

Ο φακός στις άλλες γλώσσες των μαθητών/τριών μας: Η περίπτωση των παιδιών Ρομά

Σούλα Μητακίδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

Περίληψη

Στο πλαίσιο του μονογλωσσικού κανόνα στην εκπαίδευση υιοθετούνται εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που οδηγούν στην αφομοίωση στη γλώσσα του σχολείου και στην εξαφάνιση των μητρικών γλωσσών, γενικά. Στην εργασία υποστηρίζεται η σπουδαιότητα αξιοποίησης του πολιτισμού και της γλώσσας του σπιτιού στο πλαίσιο μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας που αναδεικνύει τους πόρους γνώσης των παιδιών αξιοποιώντας τους ως σημεία εισόδου στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό του σχολείου και στην ένταξη τους στην κοινότητα της τάξης. Για τα παιδιά Ρομά, που η γλώσσα του σπιτιού είναι προφορική, η ανάγκη αξιοποίησής της στη μαθησιακή διαδικασία, στο πλαίσιο μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, αποκτά αυξημένη σημασία δεδομένης της διαφορετικής επίδρασης που ασκεί η προφορικότητα στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Λέξεις κλειδιά

Ρομά, μονογλωσσικός κανόνας, προφορικότητα, πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία

Abstract

This paper stresses the importance of developing a culturally appropriate learning environment where the home language and culture are made visible and are regularly employed as entry points for the official school language and culture. The education of Roma children is examined in the framework of the monolingual canon, which formulates educational policies and practices leading to the loss of mother tongues of language minority children, in general. For Roma children who come to the school equipped with an oral language, the necessity of using the home language and culture in the teaching process is enhanced given the influence orality exerts on the formulation of the children's emotional and cognitive development. Culturally sensitive teaching offers prospects of a more effective and rewarding schooling experience for Roma children.

Keywords

Roma, monolingual norm, orality, culturally sensitive teaching

Η γλώσσα του σπιτιού

Η σκηνή εκτυλίσσεται σε ένα δημόσιο σχολείο μιας επαρχιακής πόλης, που δέχεται στη συντριπτική τους πλειοψηφία παιδιά Ρομά. Μια ομάδα εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση του Προγράμματος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις περιφέρειες της Κεντρικής, Δυτικής, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης»¹ αποφασίζουν και δουλεύουν με τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων μια θεατρική παράσταση με θέμα τον τσιγγάνικο γάμο. Η παράσταση θα παρουσιαστεί στο τέλος του σχολικού έτους. Είναι μια έρευνα δράσης με στόχο την κινητοποίηση των παιδιών στη φοίτηση και μάθηση μέσα από την αξιοποίηση του δικού τους πολιτισμικού κεφαλαίου. Στις πρόβες, κυριαρχεί

¹ Πρόγραμμα ΕΣΠΑ που υλοποιείται από το Σεπτέμβριο του 2010 στο ΑΠΘ με επιστημονικά υπεύθυνη την Ε. Τρέσσου, καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.

δημιουργικός πυρετός, το κλίμα είναι φιλικό, με έντονο ενδιαφέρον και από τη μεριά των παιδιών και από τη μεριά των δασκάλων. Σε μια τέτοια πρόβα, η μαθήτριά που υποδύεται τη γιαγιά της ιστορίας χρησιμοποιεί τη λέξη "τσαορά" που θα πει παιδιά στη ρομανί, γλώσσα των Ρομά. Αντιγράφω από το ημερολόγιο ενός από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην προετοιμασία της παράστασης:

Όταν συνειδητοποίησε τι ξεστόμισε, δαγκώθηκε και με μεγάλη επιφύλαξη περίμενε τις αντιδράσεις μας, μιας και στο σχολείο απαγορευόταν ρητά να ακούγονται τσιγγάνικες λέξεις. Όταν εμείς παροτρύνουμε την μαθήτριά να μας πει τι σημαίνει η λέξη "τσαορά", αυτή εμφανώς τρακαρισμένη δεν μιλούσε, μόνο μας κοιτούσε κρατώντας αμυντική στάση. Τα άλλα παιδιά μας έκαναν τη μετάφραση της λέξης "τσαορά" σε παιδιά.

