



Diana JAGODZIŃSKA, Monika PAKURA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dziecko romskie — członek społeczeństwa, uczeń, obywatel Mniejszości etniczne w prawie i badaniach ankietowych

A Romani Child — a Member of the Society, a Student, a Citizen
Ethnic Minorities in Law and Surveys

Abstract: The article deals with the normative basis and social stereotypes concerning multicultural education. The authors give an analysis of legal acts pertaining to the Romani minority and confront the assumed postulated state of affairs with the actual conduct of students at school studied by means of surveys. The results lead to the presentation of the educational determinants in a bicultural school and provide an answer to the question if a complete tolerance toward ethnic minorities is possible on the part of Polish children. The final part offers proposals to be implemented at school and aimed at bettering Romanis' conditions in school practice and their image in the society.

Key words: ethnic minorities, Romani child, multicultural education, Polish school, tolerance

Romowie są jedną z czterech grup uznawanych w polskim prawie za mniejszości etniczne. Choć zamieszkują Polskę od stuleci, wciąż postrzegani są jako zbiorowość egzotyczna i tajemnicza, w wyniku czego wielokrotnie stają się obiektem uprzedzeń oraz społecznych mitów¹. Niedostępność tradycji i kultury Romów dla osób spoza ich społeczności sprawia, że wiele codziennych zachowań dzieci romskich w domu i w szkole pozostaje niezrozumianych. Odmienny kodeks zasad, zwany *Romanipen*, a także zwyczaj podporządkowywania się

¹ A. Kupczyk: *Status prawny Romów w Polsce a regulacje prawne w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. W: *Varia doctrinalia*. Red. Ł. Machaj. Wrocław 2012, s. 147.

rodzicom i starszym rodowi mogą w wielu sytuacjach narzucać uczniom rozwiązania odbiegające od reguł obowiązujących w polskim prawie i społeczeństwie. Nawarstwianie się nieporozumień z tym związanych nierzadko powoduje otwarte konflikty i przyczynia się do powstawania stereotypów² rozumianych jako „umysłowy obraz rzeczywistości społecznej — uproszczony, niedokładny, wytworzony raczej nie w efekcie własnego doświadczenia, ale dzięki przekazowi społecznemu, oporny na zmiany”³. Definicja ta adekwatnie oddaje relacje Polaków i Romów. Mimo nieustannych prób ukazania mniejszości romskiej jako grupy zasymilowanej ze społeczeństwem większościowym, nadal jej przedstawiciele postrzegani są przez pryzmat utartych opinii. To zaś nie sprzyja atmosferze zrozumienia i akceptacji.

Istotnym problemem społecznym polskich Romów jest niski poziom ich wykształcenia. Wielu bowiem dorosłych członków romskiej społeczności nie ma zaufania do instytucji publicznych. Prawny obowiązek nauki w polskiej szkole nierzadko budzi w nich obawy przed akulturacją i niezrozumieniem, z którymi mogą się zetknąć ich dzieci, i stanowi przyczynę nieangażowania się w życie szkoły⁴. Romscy rodzice często nie wiedzą, jak funkcjonuje w Polsce system szkolny oraz z jakiej pomocy może skorzystać ich dziecko. Dlatego też część romskich dzieci nie wypełnia obowiązku szkolnego (według badań przeprowadzonych dekadę temu — aż 30% populacji dzieci romskich nie uczęszczało do szkoły)⁵. Dyskryminacja oraz poczucie braku akceptacji są nie tylko barierą w wypełnianiu nakazu kształcenia instytucjonalnego, lecz także powodem trudności w nauce⁶. Szkoła powinna być natomiast miejscem, które odgrywa szczególną rolę w budowaniu tożsamości jednostki oraz w kształtowaniu postaw wobec odmiennej kultury. Dzięki swojemu oczywistemu ukierunkowaniu edukacyjnemu i wychowawczemu może ona znacząco wpływać na eliminowanie uprzedzeń oraz na modelowanie przebiegu spotkania z Innym⁷.

² A. Świętek, S. Kurek, W. Osuch, T. Rachwał: *Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej*. Kraków 2014, s. 7.

³ Z. Chlewiński: *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*. W: *Stereotypy i uprzedzenia*. Red. Z. Chlewiński, I. Kurcz. Warszawa 1992, s. 7—29.

⁴ K. Gawlicz, M. Starnawski: *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław 2014, s. 84—89.

⁵ A. Paszko: *Romowie w małopolskich szkołach. Uwagi na marginesie „Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001—2003”*. „Studia Romologica” 2009, nr 2, s. 35.

⁶ K. Gawlicz, P. Rudnicki, K. Starnawski: *Dyskryminacja w edukacji — przegląd wybranych polskich badań*. W: *Dyskryminacja w szkole — obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski. Warszawa 2015, s. 10.

⁷ J. Horyń: *Spotkanie z Innym w szkolnej ławie. Romska tożsamość. Pogranicze*. „Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 99—114.

Dostępne szkole działania wspomagające prawidłowe interakcje uczniów zostały przewidziane w obowiązujących aktach prawnych. Z różnych przyczyn nie są one jednak wdrażane. Prezentowany artykuł odnosi się do wzajemnych zależności między stanem normatywnym i rzeczywistym w zakresie sytuacji szkolnej Romów — ich trudności, stosunku do nauczania szkolnego, sposobów angażowania się w życie placówki oraz kontaktu z rówieśnikami. W badaniach wykorzystane zostały metody: kognitywistyczna oraz statystyczna na poziomie opisowym. Za równoległe i uzupełniające się źródła informacji posłużyły wybrane dokumenty prawne oraz ankiety audytoryjne. Ich zestawienie pozwoliło na częściowe zgłębienie problemu nierówności szans dzieci ze społeczności romskiej, a także na uwzględnienie wpływu systemu edukacji oraz konkretnych praktyk szkolnych na utrzymujące się w społeczeństwie polskim uprzedzenia i praktyki dyskryminacyjne.

Uczeń romski jako członek mniejszości etnicznej

Odpowiedzią na wyzwania stojące przed społecznością romską mają być regulacje normatywne, które ustanawiają ramy ich prawnego funkcjonowania w polskiej rzeczywistości. Treści aktów wyznaczają podstawowe obowiązki Romów związane z przebywaniem w odmiennym od rodzimego systemie polityczno-społecznym oraz uprawnienia przysługujące im w zakresie utrzymania odrębności kulturowej. Normy z gałęzi prawa oświatowego wskazują zaś pożądaną sytuację romskich uczniów w szkole, organizację szkolnictwa romskich dzieci, a także możliwe usprawnienia procesu ich kształcenia.

