

# Barbara Smoter

---

## Romowie pod (specjalnym) nadzorem szkoły

---

Niepełnosprawność nr 10, 162-169

---

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Barbara Smoter

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

## Romowie pod (specjalnym) nadzorem szkoły

### Gypsies under the special supervision of schools

In the recent time a situation of the chaos seems to ones of more firmly signalled socially states of affairs to be accompanying the transformation but being connected with a marginalisation of many social groups. Frequently assigning to the part of minority Romany groups inhabiting Poland the incompetence is accompanying this last phenomenon of cultural action allowing for interpretation of surrounding world and the withdrawal appropriate to his requirements. Therefore with fact an attempt of the description of taken and planned action orientated to the inclusion of the Romany minority is becoming the purpose of the present article frames in Poland. Providing Romany children with the education about the not-discriminating quality and increasing the awareness are becoming the purpose of the majority of initiatives of this type as for problems come across by Romany children and the need to untie them. This kind of deliberations induces treating education in the following contexts: social equality/inequality with reference to access to respective levels of education and the role of education in determining the chance of achieving practical success. Observation of Polish educational politics shows that formal processes of education make certain groups, e.g. the Gypsies, more imbued with diverse elements of commands, prohibitions and values, which are culturally alien to them. Undoubtedly, that should become an impulse to build and to seek the new pedagogic offer. It would require cooperation at the local and regional level, and, additionally, also drawing up detailed reports determining the scale of the problem. The viewpoint expressed in my article is the appeal to provide Gypsies with the education of the non-discriminating quality, to increase the awareness of the problems they encounter and to reformulate the educational politics according to the policy of integration, support and appreciation of diversity.

Słowa kluczowe: mniejszość romska, edukacja, polityka integracyjna

Keywords: Roman minority, education, policy of integration

Kluczowymi wartościami umożliwiającymi rozpoznawanie dróg rozwoju współczesnego świata stają się aktualnie tolerancja, indywidualizm i podmiotowość. Wpisują się one w całokształt życia ludzkiego przebiegającego potransformacyjnie, w rzeczywistości naznaczonej rozproszeniem autorytetów i polifonią, komunikatów. Warunki te sprzyjają z kolei rodzeniu się napięć, które przybierają szczególną postać u jednostek posiadających deficyt kompetencji kul-

turowych. Utrudnia im to interpretację rzeczywistości, prowadząc w konsekwencji nierzadko do stania się przezeń podmiotami wykluczania (ekskluzji społecznej)<sup>1</sup>. Specyficznymi grupami, które „dotykać” może ów stan, stają się mniejszości (etniczne, kulturowe czy religijne), tymczasem w społeczeństwie polskim główną (i wciąż wskazywaną jako wykluczana) grupą stają się przede wszystkim Romowie. W debatach społecznych do nich się odnoszących nieczęsto jednak podkreśla się ogromne zróżnicowanie ich pozycji społecznej, zwraca się za to uwagę na będące ich udziałem problemy socjalne, biedę czy ubóstwo. Analizom społecznym poddaje się również obszar edukacji, nie tylko z uwagi na jego charakterystyczne wartościowanie w obrębie tej mniejszości, ale i ze względu na obecność dzieci i młodzieży romskiej w różnych typach szkół i na zróżnicowanych szczeblach oświaty<sup>2</sup>.

### Romowie vs Edukacja? (zróżnicowanie podejść, zróżnicowanie możliwości)

W powszechnym mniemaniu Romowie jako mniejszość stanowią niezwykle „trudną” edukacyjnie grupę. Przez ostatnie lata głównym problemem był brak odpowiednich programów umożliwiających skuteczne wyrównywanie braków w przygotowaniu przedszkolnym oraz kompetencjach językowych romskich dzieci (Żołędziowski 2010, s. 303). W związku z tym uznano, że zarówno istniejąca, jak i dostosowywana do nich oferta edukacyjna, nie spełnia pokładanych w niej nadziei wiążących się z wydobyciem tej mniejszości z „zapaści” społecznej. Z drugiej strony akcentuje się jednak kwestię negatywnego ustosunkowania się do edukacji samych Romów, nierzadko odżegnujących się przed realizacją obowiązku szkolnego. W efekcie, pomimo tego, że brakuje wiarygodnych danych określających liczbę dzieci pochodzenia romskiego, nierealizujących tego obowiązku, odsetek ten sięgać może 30% (por. Zakrzewski 2005, s. 88). Dane te jednak są podawane z dużą ostrożnością z uwagi na specyfikę próby badawczej, która nie odzwierciedla pełni ustosunkowań do kwestii edukacji. Bywa ona często wartościowana pozytywnie. Tymczasem jej negacja może być podyktowana obawą: braku akceptacji ze strony nie-romskich rówieśników czy deprecjonowania tra-