Σε ένα σχολείο που η συντριπτική πλειοψηφία παιδιών χρησιμοποιούν τη ρομανί στην καθημερινότητά τους, η χρήση της δεν επιτρέπεται στο σχολείο. Και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει:

Από τη στιγμή που όχι μόνο δεν της κάναμε παρατήρηση αλλά αποδεχθήκαμε ευχάριστα τη χρησιμοποίηση της λέξης "τσαορά", απελευθερώθηκε, χαλάρωσε, χαμογέλασε και ένιωθε ανακουφισμένη. Ωστόσο σε δεύτερο χρόνο μας ρώτησε, για επιβεβαίωση, αν όντως δεν μας ενόχλησε και όταν της το επιβεβαιώσαμε για άλλη μια φορά τότε μόνο ησύχασε.

Σχολιάζοντας το περιστατικό στον αναστοχασμό τους, οι 3 εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Στο πρόσωπο της μαθήτριάς της ΣΤ΄ τάξης, βλέπαμε το σύνολο των μαθητών μας, βλέπαμε πόσο λάθος ήταν η απόφαση να μην μιλούν τα παιδιά τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο, διαπιστώναμε, κάνοντας ένα βήμα παραπάνω, πόσο ανασταλτικά λειτουργεί αυτό στην ανάδειξη των όποιων θετικών στοιχείων έχουν μέσα τους, στην παροχή κινήτρων...

Έρευνες χρόνων καταδεικνύουν ότι ο καλύτερος τρόπος για να μάθουν τα παιδιά είναι μέσω της μητρικής τους γλώσσας (Collier 1995, Cummins 1981, Krashen 1996, Thomas & Collier 1997, UNESCO 2003²). Σε περίπτωση κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, η παραπάνω αρχή παραπέμπει στην ανάγκη παράλληλης καλλιέργειας της μητρικής γλώσσας. Και εφόσον είναι αδύνατο να καλλιεργείται η μητρική γλώσσα παράλληλα με τη δεύτερη, η γλώσσα προέλευσης πρέπει τουλάχιστον να αξιοποιείται ως «γνωστική και γλωσσική πηγή μέσω δίγλωσσων διδακτικών στρατηγικών ... ως η σκαλωσιά για πιο πετυχημένες επιδόσεις» (Cummins 2007, 238).

Παρόλη τη στέρεη επιστημονική γνώση, ωστόσο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές προκρίνουν την αφομοίωση στην κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και κατ' επέκταση τον παραγκωνισμό των μητρικών γλωσσών παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων. Μ' αυτόν τον τρόπο, παιδιά με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές, στερούνται τα πλεονεκτήματα (γλωσσικά, γνωστικά, ψυχολογικά και κοινωνικά) που εξασφαλίζει η δίγλωσσία.

² <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/languages-in-education/languages-and-inclusive-education/>

Αυτό, πέρα από κακή εκπαιδευτική πρακτική, είναι και μια κατάφωρη αδικία.

Στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας κυριαρχεί αυτό που ο Cummins (2007) ονομάζει «αρχή της μονογλωσσίας». Σύμφωνα με την αρχή αυτή: α. η γλώσσα στόχος θα πρέπει να είναι το μοναδικό μέσον επικοινωνίας στην τάξη, χωρίς καμιά στήριξη από την πρώτη γλώσσα του παιδιού. β. η μετάφραση από τη μια γλώσσα του παιδιού στην άλλη δεν έχει θέση στην τάξη. γ. Αν το πρόγραμμα είναι δίγλωσσο, οι δυο γλώσσες θα πρέπει να κρατούνται αυστηρά ξεχωριστές.