Akty te przedstawiają wyłącznie postulowany system edukacyjno-społeczny, do którego powinni zmierzać wszyscy współtworzący go obywatele, i dostarczają jedynie potencjalnych dróg ochrony wartości zagwarantowanych przez władzę państwową. Stanowią jednak istotny element składowy rzeczywistych postaw przyjmowanych wobec Romów w społeczności szkolnej, lokalnej i krajowej. Nawet jeżeli zakodowane w prawie możliwości i uprawnienia nie są znane, zawsze muszą być podstawą działań, które jako funkcjonariusze publiczni podejmują organy i jednostki oświatowe oraz nauczyciele w celu dwustronnej integracji Romów z polską kulturą edukacyjną⁸.

Materiał badawczy na użytek artykułu stanowiły wybrane artykuły *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku*⁹, *Ustawy o systemie oświa-*

⁸ M. Tracz: *Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce*. W: *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*. Red. W. Osuch. Kraków 2007, s. 41—49.

⁹ Dz.U. RP 1997, nr 78, poz. 483.

ty z dnia 7 września 1991 roku¹⁰, *Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 roku*¹¹ oraz podporządkowane im akty wykonawcze dotyczące mniejszości narodowych i grup etnicznych¹². W charakterze uzupełniającym został wzięty pod uwagę ministerialny *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004—2013*¹³, który nie ma wprawdzie mocy wiążącej powszechnie obowiązujących unormowań, jednak w istotny sposób wpływa na politykę organów samorządowych i władz szkoły oraz wyznacza kierunki podejmowanych przez nich działań.

Zgodnie z brzmieniem art. 3 *Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych*, mniejszością etniczną w rozumieniu polskiego prawa jest grupa obywateli polskich, mniej liczna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej, w sposób istotny odróżniająca się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją i dążąca do ich zachowania, mająca świadomość własnej historycznej wspólnoty etnicznej oraz ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę, a ponadto zamieszkująca obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat. Wieloaspektowa odrębność stanowi więc definicyjną cechę mniejszości narodowej, a formułowanie z niej zarzutu jest nie tylko niezrozumiałe i bezzasadne, ale również niezgodne z obowiązującym stanem prawnym. Zapewniające pluralizm podejście do Inności konsekwentnie rozwijają kolejne przepisy prawne, w których zakodowano szeroko zakrojony system ochrony tożsamości grup pozanarodowych.

Podstawowe prawa mniejszości etnicznych uregulowano w artykule 35. *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*. Gwarantuje on wolność zachowania i rozwoju własnego języka, obyczajów, tradycji oraz kultury, a także prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i służących ochronie tożsamości religijnej. O wartościach tych czytamy także w *Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych*, która doprecyzowała zasadę równego traktowania osób bez względu na ich pochodzenie etniczne przez wskazanie służących

¹⁰ Dz.U. RP 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.

¹¹ Dz.U. RP 2015, poz. 573 t.j.

¹² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia*. Dz.U. RP 2015, poz. 1202; *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 30 maja 2005 r. w sprawie sposobu transliteracji imion i nazwisk osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych zapisanych w alfabecie innym niż alfabet łaciński*. Dz.U. RP 2005, nr 102, poz. 855; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Dz.U. RP 2014, poz. 803.

¹³ Dostępny na stronie internetowej Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji. <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/> [data dostępu: 20.02.2016].

temu celowi zadań i kompetencji organów administracji rządowej i samorządu terytorialnego. W omawianym akcie prawnym wprowadzony został również zakaz stosowania środków, które zmierzają do asymilacji osób należących do mniejszości wbrew ich własnemu, swobodnemu wyborowi. Ujawnienie swej przynależności etnicznej pozostawiono do dobrowolnej decyzji każdego członka mniejszości, jednak stanowi ono warunek korzystania z przyznanych uprawnień.

Zbieżny z normami aktów prawnych obowiązujących powszechnie jest *Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce* ustanowiony i realizowany przez Departament Wyznań Religijnych oraz Mniejszości Narodowych i Etnicznych ówczesnego Ministerstwa Cyfryzacji i Administracji. Zakłada on włączenie Romów w nurt życia społeczeństwa obywatelskiego w wyniku działań w obszarze edukacji, aktywizacji zawodowej, ochrony zdrowia oraz poprawy sytuacji mieszkaniowej. Zwiększenie uczestnictwa uczniów romskich w edukacji miało stanowić najważniejszy efekt planowanych przedsięwzięć. Twórcy programu postulowali w nim wspólne wypracowanie i uzgodnienie niezbędnych zmian, które prowadziłyby do nabycia umiejętności korzystania przez społeczność romską z dostępu do przysługujących im praw i usług, co w konsekwencji usprawniłoby funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie. Zaznaczano jednak, iż miałyby to być wyłącznie działania dotyczące sfery społeczno-ekonomicznej, niezwiązane z romską tożsamością kulturową.

Sytuację prawną dzieci romskich w szkole określają normy konstytucyjne, doprecyzowane następnie w ustawie o systemie oświaty. Wprowadzają one powszechne prawo do nauki, zapewniają równy dostęp do wykształcenia¹⁴ oraz ujednolicają uprawnienia przysługujące uczniom polskim i pochodzącym z mniejszości w zakresie wychowania i opieki od okresu przedszkolnego aż do osiągnięcia 18 lat lub ukończenia szkoły gimnazjalnej¹⁵. Uczniom z odmiennych grup etnicznych umożliwia się również podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, w szczególności dzięki nauce języka oraz własnej historii i kultury¹⁶. Za organizację dodatkowych zajęć we wskazanym zakresie odpowiedzialny jest dyrektor placówki, jeżeli rodzice bądź prawni opiekunowie ucznia złożą pisemny wniosek o ich prowadzenie¹⁷.

Wskazane przepisy należy rozważać w odniesieniu do treści zawartych w preambule do ustawy oświatowej, zgodnie z którymi kształcenie i wychowanie mają służyć rozwijaniu poczucia odpowiedzialności młodzieży, miłości

¹⁴ Art. 70 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*.

¹⁵ Art. 94 a ust. 1 i 1a *Ustawy o systemie oświaty*...