<sup>1</sup> Definiowanie wykluczania sprowadza się zwyczajowo do pojmowania go jako wieloetapowego procesu polegającego na potwierdzanym i pogłębiającym się braku dostępu do kultury symbolicznej. W tym ujęciu ekskluzja może się odnosić tak do kondycji społeczeństw (na przykład w związku z brakiem społecznej spójności), jak i do jednostek (w przypadku społecznej izolacji), może być dobrowolna (samowykluczenie) lub narzucona (determinowana przez czynniki zewnętrzne), a dalej postrzegana jako konsekwencja bezrobocia oraz przyczyna ubóstwa i *vice versa* (Lepianka 2002, s. 19).

<sup>2</sup> Szerzej kwestia ta została omówiona w moim artykule: *Dzieci peryferii, dzieci pogranicza? „Uperyferyjowanie” Romów jako produkt uboczny polskiej polityki edukacyjnej*, „Kultura i Polityka” 2010, nr 7.

dycji romskiej (i bycia narzędziem zawoalowanej asymilacji). Zdarza się jednak i tak, że instytucje edukacyjne bywają postrzegane przez Romów jako oddzielone murami getto wiedzy (Gajdzica 2008, s. 19), pozbawione elementu pożądanej współpracy nauczycieli ze środowiskiem romskiego ucznia. Wskazania te nie odbiegają często od realnego stanu rzeczy, na co wskazują wyniki wielu badań E. Nowickiej, dowodzące, że nauczyciele mają na ogół wyrobione zdanie na temat cech dzieci i młodzieży romskiej. W mniemaniu nauczycieli są oni zatem: z natury agresywni, nieopanowani w wyrażaniu emocji, rozkojarzeni, nieuważni, leniwi, rozproszeni, łatwo się zniechęcają i nie próbują przełamywać trudności (por. Brągiel 2005, s. 105–106). W tym wypadku nie dochodzi do wcielenia w życie stwierdzenia, że: „jeśli kultura nauczyciela ma stać się częścią świadomości dziecka, to najpierw nauczyciel musi uświadomić sobie kulturę dziecka” (por. Bernstein 1980). Również dlatego wielu nauczycieli okazuje się być niewystarczająco przygotowanymi do prowadzenia klas o zróżnicowanym składzie etnicznym, nie mogą oni także liczyć na wsparcie płynące ze strony literatury metodycznej czy mediatorów międzykulturowych. W efekcie nauczyciele uskarżają się, że spora część romskich uczniów osiąga niskie wyniki w nauce i w zachowaniu, odbiegając od tzw. szkolnej normy, a ich pozycja wśród „współuczniów” nie jest (delikatnie rzecz ujmując) najmocniejsza. Osobną sygnalizowaną kwestią staje się współpraca z rodzicami, która w dużej części przypadków nie przebiega pomyślnie. Ostatecznie nie da się ukryć, że tak zorganizowany „system” w niewielkiej mierze przyczynia się do wyzwolania jednostek i grup, dostarczając im możliwości awansu społecznego, ale raczej potwierdza ich społeczne upośledzenie.

W reakcji na zakreślony wyżej stan rzeczy niezbędne stało się pojawienie polityki, która w stosunku do mniejszości romskiej miała być nastawiona na integrację, wspieranie i docenianie różnorodności, a nie asymilację. Za klucz do przekraczania stereotypów i uprzedzeń oraz wyrwania się z wielowiekowego zapóźnienia i artykułowania romskich interesów na skalę społeczeństwa większościowego uznano „odpowiednio” dobraną edukację. Miała ona zmasakrować ślady wcześniej funkcjonujących wynalazków, takich jak „klasy romskie”<sup>3</sup>, nastawiając się na zanie-