Στον αντίποδα του μονογλωσσικού κανόνα υπάρχουν θεωρίες για τη γλωσσική ανάπτυξη που βασίζονται σε ευρήματα μακρόχρονων ερευνών και υποστηρίζουν ότι το άτομο μαθαίνει αντλώντας από τους πόρους γνώσης που διαθέτει. Η νέα γνώση/γλώσσα, δηλαδή, κτίζεται πάνω σε προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και για έναν μαθητή/μια μαθήτρια δεύτερης γλώσσας οι πόροι γνώσης έχουν καταγραφεί στη μητρική γλώσσα (Donovan & Bransford 2005). Έτσι, η μητρική γλώσσα και οι γνώσεις που έχουν καταγραφεί σ' αυτήν είναι από τα πιο ισχυρά αποθέματα του παιδιού για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Η υπόθεση αλληλεξάρτησης των γλωσσών και της κοινής υποκείμενης γλωσσικής δεξιότητας (Cummins 1980, 2007) παραπέμπουν στην ύπαρξη ενός κοινού εννοιολογικού υπόβαθρου, ενός κοινού συστήματος επεξεργασίας, που πρακτικά σημαίνει μια συνεχή ροή πληροφοριών από γλώσσα σε γλώσσα και από συμφραζόμενα σε συμφραζόμενα (Τρέσσου & Μητακίδου 2002). Ο Cummins μάλιστα (2007) υποστηρίζει ότι η δι/πολυγλωσσία συντελεί στην ανάπτυξη ενός δυναμικού γνωστικού συστήματος με ποιοτικές διαφορές από το αντίστοιχο μονογλωσσικό, μια άποψη που υπερβαίνει την ιδέα της κοινής υποκείμενης γλωσσικής δεξιότητας καθώς υποδηλώνει ότι το ψυχογλωσσικό σύστημα του δίγλωσσου ατόμου αναπτύσσεται με πιο πολύπλοκους τρόπους που μπορεί να ενισχύουν πτυχές της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης.

Όταν ένα παιδί μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, βασίζεται σε όλες τις στρατηγικές και δεξιότητες που το βοήθησαν να μάθει τη μητρική του γλώσσα (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders & Christian 2006). Το παιδί μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα αναπτύσσοντας γνωστικές αναπαραστάσεις, «σχήματα» ή «σενάρια» που οργανώνονται με βάση επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και καταστάσεις που έχει στη διάθεσή του σε κάθε παρόμοια περίπτωση. Τα σενάρια αυτά περιλαμβάνουν στοιχεία όπως γνώση του περιβάλλοντος, το σχήμα και τη λειτουργία των αντικειμένων που εμπλέκονται, ρόλους και ευθύνες, την αναμενόμενη εξέλιξη της κατάστασης, κανόνες συμπεριφοράς και ενδείξεις για την ερμηνεία των παραπάνω. Στα σχήματα αυτά καταφεύγει το παιδί προκειμένου να καταλάβει το νόημα μιας συναλλαγής ή δραστηριότητας ακόμη και αν η γλώσσα που χρησιμοποιείται δεν είναι απόλυτα κατανοητή. Η γνώση των σεναρίων, οι προσδοκίες, οι γνωστικές και ερμηνευτικές ικανότητες που έχουν κατακτήσει τα παιδιά για να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα, μεταφέρονται κατά τη διαδικασία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας (Saville-Troike 1991).

Ωστόσο, παρά τα πλούσια ερευνητικά πορίσματα, η αρχή της μονογλωσσίας συνήθως διαμορφώνει τις διδακτικές πρακτικές που εξακολουθούν να περιορίζουν ή/και να εμποδίζουν τις προοπτικές μιας αμφίδρομης και πολλαπλά επωφελούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις γλώσσες (Cummins 2007). Μπορεί σήμερα να μην είναι συνηθισμένο να απαγορεύεται η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών στο σχολείο, αλλά ούτε και αξιοποιείται στη διδακτική διαδικασία. Οι μητρικές γλώσσες συχνά παραμένουν αόρατες και αναξιοποίητες στη σχολική τάξη ή, ακόμη χειρότερα, στιγματίζονται ως υποδεέστερες και κατώτερες από την επίσημη γλώσσα του σχολείου.

Αν γενικά εθνικές γλώσσες υποτιμούνται, η υποτίμηση είναι δεδομένη στην περίπτωση που η γλώσσα έχει μόνο προφορική μορφή και είναι η γλώσσα μιας κοινωνικής ομάδας όπως οι Ρομά, που βιώνει κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση στην Ευρώπη και στη χώρα μας.

Ρομά και εκπαίδευση

Η ρομανί ή ρομανές, γλώσσα των Ρομά, δεν είναι μία και μοναδική γλώσσα για τους απανταχού Ρομά, αλλά ένας πλούτος γλωσσών που αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τη σύνθεση της ομάδας: Οι Ρομά δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα, αλλά μάλλον ένα «μωσαϊκό διαφορετικότητας» (Liégeois 1994, 61), πράγμα που αντανακλάται και στη γλώσσα τους.

