

Τσιγγάνοι μαθητές: στην κοινότητα, στο σχολικό χώρο, στη σχολική τάξη

Χαρούλα Σταθοπούλου

Περίληψη

Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σύγχρονων σχολικών τάξεων έχει φέρει στην επιφάνεια νέους προβληματισμούς σχετικά με ζητήματα της σχολικής εκπαίδευσης/ μαθηματικής εκπαίδευσης. Πολιτισμικοί παράγοντες διερευνώνται για την εξήγηση φαινομένων μάθησης, και κυρίως όσον αφορά σε μαθητές, με καταβολές πέραν της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Στην παρούσα εργασία, η οποία έχει βασιστεί σε πραγματολογικό υλικό, που προέκυψε από έρευνα σε μια σχολική τάξη Τσιγγανοπαίδων και στην κοινότητα προέλευσής τους, στο Ζεφύρι Αττικής, διερευνώνται οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων μαθητών και οι πολιτισμικές συγκρούσεις που παράγονται από αυτές στο χώρο του σχολείου καθώς και οι συνακόλουθες γνωστικές συγκρούσεις.

Θεωρητικά Σημεία

Σε κάθε κοινωνικό σχηματισμό λειτουργούν μηχανισμοί εισαγωγής των παιδιών στην κουλτούρα τους είτε άτυποι –βιωματικοί, μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες—είτε τυπικοί, όπως είναι το σχολείο. Τα παιδιά, ως άτομα μέσα στα όρια της κοινότητάς τους και ως μαθητές στο σχολικό χώρο, εμπλέκονται στην ανάπτυξη της πολιτισμικής τους γνώσης μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, οι οποίοι φέρουν πολιτισμικές ιδέες και αξίες της κουλτούρας τους.

Η πολιτισμική μάθηση (enculturation) είναι μια πράξη ανάπλασης και αφορά κάθε άνθρωπο. Κάθε νέος άνθρωπος—καθώς και κάθε γενιά νέων ανθρώπων—αναπλάθει τα πολιτισμικά σύμβολα και τις αξίες της κουλτούρας του, ‘τα ζει’ και τα επικυρώνει κατά τη διάρκεια της ζωής του, και έτσι συμπλέκεται με την επόμενη γενιά, η οποία με τη σειρά της τα αναπλάθει, τα επανορίζει και ‘τα επαναβιώνει’ (Bishop, 1988: 86).

Η εισαγωγή στην κουλτούρα είναι έτσι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται οικογένεια (κοινότητα) και παιδιά. Η διαδικασία αυτή καταλήγει στην αποδοχή νορμών και αξιών παρομοίων σε κάθε γενιά. Οι αξίες χαρακτηρίζονται από συνέχεια στο χρόνο, και παράλληλα φέρουν το στίγμα της κάθε μιας γενιάς ξεχωριστά. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στο σχολικό πλαίσιο με τους δασκάλους και τους μαθητές.

Όταν η ομάδα στην οποία ανήκουν οι μαθητές είναι η κυρίαρχη ομάδα, τότε και η τυπική διαδικασία εισαγωγής στην κουλτούρα (enculturation) μπορεί να είναι σε σχετική συμφωνία με τις νόρμες και τις αξίες της κουλτούρας. Έτσι η διαδικασία προσαρμογής τους στο σχολικό πλαίσιο γίνεται με σχετική ευκολία, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζονται οι όποιες μορφής συγκρούσεις: πολιτισμικές ή γνωστικές. Το κατά πόσο η σχολική τυπική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία εισαγωγής στην κουλτούρα, μια διαδικασία, δηλαδή, προσπολιτισμού (enculturation) ή μια διαδικασία επιπολιτισμού (acculturation)¹ αποτελεί σήμερα αντικείμενο επιστημονικού διαλόγου.

Πολλοί όπως ο Alan Bishop (2002) αναφερόμενοι ειδικά στη μαθηματική εκπαίδευση, τη χαρακτηρίζουν ως μια διαδικασία επιπολιτισμού. Ο ίδιος εκφράζει την άποψη ότι *‘κάθε μαθητής βιώνει πολιτισμική σύγκρουση σε αυτή τη διαδικασία’*, με την επισήμανση ότι η πολιτισμική σύγκρουση θα μπορούσε να μην έχει μόνο αρνητικές διαστάσεις.

Αν δεχτούμε ότι η μαθηματική εκπαίδευση και γενικά η εκπαίδευση συνδέεται με πολιτισμικές και γνωστικές συγκρούσεις στην περίπτωση που η ομάδα αναφοράς των μαθητών είναι η πολιτισμικά κυρίαρχη οι συγκρούσεις αυτές ενισχύονται στις περιπτώσεις των μαθητών με καταβολές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και κυρίως από περιθωριοποιημένες και υποτιμημένες. Σ’ αυτές τις περιπτώσεις οι συγκρούσεις διευθετούνται σχεδόν πάντα—στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα—μόνο όταν οι μαθητές προσαρμοστούν στις νόρμες που αυτό υπαγορεύει. Δηλαδή οι μαθητές καλούνται να επαναδιαπραγματευτούν την ταυτότητά τους για να επιβιώσουν στο σχολικό χώρο.