<sup>3</sup> Ich funkcjonowanie rozpoczęło się od rozporządzenia MEN z dn. 24 marca 1992 r. w sprawie kształcenia i podtrzymywania tożsamości narodowej, etnicznej i językowej młodzieży należących do grup mniejszościowych. Uczniowie należący do mniejszości narodowych i etnicznych mieli na jego mocy mieć zapewnione warunki do nauki języka oraz poznawania historii i geografii kraju pochodzenia mniejszości (Zakrzewski 2005, s. 79). Głównym skutkiem tego rodzaju zabiegów okazało się jednak stworzenie „klas etnicznych” przeznaczonych wyłącznie dla uczniów romskich. Klasy te miały funkcjonować przez pierwsze trzy lata nauczania w celu wyrównania braków edukacyjnych ich uczniów – potem mieli oni trafić do klas zintegrowanych wspólnie z Polakami. Program nauczania klas etnicznych, opracowany i zatwierdzony przez MEN, zawierał charakterystykę środowiska, w jakim wstępują Romowie (wskazywał więc na trudności, jakie napotykają oni w kontakcie ze szkołą i na cechy osobowe Romów). Za podstawowy cel zabiegów edukacyjnych kreowanych wobec uczniów romskich uznano wtedy wpajanie im wartości charakterystycznych dla kultury polskiej, tj. pracowitości, gospodarności i oszczędności (Brągiel 2005, s. 107). Dlatego właśnie tych

chaniu tworzenia segregacyjnego szkolnictwa. Proces zmiany warunków i postaw wobec edukacji wśród Romów zainicjowany zaś został dzięki projektom, takim, jak: *Pilotażowy program rządowy na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003* oraz *Program rządowy na rzecz społeczności romskiej zainicjowany w 2004 roku* (por. Weigl, Gierliński 2009). Programy te stały się znaczącym elementem poprawy edukacyjnego funkcjonowania mniejszości romskiej, jednak nadal w przestrzeni społecznej nie brakuje sygnałów co do tego, że proces edukacyjny mniejszości romskiej nie przebiega w sposób właściwy. Wiąże się to z praktykami niesłusznego umiejscawiania jej przedstawicieli w szkolnictwie specjalnym.

## Szkoły specjalne (nie) dla Romów?

Szkoły specjalne różnią się od masowych przede wszystkim zmodyfikowanym programem nauczania, obliczonym w mniejszym stopniu na odniesienie tego, co aktualnie nazwiemy sukcesem zawodowym. W statutach szkół specjalnych podnosi się za to kwestię zdobycia przez dzieci lekko upośledzone umysłowo określonych na ich miarę dyspozycji, przy zapewnieniu im opieki oraz pomocy. Także inne metody pracy i mniejsza liczebność klas odróżniają ją od warunków prezentowanych w szkole masowej. Cechy te sprzyjają niewątpliwie indywidualnemu podejściu do ucznia, jednak w przypadku tzw. *dzieci pogranicza* nie wiążą się z przekraczaniem kolejnych szczebli drabiny społecznej. *Dzieci pogranicza* to bowiem w żargonie pedagogicznym ta kategoria osób, które nie mieszczą się w obrębie „ram” instytucji szkoły przeznaczonej dla uczniów „standardowych”. Chodzi tu zaś o ramy intelektualne (bo w wykonywanych testach zabrakło im jednego lub dwóch punktów), wychowawcze (bo wywodzą się oni ze społecznego „marginesu”), środowiskowe (bo przynależą do grupy dyskryminowanej). Dzieci te trafiają z normalnych szkół do specjalnych jak do getta, gdzie „za słabi po jednej stronie, po przejściu na drugą stają się (...) niepełnosprawni w sensie społecznym, bo odcina im się przede wszystkim zawodową przyszłość” (Nie-

---

wartości? W domyśle dodać można było: bo nie wypływają z natury Romów. Nie budzi tu zapewne specjalnego zdziwienia to, iż program ten spotkał się z krytyką polskich środowisk antyrasistowskich, wskazujących na to, że konstruuje on silnie zestereotypizowaną tradycję ogólnocygańską, przyczyniając się do tego, że Romowie nie są traktowani jako odrębna etnicznie grupa. Pomimo tych głosów w ciągu kilkunastu lat powstało około trzydziestu klas romskich. Kilka lat temu na nowo jednak wzmogły się akcje na rzecz ich likwidacji, płynące ze strony Europejskiej Komisji przeciw Rasizmowi i Nietolerancji, choć znacząca okazała się dopiero interwencja obecnej minister edukacji K. Hall. Udało jej się bowiem doprowadzić do tego, by od września 2008 roku wszystkie dzieci idące do pierwszej klasy, niezależnie od narodowości, uczyły się razem, a istniejące klasy romskie zostały rozwiązane w ciągu następnych dwóch lat szkolnych.

zgoda 2005, s. 78). Oznacza to, że szkoły specjalne odciskają swoje piętno na *dzieciach pogranicza*, degradowując je, a nierzadko skazując na zawodowy niebyt.