Όπως τονίζει ο Χατζησαββίδης,³

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Ρομ της Ελλάδας παρουσιάζει μια τεράστια ποικιλία που εντοπίζεται κυρίως στο λεξιλόγιο και δευτερευόντως στη φωνητική, τη μορφολογία και τη σύνταξη. Η ποικιλία αυτή οφείλεται σε πολλούς παράγοντες: στους διαφορετικούς τόπους καταγωγής και διαμονής τους, στο βαθμό επίδρασης της ελληνικής, στην έλλειψη οργανωμένης εκπαίδευσης, στη μη κωδικοποίηση της γλώσσας τους και στη μη χρήση της γραπτής μορφής της. Η ποικιλία όμως αυτή δεν είναι τόσο μεγάλη, ώστε να καθιστά αδύνατη την επικοινωνία μεταξύ των Ρομ διαφορετικών ομάδων.

Παρόλο που η ρομανί είναι προφορική γλώσσα, οι Ρομά δεν είναι «ανέγγιχτοι» από τη γραφή, δεν αποτελούν δηλαδή «πρωτογενή» ή «πρωταρχικά» προφορικό πολιτισμό, με την έννοια της χρήσης του προφορικού λόγου ως αποκλειστικού μέσου επικοινωνίας (Ong, 2005, xxviii). Εξάλλου υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό Ρομά που έχουν κατακτήσει το γραμματισμό.⁴ Οι Ρομά ανήκουν σε μια κουλτούρα δευτερογενούς προφορικότητας, είναι μια παρα-εγγράμματη (para-literatic) κοινότητα (Ong, 2005, xxvi) καθώς ζουν και λειτουργούν στους κόλπους μιας εγγράμματης κοινωνίας από την οποία επηρεάζονται. Μάλιστα συμμετέχουν στον εγγράμματο πολιτισμό μέσω του περιβαλλοντικού τύπου, της τηλεόρασης και των ηλεκτρονικών μέσων. Ο Ong (2005, 9) επισημαίνει ότι στη σημερινή εποχή δεν υπάρχουν καθαρά πρωταρχικοί προφορικοί πολιτισμοί, ομάδες δηλαδή που δεν γνωρίζουν καθόλου τη γραφή και δεν έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων της.

Τόσο η προφορικότητα όσο και η εγγραματοσύνη έχουν μια ψυχοδυναμική διάσταση, δηλαδή η κάθε επικοινωνιακή μορφή επιδρά με συγκεκριμένους, διαφορετικούς τρόπους στην ανθρώπινη συνείδηση και γνωστικότητα.⁵ Με την έννοια αυτή, η γλωσσική συμπεριφορά και προτίμηση στη μία ή στην άλλη μορφή επικοινωνίας παίζει σημαντικό ρόλο στην κατασκευή της πραγματικότητας. Η αλληλεπίδραση προφορικού και γραπτού λόγου είναι αναπόφευκτη και συνεχής. Στην

³ <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/38ar.htm>

⁴ Περίπου 44% στην έρευνα που διεξήχθη στο Πρόγραμμα για την εκπαίδευση παιδιών Ρομά (βλ. Karagianni, P., Mitakidou, S. & Tressou, E. (2013). "What's right in children's rights? The subtext of dependency". Στο Beth Blue Swadener, Laura Lundy, Janette Habashi & Natasha Blanchet-Cohen (eds.) *Children's Rights and Education. International Perspectives*. Peter Lang Publishing Co. 82-95).

⁵ Σύμφωνα με τον Παραδέλλη (Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση, Ong, 2005, xvii & xv) «η γραφή εξωτερικεύει τη σκέψη και τη γνώση ... προωθεί την εξατομίκευση της συνείδησης, τη γραμμική διάταξη της σκέψης, άρα και την αναλυτική σκέψη και κατά συνέπεια την επιστήμη». Αντίστοιχα γνωρίσματα της προφορικότητας είναι «ο δυναμισμός της εκφοράς, η κινητικότητα και η συνεχής μεταβολή της, η συμμετοχικότητα, η συνάρτηση με τις εκάστοτε περιστάσεις, η βιωματική της διάσταση».