Όπως παρατηρεί ο Cummins (1999) η διαδικασία αλληλεπίδρασης της ταυτότητας ενυπάρχει σε κάθε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου, χωρίς να είναι αναγκαία προβληματική στο βαθμό που υπάρχει πολιτισμική και κοινωνική αρμονία μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Στις περιπτώσεις όμως που υπάρχει χάσμα ή ασυμφωνία οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε να διασφαλίσουν ότι η προγενέστερη εμπειρία του μαθητή και η ταυτότητά του δεν υποτιμώνται αλλά γίνονται αποδεκτές.

Συχνά ωστόσο η κοινωνικά ισχυρότερη ομάδα υποτιμά την ταυτότητα της λιγότερο ισχυρής με πρόσχημα το συμφέρον αυτής της ομάδας. Έτσι τα μέλη της υποτιμημένης ομάδας καταλήγουν να αυτοπροσδιορίζονται σε ένα μεγάλο βαθμό επηρεασμένοι από τον τρόπο που τους προσδιορίζουν τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας και να συμφιλώνονται στο ρόλο του 'κατώτερου'. Αυτές οι ανισότητες συνήθως μεταφέρονται και στο σχολικό χώρο όπου και αναπαράγονται σε βάρος των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.

Έτσι η πολιτεία παρότι στη ρητορική της αναφέρεται σε μια δίκαιη παιδαγωγική αποτυγχάνει αν δεν έχει παράλληλα το στόχο της ενδυνάμωσης της ταυτότητας των παιδιών που προέρχονται από άλλες ομάδες και δε σέβεται τις πολιτισμικά αποκτηθείσες γνώσεις των μαθητών, οι οποίες είναι συνάρτηση του περιβάλλοντός τους, το οποίο πολλές φορές είναι πολύ διαφορετικό από εκείνο της κυρίαρχης ομάδας όπως συμβαίνει με την περίπτωση των Τσιγγάνων του πεδίου μας.

Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κοινότητας των Τσιγγάνων- η θέση της πολιτείας

Το πραγματολογικό υλικό στο οποίο στηρίχτηκε η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος υλικού που προέκυψε ως προϊόν επιτόπιας έρευνας σε μια σχολική τάξη Τσιγγανοπαίδων και στην κοινότητα προέλευσής τους. Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τη σχολική χρονιά 2000-2001 στο Ζεφύρι Αττικής, μια υποβαθμισμένη περιοχή, η οποία κατοικείται κυρίως από Τσιγγάνους και είναι ευρύτερα γνωστή για τον υψηλό βαθμό παραβατικότητας των κατοίκων της. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να απαντήσει στο κεντρικό ερώτημα: συνδέεται το πολιτισμικό πλαίσιο με τη μάθηση και τη διδασκαλία των σχολικών Μαθηματικών;

Στην παρούσα εργασία θα συζητήσουμε τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κοινότητας των Τσιγγάνων και θα διερευνήσουμε τη σύνδεσή τους με τη σχολική πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν οι Τσιγγάνοι μαθητές

Οι σημαντικότερες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αυτής της Τσιγγάνικης κοινότητας, οι οποίες επηρεάζουν τη σχέση τους με την επίσημη εκπαίδευση είναι:

- **Ο ημι-νομαδικός τρόπος ζωής** τους, ο οποίος έχει προφανή και άμεση συνέπεια στη σχολική διαδικασία. Αποτελεί έναν από τους παράγοντες στην, με καθυστέρηση, έναρξη φοίτησης καθώς και στην ασυνεπή φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων.

- **Η κοινωνικο-οικονομική τους οργάνωση**, της οποίας η βάση είναι η οικογένεια. Έτσι τα παιδιά από μικρή ακόμα ηλικία εμπλέκονται στις επαγγελματικές δραστηριότητες της οικογένειας και μέσα από έναν οριζόντιο τρόπο διδασκαλίας αποκτούν ευχέρεια σε νοερούς υπολογισμούς και γενικά αποκτούν μαθηματική γνώση. Επιπλέον στην κοινότητα τα παιδιά διδάσκονται μέσα από έναν οριζόντιο τρόπο, χωρίς να θεωρείται κάποιος ως αυθεντία.

- **Η προφορικότητα της γλώσσας**, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να ασκείται η μνήμη τους στο να συγκρατεί πολλές πληροφορίες, όπως μια λίστα από ψώνια ή μια σειρά από αριθμητικές πράξεις.