¹⁶ Art. 13 *Ustawy o systemie oświaty*...

¹⁷ § 2 ust. 1 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym*. Dz.U. RP 2007, nr 214, poz. 1579.

ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Podobne wartości uznano za kluczowe w obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, której autorzy dodatkowo wprost zobowiązują szkołę do podejmowania odpowiednich kroków w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji.

Z treści przytoczonych aktów prawnych wyłania się szeroki zakres uprawnień dodatkowych, które przysługują wszystkim mniejszościom narodowym i etnicznym w Polsce. Romowie jednak z nich nie korzystają. Jako specyficzna grupa o własnych zasadach, akceptują jedynie część instytucjonalnych form wsparcia, zwłaszcza tych, które poprawiają ich sytuację ekonomiczną. Podobnie jak przedstawiciele każdej grupy etnicznej, Romowie dążą do zachowania swojego języka, kultury, tradycji, aby zapewnić sobie poczucie bezpieczeństwa w kraju większościowym i — jak wynika z obowiązujących uregulowań normatywnych — mają do tego prawo.

Najwyższą wartością dla Romów jest ich tożsamość etniczna. Kultywując własne obrzędy i rytuały, starają się podtrzymać swą romskość, choć często wiąże się to z niezrozumieniem społecznym i wykluczeniem. W krajowym systemie oświaty nie ma szkół, w których dzieci romskie uczyłyby się w swoim ojczystym języku — nawet w ramach zajęć dodatkowych, choć do organizacji takich uprawnia ich polski system normatywny. Uczniowie pochodzenia romskiego uczęszczają do szkół publicznych w systemie zintegrowanym, razem z uczniami polskimi, mimo iż niejednokrotnie oznacza to dla nich konieczność częściowej asymilacji i odejścia od własnych obyczajów. Edukacja stoi bowiem w sprzeczności z kodeksem *Romanipen* i jest traktowana przez starszyznę jako zamach na autonomiczną kulturową tożsamość. To przekraczanie granic własnej tradycji świadczy o ich chęci harmonijnego funkcjonowania z odmienną od własnej społecznością narodową i dostosowania się do polskich warunków życia.

Edukacja w wielokulturowej szkole — opinie uczniów

Sposobem na zweryfikowanie stosowania obowiązujących rozwiązań normatywnych były badania ankietowe, przeprowadzone w zabrzańskiej publicznej szkole podstawowej, do której dzieci romskie uczęszczają od lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Do ich przeprowadzenia przyczyniły się powielane w mediach oraz przestrzeni publicznej opinie o tym, iż w hermetycznym świecie romskiej mniejszości etnicznej nie ma miejsca na edukację, aktywność środowiskową i pasje pozaszkolne. Celem bezpośrednim było do-

tarcie do stereotypów wyrażanych za pomocą języka przez uczniów szkoły, którzy spotykają się z osobami odmiennymi kulturowo na co dzień. Na użytek badania uprzedzenia te zostały uznane za najważniejszy czynnik warunkujący sytuację społeczną Romów w środowisku szkolnym. Przyjęto je także za wyznacznik zbieżności przepisów prawnych z oczekiwaniami zbiorowości lokalnej.

Obszary badawcze sformułowane zostały na podstawie kwestionariusza węgierskiego projektu *Common goals — common ways*¹⁸ dotyczącego sposobów dostosowania szkoły do pracy ze zróżnicowaną społecznie i kulturowo młodzieżą oraz trudności edukacyjnych uczniów romskich. Badania ankietowe przeprowadzono wśród uczniów klas piątych i szóstych z racji zakładanego poziomu rozwoju społecznego i kulturowego badanych, a także ich doświadczeń wynikających z kontaktu z dziećmi mniejszości romskiej na poprzednim etapie edukacyjnym. Jako założenie badawcze przyjęto, że rzeczywiste kontakty dzieci polskich i romskich zapewniają względnie korzystne warunki wzajemnej integracji oraz poznawania kultur życia, co skutkuje osłabieniem stereotypów społecznych.

Kwestionariusze zostały skierowane do dzieci pochodzenia polskiego oraz romskiego — łącznie materiał badawczy stanowiły 23 ankiety (19 wypełnili uczniowie polscy i 4 — dzieci romskie). Dzięki temu możliwe było poznanie oceny sytuacji edukacyjnej oraz stopnia tolerancji w badanej szkole, jakiej dokonali wychowankowie polscy, a także odniesienie jej do opinii podopiecznych należących do romskiej mniejszości etnicznej. Liczba ankietowanych nie dała podstaw do traktowania uzyskanych wyników jako reprezentatywnych. Udzielone odpowiedzi posłużyły jednak do sformułowania ogólnych wniosków o doświadczeniu odmienności kulturowej Romów w szkole.

Formularz ankiety składał się z 21 pytań. Część z nich dotyczyła określenia postaw rodziców jako osób wpływających na sytuację szkolną dziecka i badała przede wszystkim warunki bytowe uczniów, aktywność opiekunów w kwestii edukacji dzieci oraz kształtowania w domu rodzinnym motywacji do nauki. Uwzględnienie domu rodzinnego w badaniach wynikało z przyjęcia klasycznej już teorii pedagogicznej, zgodnie z którą dom rodzinny ma bezpośredni wpływ na efekty wychowania dziecka, w tym na wypełnianie obowiązku szkolnego oraz przyjmowane postawy wobec preferowanych form spędzania czasu wolnego. W myśl tego podejścia rodzinę rozumie się jako

zarówno więzi biologiczne i stosunki pokrewieństwa, jak i czynności, które spełniają poszczególne osoby, oraz społeczną przynależność do

¹⁸ Kwestionariusz ankiety sporządzony został na podstawie tłumaczenia zamieszczonego w publikacji: A. Świętek, S. Kurek, W. Osuch, T. Rachwał: *Jak edukować dzieci romskie?...*, s. 24–28.

grupy członkowskiej. W ten sposób „ojciec”, „matka”, „dziecko” nie są jedynie nazwami genealogicznymi, ale zawierają określoną treść ról, wzajemne oddziaływanie na siebie, upodobnianie się w sposobie zachowania itp.¹⁹.

Przyjmując, że wspomniane przez Józefa Rembowskiego czynności rodziców istotnie oddziałują na funkcjonowanie społeczne i kształcenie dzieci, w przeprowadzonej ankiecie szczególną uwagę skupiono na tych odpowiedziach polskich uczniów, które dotyczyły relacji dom — szkoła oraz rodzice — dziecko.