καθημερινή χρήση, τα δύο είδη αλληλεπιδρούν αρμονικά εξυπηρετώντας τις ανάγκες των ανθρώπων για επικοινωνία, ωστόσο, στη σχολική εκπαίδευση προκρίνεται η γραφή σε βάρος της προφορικής. Ο διαχωρισμός αυτός παραπέμπει στη θεωρία του *μεγάλου χάσματος* (*Great Divide*, Ong, xxi) όπου η γραφή ως όργανο ακρίβειας και συστηματικότητας ταυτίζεται με τη δύναμη, αποτελώντας προϋπόθεση κοινωνικής προόδου. Μια τέτοια άποψη προάγει τη γραφή σε μοναδικό και ικανό μέσο προσέγγισης στην εκπαίδευση, υποβαθμίζοντας άλλους πλατιά διαδεδομένους τρόπους μάθησης στην κοινωνία.

Έτσι η ρομανί, η γλώσσα με την οποία μεγαλώνουν και επικοινωνούν καθημερινά τα παιδιά Ρομά δεν έχει καμιά θέση στο σχολείο, τόσο γιατί πρόκειται για γλώσσα προφορική και επομένως άγνωστη στους μη Ρομά εκπαιδευτικούς, όσο και γιατί μιλιέται από μια περιθωριοποιημένη και αποκλεισμένη ομάδα.

Οι Ρομά έχουν εσωτερικεύσει και συμβιβαστεί με τον στιγματισμό της γλώσσας τους κάτι που συχνά εκδηλώνεται σε σχετικές συζητήσεις μαζί τους. Είναι πολλές οι περιπτώσεις που οι Ρομά συνομιλητές/τριές μας δήλωσαν ότι δεν θέλουν τα παιδιά τους να μιλούν ρομανί στο σχολείο και γενικά δεν δείχνουν κανένα ενδιαφέρον για καλλιέργεια της γλώσσας τους έξω από το σπίτι. Αντιγράφω από το βιβλίο «Να σου πω εγώ πως θα μάθουν γράμματα» (Μητακίδου & Τρέσσου 2007, 37):

Όταν παίρνω τα ανίψια μου και βγαίνουμε στην αγορά, αν μιλήσουμε τσιγγάνικα, γυρνάνε και μας βλέπουν και τους κάνω νόημα και αρχίζουμε τα ελληνικά.

Ο φόβος αρνητικής διάκρισης εξαιτίας (και) της χρήσης της ρομανί οδηγούν τις οικογένειες Ρομά σε μια εκούσια θυσία της μητρικής τους γλώσσας στο βωμό της ένταξης. Έτσι όμως, όταν η μητρική γλώσσα και οι εμπειρίες και γνώσεις του σπιτιού μένουν στο κατώφλι του σχολείου, τα παιδιά από μειονότητες, τα παιδιά Ρομά που είναι το παράδειγμά μας, μπαίνουν στο σχολείο απογυμνωμένα από τα οικεία σχήματα ή σενάρια και παραιτούνται από κάθε προσπάθεια να συνεισφέρουν στο σχολικό πολιτισμό και στη σχολική μάθηση που θα είχε νόημα και αξία για αυτά.

Οι Freire & Macedo (1987, 52) περιγράφουν αυτό που συμβαίνει πολύ χαρακτηριστικά:

Γενικά, τα κυρίαρχα τμήματα οποιασδήποτε κοινωνίας θεωρούν τα ενδιαφέροντά τους, τα γούστα, τον τρόπο ζωής τους χειροπιαστές εκφράσεις εθνικότητας και κανονικότητας. Οι περιθωριοποιημένες ομάδες, οι οποίες έχουν δικά τους γούστα και τρόπο ζωής, δεν μπορούν να μιλήσουν για αυτά ως εθνικές εκφράσεις. Στερούνται την πολιτική και οικονομική δύναμη να το κάνουν. Μόνο εκείνοι που έχουν τη δύναμη μπορούν να γενικεύουν και να νομιμοποιούν τα χαρακτηριστικά της ομάδας τους ως αντιπροσωπευτικά της εθνικής κουλτούρας...

Οι κυρίαρχες ομάδες σε κάθε κοινωνία, νιώθουν με σχεδόν αυτονόητο τρόπο ότι κάθε γλωσσική μορφή, για να μιλήσουμε μόνο για τη γλώσσα, που ξεφεύγει από την καθιερωμένη επίσημη νόρμα, δεν έχει θέση στο χώρο του σχολείου.