- **Η Διαφορετική στάση ως προς την εκπαίδευση.** Καθώς η ομάδα αυτή εκτός από μειονοτική είναι και περιθωριοποιημένη, πέρα από τις πολιτισμικές διαφορές, η στάση τους ως προς την εκπαίδευση καθορίζεται και από τις περιορισμένες ευκαιρίες που τους παρέχει η πολιτεία. Έτσι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με πολύ **περιορισμένες προσδοκίες**, οι οποίες αποτελούν έναν από τους βασικούς παράγοντες για **χαμηλή σχολική επίδοση**. Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί σε ποιο βαθμό ο τύπος εγκατάστασης υπαγορεύει τη στάση ως προς το σχολείο ή αντίθετα αν η στάση της οικογένειας ως προς την εκπαίδευση

υπαγορεύει τον τύπο εγκατάστασης. Το βέβαιο είναι ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί πρώτη αξία μέσα στο σύστημά τους.

Σήμερα φαίνεται να είναι μεγαλύτερη η επιθυμία για την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς αποκτούν όλο και μεγαλύτερη συναίσθηση της έλλειψης αλφαριθμητισμού και των συνεπειών τους. Η μαζική μη παρακολούθηση που χαρακτήριζε το παρελθόν και που άρχισε να ελαττώνεται πρέπει να ειπωθεί ως μια έκφραση ενός συνόλου από αιτίες και όχι απλώς ως 'ξεροκεφαλιά' που εμφανίζει μια αντικοινωνική ομάδα. Δεν είναι δίκαιο στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τη στάση τους να αγνοήσουμε τη στιγματισμένη τους εικόνα όταν μελετάμε κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές.

Όπως παρατηρεί Liégeois (1999):

Το σημαντικότερο πρόβλημα είναι η εκπαίδευση, ή καλλίτερα η μη εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Κάθε άλλο πρόβλημα συνδέεται με –ή απορρέει από– αυτό, συμπεριλαμβανομένου και του ζητήματος της ένταξης των Τσιγγάνων στην περιβάλλουσα κοινωνία [...]. Συνοψίζοντας, μπορούμε να τονίσουμε δυο βασικά προβλήματα που συνδέονται άμεσα μεταξύ τους: την έλλειψη εκπαίδευσης των Τσιγγάνων και την έλλειψη συντονισμένης επιστημονικής έρευνας στον τομέα της Τσιγγανολογίας. Ο αναλφαριθμητισμός των Τσιγγάνων προσβάλλει όλες τις πλευρές της ζωής.

Σχεδόν παντού υπάρχουν επαναλαμβανόμενοι δισταγμοί και λάθη, μια αυξανόμενη κόπωση και μια αιτιολογημένη εγκατάλειψη, τόσο από την πλευρά των γονιών όσο και από την πλευρά των παιδιών, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους υπεύθυνους της διοίκησης. [...] Η αιτιολογημένη αδιαφορία των γονέων έρχεται ως απάντηση στην προχειρότητα της παιδαγωγικής οργάνωσης.

Τσιγγάνοι μαθητές στο σχολικό χώρο- Πολιτισμικές συγκρούσεις

Οι Τσιγγάνοι μαθητές έρχονται στο σχολείο μεταφέροντας τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Η πρώτη εικόνα του σχολείου η οποία λειτουργεί ως αφορμή για έντονη πολιτισμική σύγκρουση είναι ο εξωτερικός χώρος του σχολείου και κυρίως η περιφραγή του προαύλιου χώρου. Ο εξωτερικός χώρος δηλαδή, και κυρίως η περιφραγή του, δεν αποτελούν εικόνες συμβατές με αυτές που τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας (στο Ζεφύρι), είναι εξοικειωμένα. Παλιά με τις σκηνές, αλλά και τώρα με τις πρόχειρες παράγκες ή με τα σύγχρονα χτισμένα σπίτια, η περιφραγή του εξωτερικού χώρου σπανίζει, αν δεν είναι ανύπαρκτη.

Ο παρακάτω διάλογος με δυο δεκάχρονους Τσιγγανόπαιδες, οι οποίοι βρίσκονταν έξω από τα κάγκελα και συνομιλούσαν με φίλους τους, μαθητές, στο εσωτερικό του σχολείου είναι χαρακτηριστικός.

- γιατί δεν έρχεστε στο σχολείο;
- δε μου αρέσει το σχολείο. Επιμένοντας στην ερώτηση, 'τι δεν του αρέσει', εκείνος δείχνοντας τα ψηλά κάγκελα της περιφραγής, είπε:
 - δε βλέπεις πως είναι;, εκδηλώνοντας έτσι πλήρη απέχθεια για την εικόνα της περιφραγής.