Pozostałe pytania odnosiły się już do samych badanych: ich zainteresowań, wymarzonych przyszłych zawodów, uczestnictwa w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych w szkole, problemów w nauce oraz sposobów ich rozwiązywania. Odrębna część ankiety miała służyć ustaleniu, jakie są deklarowane oraz rzeczywiste postawy wobec odmienności w najbliższym środowisku dzieci.

Badanie dzieci polskich

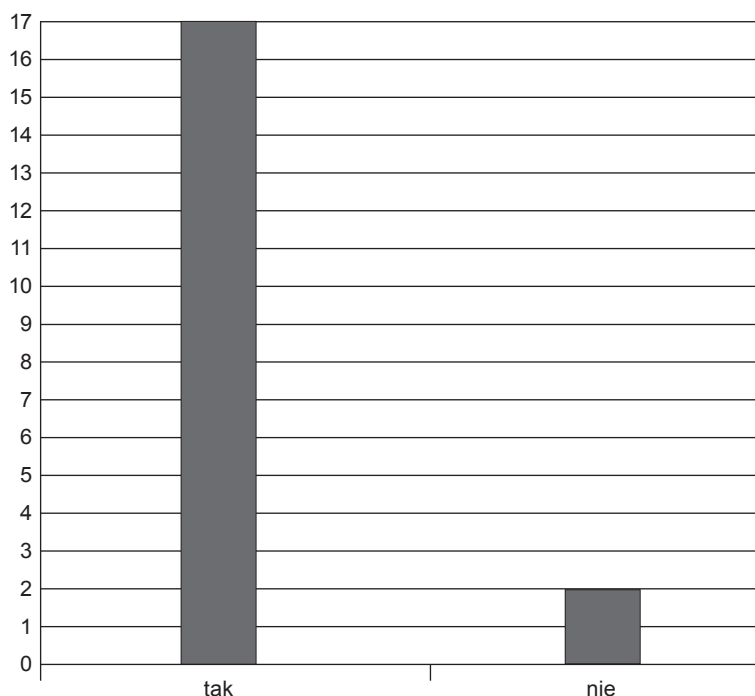
W zakresie sytuacji materialnej uczniów wyniki wykazały, że żadne spośród 19 ankietowanych dzieci polskich nie ma bezrobotnych rodziców — w 16 domach pracują oboje opiekunowie, a w 3 wynagrodzenie otrzymuje wyłącznie jedno. Aktywność zarobkowa polskich rodzin może wiązać się zarówno z przekazywanymi pokoleniowo wzorcami edukacyjnymi, jak i wpajanymi schematami rozwoju zawodowego oraz źródeł utrzymania (por. wykres 1). Uczniowie, obserwując podejmowanie przez rodziców codziennej systematycznej pracy, podświadomie identyfikują się z takim trybem życia i uruchamiają procesy modelowania, prowadzące następnie do naśladowania podobnych zachowań we własnym dorosłym życiu.

Jak wynika z wykresu 1., większość rodziców zachęca swoje dzieci do zdobywania wiedzy i wykształcenia. Sprawia to, że uczniowie, nawet jeśli nie zawsze chcą się uczyć, to pod wpływem motywujących bodźców otrzymywanych w domu wypełniają obowiązek szkolny. Co więcej, pomoc, jaką otrzymują od rodziców w rozwiązywaniu szkolnych problemów i odrabianiu zadań domowych, świadczy o odpowiednim wsparciu z ich strony oraz traktowaniu szkoły jako ważnego elementu socjalizacji.

Równie wymowne okazały się wypowiedzi uczniów na temat ich własnej osoby — zainteresowań, przyszłości, aktywności podejmowanych w szkole.

¹⁹ J. Rembowski: *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa 1986, s. 13.

Wyniki uwiarydliły, że młodzi Polacy mają jasno sprecyzowane zainteresowania, a planując przyszłość, wyznaczają sobie do osiągnięcia konkretne cele, związane ze zdobyciem odpowiedniego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych. Dzieci chciałyby zdobyć profesje w takich branżach, jak grafika komputerowa, rehabilitacja, prawo, medycyna czy architektura. Kilka ankietowanych osób jako swoją wymarzoną pracę wpisywała mniej intratne zawody, między innymi elektryka, sprzedawcy w kiosku czy fryzjera. Były one jednak spójne z sygnalizowanymi wcześniej zainteresowaniami. Część respondentów (3 osoby) chciałoby zostać artystami: piosenkarką, muzykiem i tancerzem.

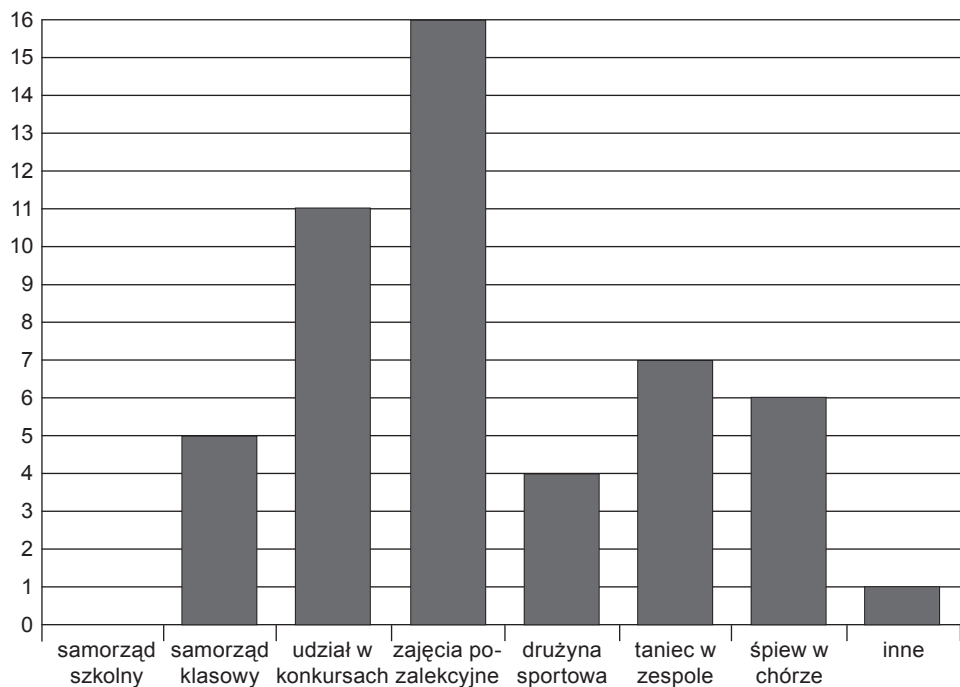


Wykres 1. Czy rodzice zachęcają cię do uczenia się i chodzenia do szkoły?