Analizy J. Głodkowskiej potwierdzają ten stan rzeczy, wskazując, iż prognoza pedagogiczna nikłych szans ukończenia szkoły ogólnodostępnej staje się nierzadko istotnym wskaźnikiem decydującym o skierowaniu dziecka do kształcenia specjalnego. Dotyka to w większości dzieci pochodzących z najuboższych bytowo oraz kulturowo środowisk, w obrębie których rodzice nie są w stanie zapewnić dzieciom korzystnych warunków rozwoju intelektualnego, osobowościowego czy społecznego. W konsekwencji w polskich szkołach specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim odnotować można liczną grupę uczniów nieupośledzonych, czyli takich, których iloraz inteligencji okazuje się wyższy niż nominalnie konieczny do tego, by zgodnie z obowiązującymi kryteriami definicyjnymi uznać dziecko za upośledzone umysłowo (por. Chrzanowska 2009, s. 86). Należą doń nierzadko przedstawiciele grupy romskiej.

Dzieci kierowane są do tej szkoły na podstawie orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej, jednak w części przypadków „zsyłki” te wiążą się jednak nie tyle z realnymi predyspozycjami dzieci, a z niedostosowanymi do specyfiki mniejszości romskiej testami. Nierzadko więc główną przeszkodą w integracji społecznej okazuje się kwestia języka, jakim operują młodzi przedstawiciele mniejszości romskiej – języka nieprzystającego do tego, jakiego używa się w murach szkoły. I choć wynik testu powinien być podparty szerszą diagnozą psychologiczno-pedagogiczną, generalnie przesądza o najbliższej, a niepomyślnej przecieź, przyszłości edukacyjnej dziecka. Wychwycenie tego zjawiska przez media w 2008 r.<sup>4</sup> wsparte zostało przez działania M. Łój – nauczycielki wspomagającej edukację uczniów romskich w Wrocławiu. Zwróciła ona bowiem uwagę na to, że poddawanie dzieci romskich we wczesnym okresie szkolnym badaniom w poradniach psychologiczno-pedagogicznych powinno się odbywać za pomocą bezsłownych testów inteligencji (przykładowo testu COLUMBIA dla dzieci do 10 roku życia, testu LEITER dla dzieci od 10 do 13 roku i testu RAVEN STANDARD dla dzieci powyżej 13 roku), (Łój 2010). W reakcji na ten fakt głośno zrobiło się o zapowiedziach kontroli w szkołach specjalnych przy zaakcentowaniu, że szkoła specjalna dla dzieci, u których potencjał tylko nieco odbiega od przeciętnego, to krok w tył. Mimo tego typu szumnych deklaracji, wydaje się, że kontrole nie przyniosły widocznych efektów. Trzy lata po tym wydarzeniu mamy bowiem do czynienia z kolejnymi sygnałami co do tego, że w analizowanej kwestii dzieje się źle. Według publikacji „Gazety Wyborczej”, co piąty uczeń pochodzenia romskiego chodzi do szkoły specjalnej tylko dlatego, że nie rozumie języka polskiego. Z danych zebranych przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji wynika, iż najgo-

<sup>4</sup> Nazwane to wówczas zostało „zsyłkami” do szkół specjalnych pod pretekstem nieznamomości języka polskiego i odkryte w niektórych szkołach na Podbeskidziu i w Małopolsce ([www.wiadomosci24.pl](http://www.wiadomosci24.pl)).

rzej jest w Małopolsce i na Opolszczyźnie, gdzie problem dotyczy aż 37% romskich dzieci. W reakcji na ten stan rzeczy MEN przeprowadził sondaż w 16 poradniach psychologicznych, które wydały 2541 orzeczeń, spośród których jedynie 23 dotyczyły Romów. Resort twierdził też, że poradnie biorą pod uwagę cechy dzieci i młodzieży pochodzenia romskiego, wynikające z ich dwukulturowości i dwujęzyczności. Osobne analizy przeprowadzone przez J. Palewicz-Kwiatkowską z Uniwersytetu Jagiellońskiego i A. Markowską z fundacji Bahtale Roma zadają jednak kłam tym danym (wyborcza.pl; por. polskalokalna.pl).