Για τους Τσιγγάνους μαθητές και μόνο η εξωτερική διαμόρφωση του χώρου ήταν απαγορευτική. Είναι ένας χώρος έξω από τη δική τους αντίληψη για αυτόν και τη λειτουργία του στην κοινότητά τους με συνέπεια οι Τσιγγάνοι να βιώνουν πολιτισμική σύγκρουση από την πρώτη τους επαφή, με τον εξωτερικό χώρο του σχολείου.

Παρατηρώντας τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στην αυλή διαπιστώσαμε ότι οι Τσιγγάνοι μαθητές συνήθως έπαιζαν μόνοι τους σ' αυτό το χώρο. Όταν οι μαθητές ερωτήθηκαν για το ποιες ήταν οι παρέες τους στα διαλείμματα σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι έπαιζαν με τους 'δικούς' τους:

E: Μόνο με τους 'δικούς' σας παίζεις; με μπαλαμέ δεν παίζεις;

A: Όχι.

E: Γιατί;

A: Πάμε να τους πούμε να παίζουμε και αυτοί τρέχουν και φεύγουν, φοβούνται...

K: Ναι, από τους γύφτους.

E: Έτσι λένε;

Όλοι μαζί: Ναι.

A: (με πολύ θλιμμένο ύφος) *Πάμε να τους μιλήσουμε κυρία, να παίζουμε και αυτοί μας φοβούνται και τρέχουν και φεύγουν.*

E: *Γιατί σας φοβούνται, τους έχετε κάνει τίποτα εσείς;*

A: *Όχι απλά τους λέμε να παίζουμε τάπες και αυτοί φοβούνται και τρέχουν και φεύγουνε....*

E: *Γιατί φεύγουν όμως;*

A: *Δεν ξέρω κι εγώ, φοβούνται*

.....

E: *Αποστόλη, δε μου λες, εσύ στεναχωριέσαι που δεν παίζουν μαζί σας;*

A: *Εμ! Δεν θα στεναχωριέμαι κυρία....*

.....

Αποστόλης, Χρήστος, Κώστας: *Μας λένε γυφτάκια, κυρία.*

Η διαφορετική ταυτότητα του Τσιγγάνου μαθητή αποτελεί εμπόδιο συνήθως στο σχολικό χώρο στην επαφή τους με παιδιά από την κυρίαρχη ομάδα. Οι μη Τσιγγάνοι μαθητές μεταφέρουν στο σχολείο την εικόνα και τη στάση της οικογένειας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας για αυτή την ομάδα αναπαράγοντας τις διαφορές και καλλιεργώντας συγκρούσεις.

Πολιτισμικές και γνωστικές συγκρούσεις στην τάξη

Η σχολική τάξη, η οποία αποτέλεσε την κύρια εστίαση της έρευνάς μας ήταν μια Πρώτη Δημοτικού αμιγώς Τσιγγανοπαίδων με την ιδιαιτερότητα να αποτελείται από μαθητές ηλικίας 7-12 ετών.

Το πρώτο διάστημα της σχολικής χρονιάς τους μαθητές, εκτός από το γεγονός της καθυστερημένης προσέλευσης τόσο κατά την έναρξη των μαθημάτων όσο και μετά κάθε διάλειμμα τους, χαρακτήριζαν πρακτικές μη 'συμβατές' με τις νόρμες της σχολικής τάξης. Μια τέτοια πρακτική ήταν να ξαπλώνουν πάνω στα θρανία τους την ώρα του μαθήματος καθώς και να πετάνε στο πάτωμα αντικείμενα τα οποία δε χρειαζόνταν.

Ο Αποστόλης, ένας από τους μαθητές της τάξης πέταξε μια καραμέλα στο πάτωμα—φυσιολογική ενέργεια για το μαθητή.

Στην παρατήρηση: "*Αποστόλη δεν πετάμε κάτω τις καραμέλες*", σχολίασε:

"μικρή ήταν κυρία".

Ο συγκεκριμένος μαθητής στην πορεία 'προσαρμόστηκε' με τις νόρμες του σχολείου και φοίτησε με συνέπεια όλη τη σχολική χρονιά. Πολλοί άλλοι μαθητές, δεν κατάφεραν να εναρμονιστούν με την διάταξη ή τη χρήση του χώρου, καθώς στο πλαίσιο της κοινότητάς τους επικρατούσε διαφορετική αντίληψη γι' αυτόν—μια αντίληψη, την οποία δε διέκρινε η ίδια αυστηρότητα, ως προς τη χρήση του.

Αυτοί λοιπόν οι μαθητές εξαναγκάστηκαν να απομακρυνθούν από το σχολικό χώρο και τη σχολική τάξη. Γι' αυτούς η σύγκρουση 'τελείωσε' με την επιλογή τους να αποχωρήσουν από το χώρο του σχολείου.