Z jasno określonymi celami rozwojowymi wiąże się zaangażowanie uczniów w zajęcia pozaszkolne i przekonanie, że aby osiągnąć sukces, należy inwestować w edukację czas i wysiłek już od najmłodszych lat. Wśród ankietowanych nie było żadnej osoby, która w jakiś sposób nie rozwija swoich zainteresowań, kilkanaście natomiast przyznało, iż korzysta z więcej niż jednej formy szkolnej działalności (por. wykres 2).

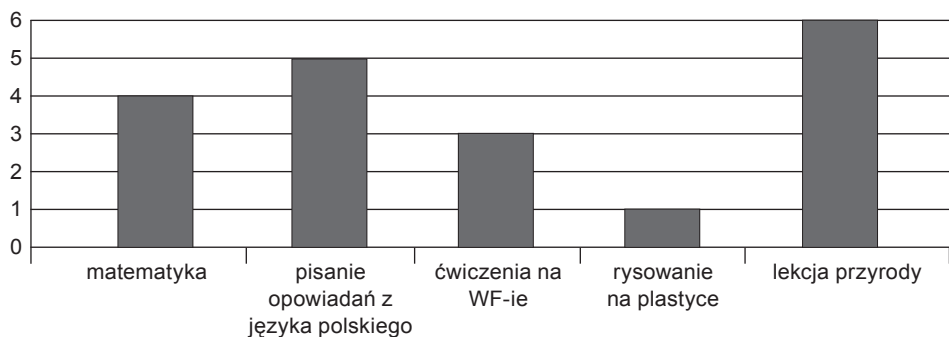
Dane przedstawione na wykresie 2. wskazują, że największym powodzeniem wśród uczniów cieszą się zajęcia pozalekcyjne. Spośród bogatej oferty proponowanej przez szkołę badani wskazywali wybór zarówno takich aktywności, które można traktować jako formę rozwijającą zainteresowania (kółko fotograficzne,

koło europejskie), jak i zajęcia wyrównawcze z przedmiotów szkolnych. Sugeruje to, iż polscy uczniowie nawet w wypadku kłopotów z wybraną częścią zajęć programowych starają się regularnie korzystać z oferty pozaprzedmiotowej.



Wykres 2. W jaki sposób uczestniczysz w zajęciach w szkole?

Szczegółowych informacji dotyczących trudności w realizacji treści przedmiotowych dostarczyło kolejne pytanie (por. wykres 3). Wyniki badań wykazały, że najwięcej problemów sprawiają uczniom język polski, matematyka i przyroda.

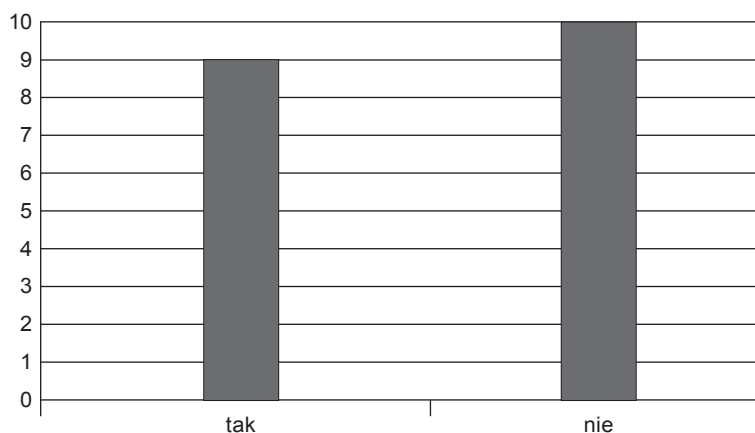


Wykres 3. W zakresie jakich przedmiotów masz problemy w szkole?

Najpewniej dzieje się tak dlatego, że każdy z tych przedmiotów wymaga dużego nakładu pracy, umiejętności czytania ze zrozumieniem i logicznego myślenia oraz poświęcenia czasu na przyswajanie wiadomości teoretycznych, stanowiących podstawy dalszych działań i operacji myślowych. Lekcje wychowania fizycznego i plastyki nie wymagają aż tylu skorelowanych z sobą sprawności, nie obejmują również zaznajamiania się z abstrakcyjnymi informacjami oraz ich późniejszego funkcjonalnego przetwarzania.

Trudności, jakie wynikają z nauki wskazanych przedmiotów szkolnych, uczniowie starają się pokonywać, korzystając z dostępnych im form wsparcia: zajęć wyrównawczych oraz indywidualnych konsultacji z nauczycielami. Spośród badanych osób 15 przyznało, iż w razie problemów zwraca się do pedagogów z prośbą o pomoc i zawsze ją otrzymuje. Wszyscy respondenci zgodnie podkreślili, że ich jednostkowa współpraca z dydaktykami jest istotną i skuteczną metodą uzupełnienia zaległości, a zgłaszając potrzebę nadrobienia braków, nigdy nie spotkali się z odmową poświęcenia im dodatkowego czasu.

Istotnym aspektem szkolnego funkcjonowania polskich dzieci poruszanych w ankietach jest także ich stosunek do edukacji uczniów romskich. Zdecydowana większość badanych (aż 17 spośród 19 osób) uznała się za osoby tolerancyjne. Zdaniem ankietowanych, romska mniejszość etniczna nie jest jednak traktowana w zabrzańskiej szkole na równi z polskimi uczniami (por. wykres 4).

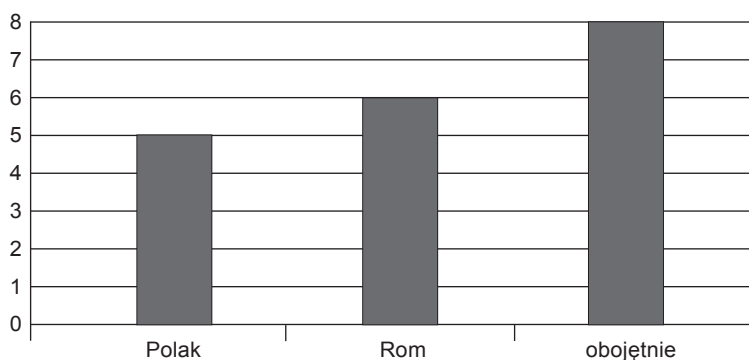


Wykres 4. Czy romscy uczniowie są traktowani w Twojej szkole tak samo jak Polacy?

