengthen individual aspirations, and how individual pursuits can contribute to the realization of group goals. The Roma movement, through building social capital and promoting inclusivity, plays a key role in changing the narrative about Roma and striving for educational equality. The article emphasizes that achieving educational and life aspirations among the Roma requires a comprehensive approach that addresses both structural barriers and limitations of social capital, as well as the need to support the fulfillment of basic psychological needs: autonomy, competence, and belonging. Decolonizing education by incorporating Roma perspectives, values, and experiences is a crucial step towards a more just and inclusive educational system.

KEYWORDS: decolonizing education, educational aspirations, Roma activism, social capital, self-determination theory, Roma people