Οι μαθητές σε μαθηματικές δραστηριότητες

Μεγάλο μέρος της έρευνας περιελάμβανε παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια πραγμάτευσης δραστηριοτήτων, άλλες από τις οποίες ήταν σχεδιασμένες ειδικά γι' αυτούς με συγκεκριμένους στόχους και άλλες προέρχονταν από το σχολικό εγχειρίδιο. Όπως φαίνεται και από τις δύο επόμενες δραστηριότητες που παρουσιάζονται εδώ, οι μαθητές όταν είχαν την ευκαιρία αφενός να συνεργαστούν και αφετέρου να επιλέξουν τις δικές τους στρατηγικές στην επίλυση προβλημάτων ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί καθώς ένα τέτοιο πλαίσιο ήταν πιο κοντά σ' αυτό με το οποίο ήταν εξοικειωμένοι στην κοινότητά μιας και εμπλέκονταν σε δραστηριότητες της οικογένειας.

Αντίθετα, όταν η δασκάλα απαιτούσε από τους μαθητές να εργαστούν ατομικά και να εφαρμόσουν τυπικές διαδικασίες, συχνά αυτοί βίωναν αφενός πολιτισμική σύγκρουση καθώς, δεν ήταν εξοικειωμένοι να διδάσκονται από κάποιον που θεωρείται 'αυθεντία', και αφετέρου γνωστική σύγκρουση γιατί μη τυπικές προσεγγίσεις δεν ήταν αποδεκτές. Στην κοινότητά τους διδάσκονταν από τους ενήλικες συγγενείς του ή γενικά από πιο έμπειρους μέσα από έναν

οριζόντιο τρόπο διδασκαλίας και επιπλέον το μοναδικό κριτήριο που είχαν για την επιλογή στρατηγικής στην επίλυση ενός προβλήματος ήταν η βιωσιμότητά της.

1. **δραστηριότητα σε πλαίσιο χρηματικών συναλλαγών**, με την ιδιαιτερότητα τα διαθέσιμα χρήματα να ξεπερνάνε το κόστος των προς αγορά αντικειμένων, γεγονός που δε συνηθίζεται στα προβλήματα των σχολικών βιβλίων και επιπλέον έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν την άτυπη γνώση, την οποία έχουν πολιτισμικά αποκτήσει.

.....
«Ωραία, έχουμε πάλι 20 δραχμές για να πάμε να αγοράσουμε μια σοκολάτα που κάνει 11 δραχμές και ένα μολύβι που κάνει 12 δραχμές.....»

A: Δε φτάνουν.

X: Δεν φτάνουν (απαντάνε σχεδόν ταυτόχρονα).

E: Εσύ, Βασίλη, τι λες;

B: Καμία.

E: Τι καμία;

B: Ακόμα μια δραχμή θέλουμε;

E: Το ένα κάνει 11 το άλλο 12, πόσα λείπουν Αποστόλη;

A: Δε λείπουν, όχι, όχι λείπουν.

E: Για βρες πόσα λείπουν; τι θα κάνουμε για να το βρούμε;

A και X: 3 δραχμές.

E: Πώς το σκεφτήκατε;

A: Αν πάρουμε τη σοκολάτα με τα 11 μας μένουν 9, χρειαζόμαστε 3 (εννοεί μέχρι το 12).

E: Εσύ Χρήστο πώς το σκέφτηκες;

XP: Το σκέφτηκα. 11 και 12 κάνουνε... 13 άμα βάλω το 1 από το 11 γίνεται 13 και (εννοεί προσθέτω άλλα 10)23.

E: Έχουμε 20, άρα λείπουν 3, μπράβο. Εσύ, Βασίλη, πώς το σκέφτηκες;

B: Δεν ξέρω.

E: Εσύ τι νομίζεις, άμα έχουμε 20 δραχμές και αγοράσουμε κάτι που κάνει 11 δραχμές και κάτι που κάνει 12, θα πάρουμε ρέστα; θα φτάσουν τα λεφτά; τι θα γίνει;

B: Δε θα πάρουμε ρέστα.

E: Θα φτάσουν τα λεφτά όμως;

B: Ναι.

E: 11 που κάνει το ένα και 12 το άλλο, πόσο κάνουν και τα δύο μαζί;

B: 23.

E: Και έχουμε 20.

B: Δεν ξέρω.

E: Πώς δεν ξέρεις; έχουμε 20 δραχμές και αυτά που θέλουμε να αγοράσουμε κάνουν 23, φτάνουν ή δεν φτάνουν;

Xp: Δε φτάνουν.

E: Εξήγησέ του, Χρήστο, γιατί δε φτάνουν.

Xp: Δε φτάνουν.

A: Γιατί δε φτάνουν; (μιμείται το ρόλο μου)

Xp: Έχεις 20 δραχμές, αγοράζεις ένα πράγμα που κάνει 11 πόσα μένουν;

B: 9.

Xp: Για να αγοράσεις, που κάνει ένα πράγμα 12, πόσα θέλεις ακόμα για να γίνουν 12;

B: Ακόμα 3.