Ponad połowa respondentów twierdzi, że uczniowie romscy są w szkole traktowani gorzej niż polscy. Według nich, wiąże się to z różnicami zewnętrznymi (kolorem skóry, posturą i ubiorem), a także rasizmem, rozwijającym się w szkole i poza nią. Zgromadzone odpowiedzi sugerują, że polskie dzieci czują się lepsze niż inne, w związku z czym źle traktują romskich kolegów i nie chcą się z nimi integrować.

Dwóch spośród ankietowanych, którzy zauważają funkcjonowanie romskiej mniejszości etnicznej w szkole na innych zasadach niż społeczności polskiej, zwraca uwagę na przywileje płynące z odmienności kulturowej. Według nich, Romowie *za darmo dostają wycieczki i stypendium, nie przejmują się nauką, a mimo to mają wszystko i są przepuszczani np. do szóstej klasy z spulczucia*²⁰ *nauczycieli*. Okazuje się, że część dzieci jest przekonana, iż proces dyskryminacji dotyczy polskich uczniów, a nie dzieci romskich, natomiast zapewnione w aktach normatywnych dodatkowe uprawnienia są formą grzeczności wobec mniejszości funkcjonującej w Polsce, nie pomocą skierowaną do osób naprawdę potrzebujących. Troje spośród ankietowanych uczniów sądzi, że bycie Romem wiąże się z dodatkowymi przywilejami i materialnym zyskiem. Tym samym dyskryminacja zmienia się w ich oczach w faworyzowanie.

Niechęć do uczniów romskich potwierdzają odpowiedzi na pytanie dotyczące osoby, z którą badany chciałby siedzieć w ławce oraz którą chciałby przyjąć do swojego domu w ramach wymiany międzyszkolnej. Jedynie 4 dzieci deklaruje chęć mieszkania z dzieckiem romskim przez krótki czas i spędzania z nim wolnych chwil podczas trwania wymiany. Nieco więcej, bo tylko 6 osób, stwierdziło, że nie chciałoby siedzieć w jednej ławce z romskim uczniem (por. wykres 5).



Wykres 5. Z kim nie chciałbyś siedzieć w jednej ławce w szkole?

Choć przytaczane wypowiedzi nie świadczą jednoznacznie o utrwaleniu stereotypu Roma w świadomości polskich uczniów, w postawach, jakie przyjmują, dostrzec można przejawy dyskryminacji. Przyczyną niechęci do uczniów romskich mogą być związane z nimi osobiste doświadczenia ankietowanych oraz różnice, jakie zauważają między przyjętymi w obu kulturach sposobami wychowania. Wiele udzielonych odpowiedzi wskazuje jednak na powielanie obiegowych, stereotypowych opinii zasłyszanych w przestrzeni publicznej lub społecznej (*oszust, nierób, kłamca, złodziej, człowiek bez domu, brudas, kom-*

²⁰ Zapis oryginalny.

binator oraz *leń*)²¹. Niewykluczone, że ich źródłem jest środowisko rodzinne polskich dzieci. Podobnie bowiem, jak przejmują oni podświadomie schematy i wzorce życia, bezwiednie powielają również wypowiedzane przez dorosłych, często niesprawiedliwe, oceny.

Jednostronność, a zarazem krótkowzroczność dokonywanych i wyrażanych osądów mogą jednak dziwić, gdyż styczność z Romami w szkolnych strukturach oraz ocena ich sytuacji materialnej (wnioskowanej np. na podstawie ubioru) powinny obiektywizować manifestowane przez dzieci poglądy oraz przywracać im właściwą perspektywę postrzegania mniejszości romskiej.

Romski głos we własnej sprawie

Swoistym dopełnieniem prezentowanych wyników badań dotyczących sytuacji edukacyjnej Romów są wypowiedzi dzieci romskich. Mimo nielicznej grupy poddanej ankietowaniu, z zebranych odpowiedzi wywnioskować można zupełnie inną ocenę całości doświadczeń związanych ze szkołą, z edukacją i własną odmiennością. Wyraźnie kontrastuje ona z tą dokonaną przez ich polskich rówieśników.

Ankietowani Romowie, charakteryzując swoich rodziców, wskazywali niski poziom statusu społecznego większości romskich rodzin. Taki stan może mieć przełożenie nie tylko na sytuację bytową dziecka, ale przede wszystkim na proces edukacji (warunki do nauki, wspieranie nauczania szkolnego, dostęp do podręczników, przyborów i pomocy szkolnych). Jest to niekorzystne tym bardziej, że duża liczba dorosłych Romów nie ma wykształcenia i jest niepiśmieną. To z kolei sprawia, że rodzice nie są w stanie pomóc dzieciom w odrabianiu zadania domowego czy przyswajaniu treści przedmiotowych.

Ważna obserwacja płynąca z przeprowadzonych ankiet dzieci romskich dotyczy również niechęci do angażowania się ich rodziców w szkolne życie. Dorośli Romowie nie uczęszczają na zebrania rodziców i nie pomagają w organizowanych imprezach okolicznościowych, apelach oraz akademiach. Nie oznacza to jednak, że nie są świadomi trudnej sytuacji, w jakiej się znajdują, oraz

²¹ Funkcjonowanie tych sformułowań w opinii publicznej w odniesieniu do Romów jednoznacznie wykazały badania Renaty Dźwigoł, Marii Peisert oraz Krystyny Pisarkowej, które miały na celu zestawienie słownikowego obrazu Cygana z opiniami społeczeństwa. Por. R. Dźwigoł: *Stereotyp Cygana w języku polskim*. W: *Romowie w Polsce i Europie. Historia, prawo, kultura*. Red. P. Borek. Kraków 2007, s. 8—23; M. Peisert: *Nazwy narodowości i ras we współczesnej polszczyźnie potocznej*. W: „Język a Kultura”. T. 5: *Potoczność w języku i w kulturze*. Red. J. Anusiewicz, F. Nieckula. Wrocław 1992, s. 209—223; K. Pisarkowa: *Konotacja semantyczna nazw narodowości w języku polskim*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1976, nr 1, s. 5—26.

nie starają się poprawić bytu swoich dzieci. Zdaniem romskich respondentów, rodzice zachęcają ich do nauki i uczęszczania do szkoły. Można więc uznać, iż powoli zmieniają nastawienie do edukacji i chcą swoim dzieciom wskazać kulturotwórczą moc szkoły.