Και οι Freire & Macedo (1987, 53) συνεχίζουν:

... η κυρίαρχη ομάδα, η οποία έχει τη δύναμη να καθορίζει και να περιγράφει τον κόσμο, μπορεί να ισχυρίζεται ότι οι γλωσσικές συνήθειες των

περιθωριοποιημένων ομάδων είναι μια διαφθορά, μια νόθευση της κυρίαρχης ομιλίας.

Όσο το σχολείο επιμένει να αγνοεί, να προσβάλλει και να στιγματίζει τη γλώσσα καθώς και τις πολιτισμικές καταβολές, τις αξίες και το στυλ μάθησης παιδιών που δεν έχουν στις αποσκευές τους την κουλτούρα της δύναμης, όσο συντηρείται η γλωσσική ηγεμονία και η ανισότητα, δεν είναι δυνατόν να ανατραπεί ο φαύλος κύκλος χαμηλών επιδόσεων, κακών σχολικών εμπειριών και σχολικής διαρροής των παιδιών αυτών.

Πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία

Η Delpit (2012) διευκρινίζει ότι οι «βασικές δεξιότητες», οι γλωσσικές δεξιότητες και στρατηγικές που η κατάκτησή τους αποτελεί μέτρο επιτυχίας στην Αμερική (αλλά και παντού), δεν είναι παρά μεσοαστικές συμβάσεις που όμως έχουν την ισχύ της απόλυτης γνώσης. Η στίξη, η γραμματική, το συντακτικό, η ορολογία των μαθημάτων, οι μαθηματικές πράξεις, όλα είναι συμβάσεις. Η αντιστοιχία φθόγγου-γράμματος, η αποκωδικοποίηση λέξεων, τα προβλήματα με λέξεις, το νόημα ενός κειμένου, τα κύρια σημεία, κλπ είναι στρατηγικές που κάποια παιδιά τις μαθαίνουν από τις αλληλεπιδράσεις με ενήλικους στο σπίτι και είναι βασικές γιατί είναι μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου της μεσαίας τάξης. Υπάρχουν ωστόσο ικανότητες υψηλού επιπέδου όπως η επίλυση πραγματικών προβλημάτων ζωής στις οποίες τα παιδιά από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα μπορεί να προηγούνται λόγω των εμπειριών ζωής τους. Παιδιά που παίζουν, παρατηρούν, βοηθούν στις καθημερινές εργασίες, συμμετέχουν ενεργά στη ζωή της κοινότητας μαθαίνουν επίσης. Μαθαίνουν να αναλύουν, να συνθέτουν, να αξιολογούν πχ έννοιες, συχνά νωρίτερα από τα παιδιά της μεσαίας τάξης (Delpit 2012, 54).

Αξιοποιούνται αυτές οι γνώσεις και εμπειρίες στο σχολείο; Η απάντηση είναι σχεδόν πάντα όχι. Μπορούν να αξιοποιηθούν; Η απάντηση είναι ένα ξεκάθαρο ναι. Η γνωστή και δοκιμασμένη παιδαγωγική πρόταση που έχει προοπτικές επιτυχίας είναι η *πολιτισμικά ευαίσθητη παιδαγωγική* (Gay 2002, 2010, Ladson Billings 1994, 1995, Sleeter 2012). Πολιτισμικά ευαίσθητη είναι η διδασκαλία που αναδεικνύει και αντλεί από τις πολιτισμικές δυνάμεις των μαθητών-τριών, διδασκαλία που χρησιμοποιεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και τις προοπτικές των παιδιών, και στηρίζεται στις πνευματικές τους ικανότητες και στα επιτεύγματά τους (Gay, 2010, 26).