E: Το κατάλαβες τώρα, Βασιλάκη;

B: Ναι.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές, εκτός από τις πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης, τις οποίες μπορούσαν να εκτελέσουν με όποια σειρά επέλεξαν, καλούνταν να συγκρίνουν το διαθέσιμο ποσό με το συνολικό κόστος των ειδών που θα αγόραζαν.

Η ευκολία τους στη διαχείριση προβλημάτων με τέσσερις πράξεις, όταν κυρίως αφορά σε πλαίσιο με χρηματικές συναλλαγές, είχε ως αποτέλεσμα να κατανοήσουν γρήγορα ότι τα διαθέσιμα χρήματα δεν ήταν επαρκή.

Παρότι στερεοτυπικά σε τέτοιου τύπου προβλήματα τα διαθέσιμα χρήματα δεν ξεπερνάνε το κόστος των προς αγορά αντικειμένων και υπάρχουν ρέστα, η ευχέρεια των μαθητών στις πράξεις ήταν ισχυρότερη και ξεπέρασε αυτό το στερεότυπο.

Οι μαθητές στην επίλυση του προβλήματος δε χρησιμοποίησαν τις ίδιες στρατηγικές. Ο Αποστόλης αφαίρεσε αρχικά την αξία του ενός είδους και μετά συνέκρινε τα χρήματα που περίσσεψαν από το εικοσάρικο με την αξία του άλλου είδους. Δηλαδή, σε τυπική αναπαράσταση, εκτέλεσε τις εξής πράξεις:

$$20 - 11 = 9, \quad 12 - 9 = 3. \text{ Άρα λείπουν 3 δραχμές.}$$

Ο Χρήστος πρόσθεσε, για να βρει τη συνολική αξία των ειδών που θα αγόραζε, και μετά έκανε τη σύγκριση με το διαθέσιμο ποσό, το εικοσάρικο. Έχει ενδιαφέρον και ο τρόπος εκτέλεσης της πρόσθεσης, καθώς δε χρησιμοποίησε τον τυπικό αλγόριθμο:

$$11 + 12 = (10 + 1) + 12 = 10 + (1 + 12) = 10 + 13 = 23.$$

Έχει, επίσης, ενδιαφέρον ότι κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης και μάλιστα στην προσπάθεια του Χρήστου να εξηγήσει στο Βασίλη πώς να οδηγηθεί στη λύση, επέλεξε άλλη στρατηγική από αυτή που χρησιμοποίησε στην αρχική επίλυση, ίσως γιατί θεώρησε ότι θα μπορούσε να την εξηγήσει πιο εύκολα στο συμμαθητή του. Εκφρασμένη τυπικά η δεύτερη λύση ήταν:

$$20 - 11 = 9, \quad 9 + x = 12.$$

Αφού βρίσκει δηλαδή τα αναμενόμενα ρέστα, αν αγόραζε το ένα είδος, τον ρωτάει *‘πόσα θέλεις ακόμα (από τις 9) να αγοράσεις που κάνει ένα πράγμα 12;’*.

Ο διάλογος δηλαδή των δυο μαθητών διευκόλυνε το Βασίλη και τον οδήγησε στη λύση, καθώς σε αυτή την ερώτηση απάντησε 3—το σωστό αποτέλεσμα.

Θα λέγαμε πως όταν αναγνωρίζεται η καθημερινή μαθηματική γνώση των παιδιών έτσι ώστε να κατευθύνει το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, και όταν επιπλέον οι μαθητές δε βιώνουν συγκρουσιακές καταστάσεις στη σχολική τάξη, αλλά αντιθέτως ενθαρρύνονται στη δημιουργία πλαισίου παρόμοιου με εκείνο στην κοινότητα, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στην επίλυση προβλημάτων.

2. δραστηριότητα σε τυπική μορφή:

Οι μαθητές έχοντας στη διάθεσή τους συγκεκριμένες διδακτικές αναπαραστάσεις καλούνταν να τις εκφράσουν σε συμβολική μορφή.

Ένας από τους μαθητές ο Αποστόλης, αντί για $6 - 2 = 4$, έγραψε: $2 - 6 = 4$. Όταν του ζήτησα να το ξαναδεί, απάντησε ότι: *«και ο Χρήστος ίδιο το έχει»*.