W kwestii związanej z zainteresowaniami i planami zawodowymi wszyscy ankietowani uczniowie podkreślali, że ich mocnymi stronami są śpiew, taniec oraz *beat box* i właśnie z tymi rodzajami aktywności chcieliby związać swoją przyszłość. Oprócz zawodów wykorzystujących wskazane atuty respondenci wymienili również inne profesje, które sprawiałyby im w przyszłości radość: modeling, fryzjerstwo, budownictwo oraz opieka nad dziećmi. Deklarowane zainteresowania uczniów romskich są ściśle związane z ich kulturą i tradycją. Zarówno śpiew, jak i taniec są jedynymi przejawami ich szkolnej aktywności, co udowadniają odpowiedzi na pytanie dotyczące zajęć pozalekcyjnych, na które uczęszczają. Dodatkowo jedna z badanych osób bierze udział w zajęciach sportowych, inna natomiast jest zastępcą przewodniczącej szkoły. Wszystkie dzieci potwierdziły również, że uczęszczają na zajęcia pozalekcyjne. Można jednak przypuszczać, że odpowiedzi dotyczyły zajęć wyrównujących braki programowe, stanowiących w odczuciu badanych dodatkowe fakultety. Respondenci zgodnie stwierdzili, że mają trudności w uczeniu się matematyki, języka polskiego oraz przyrody — podobnie jak w przypadku polskich uczniów wynika to najpewniej z konieczności systematycznej nauki i regularnej pracy polegającej na odrabianiu zadań domowych, czytaniu oraz realizowaniu projektów. W związku z tym, że Romowie mają wsparcie tylko ze strony asystentów romskich i — jak zgodnie podkreślają — nauczycieli, na lekcje przychodzą przygotowani jedynie w takim zakresie, jaki uda im się opanować w szkole.

Niezwykle istotnym aspektem dotyczącym kwestii romskiej jest postrzeganie własnej sytuacji szkolnej. Sami Romowie nie uważają, że są dyskryminowani, zwracają jednak uwagę na ich odmienne traktowanie. Według nich, bywają sytuacje, w których *polacy myślom że cygani są ini*²², a *nauczyciele robią różnice między polakami a romami*. Sami jednak podkreślają, że *cygan i polak som taki sami i cyganie muszą zachować jak polskie dzieci*²³.

Zgromadzone wyniki utwierdzają w przekonaniu, że funkcjonowanie romskich uczniów w szkolnych realiach należy postrzegać wieloaspektowo. Romowie mają odmienne zwyczaje, inną kulturę i różniący ich wygląd. Ponadto posługują się dwoma językami, co często sprawia trudności podczas edukacji szkolnej, zwłaszcza języka polskiego, który nie jest używany w romskich domach. Posiadana przez nich wiedza dotycząca prawidłowych, pożądanych i akceptowanych zachowań sprawia jednak, że starają się przynajmniej pozornie zaadaptować do warunków polskiej szkoły i społeczeństwa, w którym żyją.

²² Zapis oryginalny.

²³ Zapis oryginalny.

Usiłują również, mimo niekorzystnej sytuacji rodzinnej i bytowej, sprostać wyzwaniom stawianym im w procesie edukacji instytucjonalnej.

Podsumowanie

Ocena sposobu funkcjonowania szkolnego dzieci romskich w odniesieniu do rzeczywistości i aktów prawnych musi uwzględniać nie tylko sam proces edukacji, ale również szerszy kontekst społeczny — pochodzenie, tradycje, zwyczaje i historię Romów. Naukę i sytuację społeczną opisywanej mniejszości etnicznej bezpośrednio warunkują bowiem wychowanie oraz doświadczenia zdobyte w kontaktach z Polakami. Dowodem na to są przede wszystkim wyniki przeprowadzonych badań, które ukazują, iż w grupie szkolnej Romowie wciąż są postrzegani jako osoby uprzywilejowane, a ich tryb życia kojarzony jest z beztroską, brakiem odpowiedzialności i funkcjonowaniem poza systemem prawnym. Uprawnienia mniejszości romskiej, które przysługują im na równi z innymi mniejszościami etnicznymi oraz w zdecydowanej większości także z obywatelami narodowości polskiej, uznaje się za bezpodstawne, niepotrzebne przywileje i odczytuje jako przejaw protekcji państwa. Największymi problemami są odrzucanie uczniów romskich przez rówieśników oraz ich złe traktowanie. Romowie dostrzegają swoją odmiennność i przyznają się do niej — wszyscy badani uczniowie zadeklarowali w ankiecie narodowość romską, co nie uniemożliwia im podejmowanie prób zintegrowania się z nieromskimi rówieśnikami. Opory takie mają jednak dzieci polskie.

W nauce tolerancji najlepszą metodą jest wzajemne poznanie oraz wyrównywanie szans. Skuteczna edukacja uczniów romskich stwarza szansę na poprawę ich sytuacji społeczno-ekonomicznej, a także na integrację społeczną i przełamanie stereotypów dotyczących ich trybu życia. Odpowiednie działania, podejmowane przez nauczycieli i dyrekcję szkoły, mogą więc umożliwić interakcje, które w efekcie przyczynią się do poprawy wizerunku Romów nie tylko wśród uczniów, lecz także w całym społeczeństwie. Niezbędne byłoby również opracowanie podręczników języka romskiego oraz organizowanie spotkań dotyczących ich języka, tradycji i kultury dla Polaków²⁴. Warto w tym

²⁴ W zabrzańskiej placówce od trzech lat raz w roku przeprowadza się warsztaty *ABC dobrej komunikacji*. *Inny nie znaczy gorszy*, zainicjowane przez Katarzynę Węsierską z Uniwersytetu Śląskiego, które mają na celu nie tylko ukazanie istoty tolerancji wobec dzieci romskich uczących się w szkole podstawowej, ale również rozwijanie zdolności współodczuwania ludzkiej krzywdy. Nigdy nie ewaluowano skuteczności tego przedsięwzięcia, jak jednak można zaobserwować, mimo organizowania warsztatów uczniowie romscy w cytowanych w tekście wypowiedziach skarżyli się, że są traktowani jako „inni”.

celu wykorzystać możliwości przewidziane w obowiązującym prawie i zawnioskować o uruchomienie tak sprofilowanych dodatkowych zajęć do dyrektora szkoły.