Η Sleeter (2012) εντοπίζει 4 τάσεις που δρουν υπονομευτικά σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και εξηγούν την περιορισμένη εφαρμογή της παρά τον αρκετά μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών που είναι πρόθυμοι/ες να την υιοθετήσουν. Οι τάσεις αυτές είναι ο *πολιτισμικός πανηγυρισμός* (cultural celebration) που σημαίνει ότι ο πολιτισμός μπορεί να παρουσιάζεται και να γιορτάζεται σε ξεχωριστές μέρες στο σχολείο αλλά σπάνια αξιοποιείται ως σταθερή πηγή μάθησης, η *κοινοτυποποίηση ή υπεραπλούστευση του πολιτισμού* (trivialization of culture), δηλαδή η τάση να θεωρείται η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία μια συνταγή, με συγκεκριμένα βήματα αντί μιας φιλοσοφίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση, η *ουσιαστικοποίηση του πολιτισμού* (essentializing culture) δηλαδή η τάση να θεωρείται η κουλτούρα ως μια συγκεκριμένη και ομοιογενής έννοια που αφορά όλα τα μέλη μιας «διαφορετικής» ομάδας και η *υποκατάσταση πολιτικών με πολιτισμικές αναλύσεις* (substituting cultural for political analysis), δηλαδή να θεωρούμε ότι η ενασχόληση και μόνον με την κουλτούρα αρκεί για να πετύχουμε ισότητα και δικαιοσύνη στο σχολείο.

Η πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία αντλεί από την κριτική παιδαγωγική (Sleeter 2012), και αποβλέπει στη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων που τα μέλη τους παράγουν αντί να καταναλώνουν γνώση, τάξεων που βασίζονται σε αυθεντική επικοινωνία και αμοιβαίο σεβασμό των μελών τους, τάξεων που τα μέλη τους ενθαρρύνονται να αντλούν από τις βιωμένες εμπειρίες και τους πόρους γνώσης τους αξιοποιώντας τα ως σημεία εισόδου στην επίσημη γνώση. Και όλα αυτά, χωρίς ούτε μια στιγμή να εκπίπτουν οι παιδαγωγικοί στόχοι. Μπορούμε να φανταστούμε την πολιτισμικά κατάλληλη παιδαγωγική ως μια σκαλωσιά για την στήριξη των παιδιών στη διαδικασία κατάκτησης της επίσημης γνώσης.

Τα παιδιά από υποβαθμισμένα και φτωχά περιβάλλοντα έρχονται στο σχολείο, όπως αναφέρεται παραπάνω, έχοντας κατακτήσει πολλές πολιτισμικές δεξιότητες και τρόπους μάθησης. Η έρευνα παρέχει άφθονες αποδείξεις ότι οι μη προνομιούχες ομάδες μπορεί να βιώνουν διαφορετικού τύπου ‘φυσιολογική’ ζωή και η υπεροχή μπορεί να ορίζεται (και ορίζεται) με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους από τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Milner 2007, 389).

Ξαναγυρνάω στο παράδειγμα των παιδιών Ρομά. Είναι δίγλωσσα συχνά και τρίγλωσσα. Πριν πάνε στο σχολείο, στο περιβάλλον της οικογένειας, τα περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται είναι στη ρομανί ή στην τουρκική στην περίπτωση των Ρομά της Θράκης. Έρχονται στο σχολείο με καλή γνώση της μητρικής τους γλώσσας και μειωμένη επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου. Συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης της γλώσσας και της ύλης που διδάσκεται μέσω αυτής. Επιπρόσθετα, δυσκολεύονται να συνηθίσουν τους κανόνες και τους τρόπους του σχολείου που επίσης δεν είναι συμβατοί με τους τρόπους και τις συνήθειες του σπιτιού. Αντίστοιχη βέβαια είναι και η δυσκολία του σχολείου να κατανοήσει και να σεβαστεί τις απόψεις των Ρομά για την εκπαίδευση, π.χ. την αντίληψη για το είδος και την ποιότητα εκπαίδευσης που τους χρειάζεται, τους ρυθμούς παρακολούθησης του σχολείου, την αξία της εκπαίδευσης ως αυταξίας, κλπ.

Μπορεί η ρομανί, η μητρική γλώσσα των παιδιών Ρομά να συντελέσει στην ομαλότερη ένταξη τους στο σχολείο; Τα παραδείγματα που έχουμε είναι ενθαρρυντικά:

1. το παράδειγμα με το οποίο άρχισα την ομιλία μου: των εκπαιδευτικών που έφεραν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών στην καθημερινή τους σχολική πρακτική, όταν συνειδητοποιήσαν ότι η άρνηση χρήσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών στο σχολείο είναι πράξη αυταρχική, αντιδημοκρατική αλλά κυρίως αντιπαιδαγωγική. Συνοψίζω από το ημερολόγιο των δασκάλων:

τα φαινόμενα διαρροής των παιδιών από το σχολείο εκμηδενίστηκαν στις ώρες προετοιμασίας για την παράσταση. Τα παιδιά ερεύνησαν, σχεδίασαν, έγραψαν, αναθεώρησαν προκειμένου να διαμορφώσουν το σενάριο της παράστασης. Το κλίμα της τάξης ήταν φιλικό και θετικό, «δημιουργήθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης, είχαμε ανεβάσει το αίσθημα υπευθυνότητας και ομαδικού πνεύματος σε πολύ υψηλό σημείο.