Μετά από αυτό, έγραψα στον πίνακα τις αφαιρέσεις:

$$6 - 2 = 4,$$

$$2 - 6 = 4, \text{ και τους ρώτησα αν είναι ίδιες ή αν κάποια είναι λάθος.}$$

Ο Αποστόλης στην αρχή ισχυρίστηκε ότι είναι το ίδιο. Ο Χρήστος είπε: *το πάνω είναι σωστό*. Ακολούθησε διάλογος των δυο μαθητών, ο οποίος εξελίχτηκε σε σύγκρουση. Κάποια στιγμή ο Αποστόλης λέει, $2 - 6 = 0$. Αναγκάστηκε να συμφωνήσει με τον Χρήστο, όταν ο Χρήστος, θυμωμένος, του είπε: *«που θα τα βρει τα 6 το 2»*;

Οι μαθητές γενικά είχαν δυσκολία να ανταποκριθούν όταν τα προβλήματα ήταν εκφρασμένα σε τυπική μορφή ή έπρεπε αυτοί να τα εκφράσουν σ’ αυτή, ενώ αντίθετα ήταν αποτελεσματικοί σε λεκτικά προβλήματα. Το γεγονός ότι δεν είχαν εξοικείωση με γραπτό λόγο πριν την επαφή τους με το σχολείο φαίνεται να αποτελεί μια ακόμα αιτία για πολιτισμική αλλά παράλληλα και γνωστική σύγκρουση των Τσιγγάνων μαθητών στο σχολείο.

Δάσκαλοι και Τσιγγάνοι μαθητές

Βασική παράμετρος για τις δυσκολίες των Τσιγγάνων μαθητών στη σχολική τάξη είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνήθως έχουν ελάχιστη γνώση για τις ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων μαθητών ή και όταν έχουν βλέπουν αυτές τις ιδιαιτερότητες ως πρόβλημα στη διδασκαλία τους, όπως φαίνεται χαρακτηριστικά από τα παρακάτω αποσπάσματα συνεντεύξεων με δασκάλους

του συγκεκριμένου σχολείου το οποίο είχε αμιγείς τάξεις Τσιγγανοπαίδων αλλά και τάξεις με μερικούς Τσιγγάνους μαθητές.

Δ1. Είναι καλή η τάξη μου. Ευτυχώς δεν έχω κανένα Τσιγγανάκι.

Δ2: «Ο Τσαμπίκος έφυγε, ήρθε, μετά πήγε σε άλλη τάξη, μετά σε άλλη τάξη, σε όποιο δάσκαλο του άρεσε πήγαινε, μετά έφυγε τελικά.Εγώ τον πήρα με το καλό, αλλά είχε συνηθίσει με άλλους συναδέλφους—κανένα δυο που πήγαινε εκεί—και όταν ήρθε σε μένα, βαρέθηκε».

- *Τι βαρέθηκε δηλαδή νομίζεις;*

- *«Δεν μπορούσε να συνηθίσει, βαρέθηκε γιατί δεν έκανε τίποτα μέσα στην τάξη. Δεν μπορούσε να παρακολουθήσει το μάθημα, δεν έβρισκε κανένα ενδιαφέρον και τελικά έφυγε.»*

Δ3: Αυτοί που ξέρουν μαθηματικά μπορούν να κάνουν προσθέσεις αφαιρέσεις, με το μυαλό τους, όμως την προπαίδεια δεν την ξέρουν. Μπορεί να ξέρουν το 1 το 5 και το 10 που είναι πιο εύκολα, δεν ξέρουν όμως τα ενδιάμεσα.

Ε: Ούτε τα βρίσκουν με κάποιο τρόπο...

Δ3: Τους τα λέω, τα καταλαβαίνουν αλλά όχι τέλεια, αν δε μάθεις την προπαίδεια, δεν μπορείς να κάνεις ούτε διαίρεση, ούτε πολλαπλασιασμό ούτε διαίρεση.

-

Αυτοί που έρχονται, από τους 10, 3-4 έρχονται, καλά πάνε στα μαθηματικά ειδικά με το μυαλό. Ας πούμε 15 και 30 το σκέφτεται, 45, το σκέφτεται, αλλά όταν πάμε διαίρεση, δεν ξέρουν την προπαίδεια, μαθαίνουν κάτι κάποιοι, αλλά όχι πολλά πράγματα..

Οι δάσκαλοι δηλαδή φαίνεται να μην έχουν εκείνη την απαιτούμενη εκπαίδευση που θα τους υπαγόρευε προσαρμογή της διδασκαλίας τους βασισμένη στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ομάδας και με στόχο να διαχειριστούν οι ίδιοι αποτελεσματικά τις όποιες μορφής συγκρούσεις που παράγονται στο σχολικό χώρο και στη σχολική τάξη και να οδηγήσουν έτσι στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών.

Εν κατακλείδι

Οι Τσιγγάνοι μαθητές ανήκοντας σε μια ειδική μειονοτική ομάδα, αρκετά διαφορετική από άλλες ομάδες—μειονοτικές ή μεταναστών—με κύριο χαρακτηριστικό το είδος εγκατάστασης βιώνουν τόσο στο σχολικό χώρο όσο και στη σχολική τάξη μια σειρά από συγκρούσεις. Ο μοναδικός τρόπος διευθέτησης αυτών των συγκρούσεων στη σημερινή σχολική πραγματικότητα είναι να αποδεχτούν οι μαθητές τις νόρμες που επιβάλλει η επίσημη σχολική πρακτική καθώς ούτε η επίσημη εκπαίδευση ούτε οι δάσκαλοι ως φορείς, της φαίνεται να ενδιαφέρονται για κάποιου είδους αλληλεπίδραση.