Drogi wyjścia z impasu nietolerancji istnieją, zarówno w aktach normatywnych, jak i w rzeczywistości. Dzieci polskie jednak nie korzystają z dobrodziejstw płynących z realnych kontaktów ze społeczeństwem mniejszości i często bardzo powierzchownie traktują relacje z Romami. Nie dostrzegają ewentualnych korzyści, jakie mogą płynąć z obcowania z inną kulturą. Okazuje się to dużą stratą, ponieważ „pogłębianie wiedzy na temat własnej tradycji i zwyczajów innych ludzi może podnosić samoocenę uczniów ze środowisk migracyjnych, stanowiąc przy tym wartość dodaną dla wszystkich uczniów”²⁵. Ponadto dzieci uczące się w wielokulturowych szkołach, identyfikując się z uczniami innej nacji, rozwijałyby w sobie zdolność empatii, potrzebę akceptacji i przekonanie, że wszyscy są równi wobec siebie i wobec prawa.

W procesie poznawania wzajemnych relacji Polaków i Romów za punkt odniesienia warto obrać słowa Borkowskiego: „[...] u progu XXI wieku żyjemy bynajmniej nie w światowej społeczności pozbawionej granic, lecz w wielu równoległych światach, które stykają się ze sobą w niektórych punktach”²⁶. Myśl ta zdaje się jednoznacznie wskazywać, że niemożliwa jest całkowita akceptacja Innego, jego pełne zrozumienie i równe traktowanie. Zawsze bowiem będą istniały bariery, niedomówienia, różnice kulturowo-społeczne, które prędzej czy później zaczną warunkować sposób postrzegania osoby „obcej”. Dlatego w społeczeństwie polskim i w grupie szkolnej Romowie odbierani są jako „obcy, a zarazem bliscy. [...] Społeczność polska tworzy sieć więzi, które sprawiają, że na niektórych poziomach współistnienia mniejszość etniczna postrzegana jest jako obca, a na innych jako swojska”²⁷. Niewątpliwie wiąże się to z koncepcją Georga Simmela dotyczącą obcego bliskiego — Romowie są bowiem bliscy nam przestrzennie i terytorialnie, ale obcy kulturowo i społecznie.

Budowanie atmosfery efektywnej edukacji multikulturowej, choć wymaga podjęcia wysiłku poznania warunków życia uczniów innej nacji, jest jednak niezwykle wartościowe. Nawiązanie żywego kontaktu, zdobycie niezbędnych informacji o życiu i kulturze romskiej, budowanie w wychowankach pozytywnego wizerunku szkoły oraz zdobycie zaufania do działań jej pracowników

²⁵ Komisja Wspólnot Europejskich: *Zielona księga. Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*. Bruksela 2008, s. 14. (Dostępny w Internecie. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52008DC0423&from=PL> [data dostępu: 20.02.2016]).

²⁶ R. Borkowski: *Globalizacja, cywilizacja, ponowoczesność*. W: *Globalopolis: kosmiczna wiosna — szanse i zagrożenia*. Red. R. Borkowski. Warszawa 2003, s. 23.

²⁷ J. Grzegorek: *Romowie — kulturowe przestrzeganie innych etnicznych*. Szczecinek 2007, s. 11.

składają się na fundament porozumienia i budowania wzajemnego szacunku, które prowadzą do wypracowania rozwiązań możliwych do zaakceptowania przez obie strony.

Bibliografia

- Borkowski R.: *Globalizacja, cywilizacja, ponowoczesność*. W: *Globalopolis: kosmiczna wioska — szanse i zagrożenia*. Red. R. Borkowski. Warszawa 2003.
- Chlewiński Z.: *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*. W: *Stereotypy i uprzedzenia*. Red. Z. Chlewiński, I. Kurcz. Warszawa 1992.
- Dźwigoł R.: *Stereotyp Cygana w języku polskim*. W: *Romowie w Polsce i Europie. Historia, prawnictwo, kultura*. Red. P. Borek. Kraków 2007.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M.: *Dyskryminacja w edukacji — przegląd wybranych polskich badań*. W: *Dyskryminacja w szkole — obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski. Warszawa 2015.
- Gawlicz K., Starnawski M.: *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław 2014.
- Grzegorek J.: *Romowie — kulturowe przestrzeganie innych etnicznych*. Szczecinek 2007.
- Horyń J.: *Spotkanie z Innym w szkolnej ławie. Romska tożsamość. Pogranicze*. „Studia Społeczne” 2011, t. 17.
- Komisja Wspólnot Europejskich: *Zielona księga. Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*. Bruksela 2008. (Dostępny w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/>).
- Kupczyk A.: *Status prawny Romów w Polsce a regulacje prawne w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. W: *Varia doctrinalia*. Red. Ł. Machaj. Wrocław 2012.
- Paszek A.: *Romowie w małopolskich szkołach. Uwagi na marginesie „Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001—2003”*. „Studia Romologica” 2009, nr 2.
- Peisert M.: *Nazwy narodowości i ras we współczesnej polszczyźnie potocznej*. W: „Język a Kultura”. T. 5: *Potoczność w języku i w kulturze*. Red. J. Anusiewicz, F. Nieckula. Wrocław 1992.
- Pisarkowa K.: *Konotacja semantyczna nazw narodowości w języku polskim*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1976, nr 1.
- Rembowski J.: *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa 1986.
- Świątek A., Kurek S., Osuch W., Rachwał T.: *Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej*. Kraków 2014.
- Tracz M.: *Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce*. W: *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*. Red. W. Osuch. Kraków 2007.

Akty prawne

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku. Dz.U. RP 1997, nr 78, poz. 483.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Dz.U. RP 2014, poz. 803.

Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004—2013. (Dostępny w Internecie: <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/romowie/>).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. Dz.U. RP 2007, nr 214, poz. 1579.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia. Dz.U. RP 2015, poz. 1202.

Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 30 maja 2005 r. w sprawie sposobu transliteracji imion i nazwisk osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych zapisanych w alfabecie innym niż alfabet łaciński. Dz.U. RP 2005, nr 102, poz. 855.

Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 roku. Dz.U. RP 2015, poz. 573 t.j.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku. Dz.U. RP 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.