Odrębnym problemem staje się z kolei to, że sami Romowie nalegają czasami na umieszczenie dzieci w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, bo mogą wtedy ubiegać się o zasiłki. Zjawisko to wydaje się trudne do monitorowania i wychwycenia, zwłaszcza, że chodzi tu o szerszy problem wiążący się z ogólnym położeniem życiowym i specyfiką mentalności niektórych przedstawicieli mniejszości romskiej. Przeobrażenia w tym względzie wydają się niełatwe, ale realne. Wiązałyby się one zapewne z wprowadzaniem w życie projektów tworzonych dla oraz przez Romów i nastawionych na rozwój świadomości własnej zdolności kontroli, a także wpływania na siebie oraz umiejętności efektywnego stosowania tego wpływu w realizacji celów życiowych. Wspólne opracowanie projektów zapoczątkowane zostać powinno jednak rozeznaniem się w potrzebach, oczekiwaniach i możliwościach społeczności mniejszościowej. Dopiero wówczas zasadne stałoby się uświadamianie społeczności romskiej, że „niespecjalna” edukacja może stać się kluczem do niezmarginalizowanej egzystencji przyszłości i wyrwania się z: *przekłętego, specjalnego kręgu* (Nieżgoda 2005, s. 80).

W związku z powyższym rodzi się jednak pytanie: czy powinniśmy pójść za minimalistami, którzy utrzymują, że nauczenie romskich dzieci czytania i pisania, to lepiej niż nic, czy też za maksymalistami domagającymi się stworzenia dzieciom romskim równych szans w dziedzinie edukacji. Pierwsza z tych opcji niewątpliwie wzmocni etniczność Romów, ograniczyć jednak może szansę przewycięzania dziedziczonego przez nich zacofania. Druga opcja może z kolei dać szansę niektórym przedstawicielom tej mniejszości na skuteczne współzawodnictwo z innymi w społeczeństwie większości (Mirga, Gheorghe 1998, s. 71). A tym samym na podparcie realizowanej przez siebie drogi życiowej hasłem: NIE dla asymilacji do społeczeństwa „większościowego”, TAK dla zwiększenia wpływu na własny los.

## Poza (specjalnym) nadzorem szkolnym?

Omawiane w tym artykule cechy polityki edukacyjnej to tylko jedne z wielu przykładów na to, że wpływ edukacji na powstawanie nierówności społecznych wciąż mocno zaznacza się w dyskursie społecznym. Obserwacje polskiej polityki edukacyjnej jasno wskazują, że w konsekwencji formalnych procesów kształcenia pewne grupy, takie jak m.in. Romowie, stają się w coraz większym zakresie nasycone elementami obcych im kulturowo nakazów, zakazów i wartości, a jednoczesny problem z asymilacją do obowiązujących wartości sprzyja zepchnięciu ich na boczny tor procesów społecznych. Współcześnie wymienia się dwa rodzaje czynników decydujących o rozmiarach oraz zakresie niepowodzeń edukacyjnych: właściwości zewnętrznego środowiska egzystencji człowieka, a także czynniki socjopsychologiczne (Śliwerski 2001, s. 15). Wydaje się, że w przypadku części młodego pokolenia Romów mamy do czynienia z kompilacją tych czynników, która ostatecznie wpływać może na umiejscowianie ich przedstawicieli poza szkołami masowymi. Tymczasem odrzucenie bezzasadnie wprowadzanego modelu nauczania części romskich dzieci w klasach specjalnych powinno stać się nie tylko pewnikiem w rzeczywistości XXI wieku, ale i zjawiskiem równoznacznym z wprowadzaniem modeli edukacji zintegrowanej (wielokulturowej). Pozwoliłaby ona organizować w szkole dodatkowe zajęcia pozalekcyjne dla wyrównania u dzieci romskich braków w przedmiotach szkolnych oraz podejmować działania wzmacniające ich tożsamość etniczną i kulturową (Barath i in. 2007, s. 64). Niestety w ostatnich latach mimo wysiłków podejmowanych na rzecz owej edukacji, nadal nie przybliżyliśmy się do niej w znaczący sposób. Tak oto, mimo potrzeby angażowania szkoły w procesualne „oddyskryminowanie” mniejszości, nie mamy z nim do czynienia w sposób powszechny. Jednak w nielicznych miejscach, gdzie aktywnie wciela się je w życie, niewątpliwie dorzuca się cegiełkę do tworzenia społeczeństwa opartego na wspólnych demokratycznych, tolerancyjnych i solidarnych wartościach.