Αν η πολιτεία έχει πραγματικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων μαθητών θα πρέπει να αναμορφώσει την εκπαιδευτική πολιτική κυρίως όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι δάσκαλοι ότι η μαθηματική γνώση είναι μια γνώση, η οποία αναπτύσσεται συναρτημένη του πολιτισμικού πλαισίου και ότι απαιτείται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Στο ίδιο πνεύμα πρέπει να κινηθούν τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία.

Το αναλυτικό πρόγραμμα απευθύνεται στους μαθητές από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και παραβλέπεται το γεγονός ότι μαθητές από άλλες πολιτισμικές ομάδες αποκτούν διαφορετικές άτυπες γνώσεις ως απόρροια του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου. Κανένα αναλυτικό δε θα είναι αποτελεσματικό χωρίς να γίνει αντιληπτή η φύση και η προέλευση όλων των μαθητών. Το κοινό αναλυτικό, δηλαδή, δεν εξασφαλίζει και ισοπολιτεία.

Το αν πρέπει οι τσιγγάνοι να έρθουν σε επαφή με το επίσημο σύστημα δεν αποτελεί ερώτημα. Δεν αναρωτιέται κανείς αν θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τα άλλα παιδιά αλλά αυτή την ισότητα τη διασφαλίζει η πολιτεία μόνο αν οι ταξιδευτές σταματήσουν να είναι ταξιδευτές. Δηλαδή το κυρίαρχο σύστημα δεν έχει μηχανισμούς τέτοιους που να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες των παιδιών ταξιδευτών.

Οι μαθητές από αυτές τις ομάδες θα έχουν πραγματικές ευκαιρίες στη εκπαίδευση, όταν η πολιτεία λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και προσαρμόσει αναλόγως την εκπαίδευση. Η στάση ότι παιδιά μετακινούμενων ομάδων και εκπαίδευση είναι ασύμβατα, σίγουρα δεν βοηθάει τους

μαθητές. Ο στόχος πρέπει να είναι αντί της αποξένωσης, που εξακολουθεί να ισχύει στο χώρο της εκπαίδευσης, η ενδυνάμωση αυτών των μαθητών στο σχολικό χώρο αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό.

Βιβλιογραφία

- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ Μ. (1998), *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Bishop, A.J. (2002) "Mathematical Acculturation, Cultural conflicts, and transition". In G. de Abreu, A.J.Bishop, and N. C. Presmeg (eds), *Transitions Between Contexts of Mathematical Practices*, σελ.191-212, Dordrecht: Kluwer.
- Bishop, A. (1994), "Culture Conflicts in Mathematics Education: Developing a Research Agenda", *For the Learning of Mathematics*, vol. 14, 2 pp 15-22.
- Bourdieu, P. (1985), "Το Συντηρητικό Σχολείο: Οι Ανισότητες στην Εκπαίδευση και την Παιδεία", στο *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, (Ed.), Α. Φραγκουδάκη, Αθήνα, Παπαζήση.
- Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, Εισαγωγή-Επιμέλεια, Ε. Σκούρτου, Gutenberg, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Γερμανός Δ. (2000: 131), «Η Σχέση «Παιδί-Χώρος» και η Παιδαγωγική της Σημασία» στο, *«Έρευνα Για Εναλλακτικές Διδακτικές Προσεγγίσεις Στη Διδασκαλία Των Μαθηματικών»*, (επ.) Τζεκάκη, Μ και Δεληγιωργάκος Ι., Θεσσαλονίκη.
- Liégeois, J. P. (1994), *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Α. (2000), *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (1992), *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Σταθοπούλου, Χ. (2001), «Χρήση Άτυπων Γνώσεων, ως Διδακτικό Πλαίσιο, στη Διδασκαλία των Μαθηματικών σε μια Πρώτη Τάξη Τσιγγανοπαίδων», στα πρακτικά του 18^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, Ρόδος, σελ 54-63.
- Σταθοπούλου, Χ., & Καλαβάσης, Φ. (2002): "Teaching Mathematics to First Grade Romany Children, through Familiar Every Day Money Dealings", *MES 3*, Δανία.
- Σταθοπούλου, Χ. (2005), *Εθνομαθηματικά: διερευνώντας την πολιτισμική διάσταση των μαθηματικών και της μαθηματικής εκπαίδευσης*, Ατραπός, Αθήνα.

¹ Στα ελληνικά ο όρος enculturation συνήθως αποδίδεται ως προσπολιτισμός και ο όρος acculturation ως πολιτισμική επαγωγή ή επιπολιτισμός. Βλ Μαδιανού (1999: 67)