2. Το παράδειγμα από σχολεία σε μικρή πόλη της επαρχίας, όπου η γλώσσα του σπιτιού είναι η Τουρκική και οι σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά Ρομά και μη Ρομά της ίδιας τάξης δύσκολες, όχι απαραίτητα μόνο λόγω γλωσσικών φραγμών. Αντλώ από τη δράση των καλλιτεχνών του Προγράμματος, που επιδίωξαν το γραμματισμό και τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων μέσα από τη μουσική, το θέατρο, την εικαστική έκφραση. Αντιγράφω από το ημερολόγιο του μουσικού του Προγράμματος:

Θέλαμε να διαβάζουν το κείμενο σε Ελληνικά και σε Τούρκικα για να δείξουμε το επίπεδο συνύπαρξης, σύνδεσης και αλληλεγγύης που είχε αυτή η τάξη. Μια δράση που είχε αξία τόσο για τα ελληνόφωνα παιδιά που άκουγαν τα τουρκικά να ενσωματώνονται οργανικά στην παράσταση, όσο και για τα τουρκόφωνα Ρομά παιδιά, που διευκολύνονταν να κατανοήσουν και να κατακτήσουν ευκολότερα την Ελληνική γλώσσα, τιμώντας παράλληλα και τη μητρική τους.

3. Το παράδειγμα της νηπιαγωγού, σε ένα νηπιαγωγείο που η πλειοψηφία των παιδιών είναι Ρομά, που αποφάσισε ότι δεν μπορεί αυτή και οι συνάδελφοί της που είναι η μειοψηφία στο νηπιαγωγείο να ορίζουν και να περιορίζουν τις γλωσσικές εξερευνησεις των παιδιών του νηπιαγωγείου βάζοντας γλωσσικούς περιορισμούς (ελληνικά μόνο) και ξεκίνησε τη χρονιά ζητώντας από τα παιδιά να της διδάσκουν μια δική τους λέξη για κάθε καινούρια που τους μαθαίνει αυτή.

Η παιδαγωγική πράξη που στηρίζεται στην αποδοχή και το σεβασμό των γλωσσών, των ταυτοτήτων και των πόρων γνώσης όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια τάξη είναι «παιδαγωγική του σεβασμού» λέει ο Cummins (στο Giampapa 2010, 422). Θα πρόσθετα ότι είναι και θέμα δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφία

- Collier, V.P. (1995). Acquiring a second language for school. In Directions in Language and Education. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1(4) NCBE Home Page <http://www.ncbe.gwu.edu>
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press. 81-103.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University. 3-49.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, 10(2): 221-240.
- Delpit, L. (2012). *Multiplication is for white people*. New York: New Press.
- Donovan, S & Bransford, J. D. (eds.) *How students learn. History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2):106-116.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W.M. & Christian, D. (eds.) 2006. *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press.

- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, pedagogy and identities: Teacher and student voices from a Toronto elementary school. *Canadian Journal of Education*, 33(2): 407-431.
- Krashen, S. D. 1996. *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, Calif.: Language Education Associates.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 47: 465-491.
- Liégeois, J-P. (1994) *Roma, Gypsies, Travellers*. Council of Europe: Council of Europe Press.
- Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πως θα μάθουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Milner, H.R. 2007. Race, culture and researcher positionality: Working through dangers seen, unseen and unforeseen. *Educational Researcher*, 36: 388-400.
- Ong, W. (2005). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. Θ. Παραδέλλης (επιμ.), Κ. Χατζηκυριάκου (μεταφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Saville-Troike, M. (1991). Teaching and testing for academic achievement: The role of language development. *NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education*, 4. NCBE Home Page <http://www.ncbe.gwu.edu>
- Sleeter, C. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education* 47(3): 562-584.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997) *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2002). Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: Τα μαθηματικά σε γλωσσικά συμφραζόμενα. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. 116-126.