## Bibliografia

- Barath A., Gajewska A., Jones A., Macakova S., Moisa F., Ondrusova M., Szilard I. (2007), *Budowanie zdrowych społeczności romskich. Podręcznik szkoleniowy*, Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji, Belgia, <http://mighealth.net/pl/images/8/8d/Chapter3.pdf> [dostęp: 10.02.2010]
- Bernstein B. (1980), *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa
- Brańpiel J. (2005), *Dzieci romskie w szkole*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków



- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia.*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Gajdzica A. (2008), *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, red. Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- <http://polskalokalna.pl/wiadomosci/mazowieckie/warszawa/news/romowie-maja-problemy-w-szkolach-i-na-rynku-pracy,1668266,3319> [dostęp: 20.08.2011]
- [http://www.dziennik.pl/wydarzenia/article216967/Klasy\\_romskie\\_do\\_likwidacji.html](http://www.dziennik.pl/wydarzenia/article216967/Klasy_romskie_do_likwidacji.html) [dostęp: 25.08.2011]
- [http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/polskie\\_szkoly\\_nie\\_chca\\_uczyc\\_romow\\_72196.html](http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/polskie_szkoly_nie_chca_uczyc_romow_72196.html) [dostęp: 28.08.2011]
- [http://wyborcza.pl/1,75478,9988294,MEN\\_Mali\\_Romowie\\_znaja\\_polski.html](http://wyborcza.pl/1,75478,9988294,MEN_Mali_Romowie_znaja_polski.html) [dostęp: 30.08.2011]
- Lepianka D. (2002), *Czym jest wykluczenie społeczne? Wprowadzenie do europejskich debat na temat ekskluzji*, „Kultura i społeczeństwo”, nr 4
- Łój M. (2008), *Uczeń romski w społeczeństwie większościowym, dyskryminacja bezpośrednia i pośrednia w szkołach*, [www.ko.poznan.pl/pub/ftp/serwis\\_informacyjny/uczen\\_romski\\_5.doc](http://www.ko.poznan.pl/pub/ftp/serwis_informacyjny/uczen_romski_5.doc), [dostęp: 22. 01. 2010]
- Niezgoda A. (2005), *Los poniżej normy*, „Polityka”, nr 9
- Mirga A., Gheorghe N. (1998), *Romowie w XXI wieku. Studium polityczne*, UNIVERSITAS, Kraków
- Smoter B. (2010), *Dzieci peryferii, dzieci pogranicza? „Uperyferyjowanie” Romów jako produkt uboczny polskiej polityki edukacyjnej*, „Kultura i Polityka”, nr 7
- Śliwerski B. (2001), *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Weigl B., Gierliński K. (2009), *Romowie we współczesnej Polsce. Poszukiwanie wspólnej perspektywy w pokonywaniu barier i budowaniu szans rozwoju.*, [http://www.romowie.com/institut/io2009\\_weigl\\_gierlinski.pdf](http://www.romowie.com/institut/io2009_weigl_gierlinski.pdf) [dostęp: 04.11.2010]
- Wiśniewska J.I. (2010), *Kształcenie dzieci lekko upośledzonych umysłowo*, [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/styczen,205/ksztalcenie\\_dzieci\\_lekko\\_uposledzonych\\_umyslowo,1711.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/styczen,205/ksztalcenie_dzieci_lekko_uposledzonych_umyslowo,1711.html) [dostęp: 20.11.2010]
- Zakrzewski L. (2005), *System edukacji wobec problemów mniejszości narodowych i etnicznych – na przykładzie Romów*, [w:] *Edukacja w cywilizacji XXI wieku*, red. A. Buchner-Jeziorska, M. Sroczyńska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Umiejętności, Kielce
- Żołędziowski C. (2010), *Wykluczona zbiorowość etniczna – Romowie w Polsce*, [w:] *Ułóstwo i wykluczenie społeczne. Perspektywa poznawcza.*, R. Szarfenberg, C. Żołędziowski, M. Theiss, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa