

Sveikiname įvairovę

Susan Finn Miller

Knygoje „Kalba, kultūra ir mokymas“ (*Language, Culture, and Teaching*) mokytojų mokytoja ir mokslininkė Sonia Nieto kalba apie savo mokymąsi Niujorko mokyklose. Mokslininkė pasakoja, kad dėl savo kilmės – tėvai buvo neturtingi imigrantai iš Puerto Riko ir turėjo menką išsilavinimą – ji buvo laikoma didesnės rizikos mokinė. Jos mama buvo nebaigusi aukštesniosios mokyklos, o tėvas lankė mokyklą tik iki ketvirtos klasės. Ir nors Nieto tėvas gerai išmanė matematiką ir laikė nedidelę bakalėjos parduotuvę, o mama buvo puiki siuvinėtoja, mokykla laikė šią šeimą „kultūriškai skurdžia ir neturinčia palankių sąlygų“ ir priskyrė ją prie „miesto vargšų, kuriems stinga didesnių gebėjimų“ (2002, p. 3). Nieto nuomone, tik tvirta tėvų parama jai siekiant išsilavinimo ir tai, kad šeima persikėlė į gretimą vietovę, kurioje buvo gerų mokyklų, padėjo atsikratyti šio nepalankaus požiūrio.

Noras panagrinėti Nieto aprašytą nelygybę buvo pagrindinis mano pačios darbo su šeimomis ir domėjimosi kultūros vaidmeniu mokyme bei jos įtaka sėkmei mokykloje motyvas. Mano darbas – mokyti kitakalbius anglų kalbos, dalyvauti šeimų raštingumo programose, taip pat mokyti ir palaikyti mokytojus, kurių mokiniai kilę iš įvairiakultūrinių ir įvairiakalbių gyventojų sluoksnių, paprastai iš žemesnių socialinių ir ekonominių visuomenės grupių. Anksčiau buvusios homogeninės, viso pasaulio mokyklų bendruomenės darosi vis margesnės. Imigrantų (dažnai nelaukiamų), kaip ir vietinių gyventojų, kurie bendrauja kita kalba, vaikai mokyklose susiduria su daugybe sunkumų.

Švietimas kaip socialinis ir politinis procesas

Ką mokytojai turi žinoti apie kultūrų skirtumus, kad galėtų veiksmingai dirbti su skirtingos kilmės vaikais? Kokie metodai veiksmingi pamokose dirbant su įvairiakultūriais ir įvairiakalbiais mokiniais? S. Nieto mano, kad reikia sukurti naują švietimo koncepciją įvertinant švietimą socialiniu ir kultūriniu požiūriu. Pasak šios koncepcijos, mokymą ir mokymąsi būtina suvokti kaip svarbiausią socialinį procesą, kurio „esmė (...) – socialiniai santykiai ir politinės realijos“ (Nieto, 2002, p. 5). Tradicinis Jungtinių Valstijų požiūris į mokymą ir mokymąsi iš esmės yra psichologinės ir individualistinės koncepcijos. Mano tikslas ir buvo plačiau panagrinėti, kokia šeimos ir visuomenės įtaka vaikų mokymuisi. Norėjau suvokti, kaip šeimos ir bendruomenės privalumus panaudoti vaikų ir suaugusiųjų raštingumo ir kalbos sklaidai.

Toliau ketinu pasidalyti patirtimi ir kai kuriais savo pastebėjimais apie kultūriškai ir kalbiškai skirtingų šeimų vaidmenį bei pateikti kai kurių minčių, kaip mokytojai galėtų padėti mokiniams iš tokių šeimų. Apmąstydamą Nieto požiūrį, kad švietimas yra socialinis ir politinis procesas, rašau apie mokytojus, kurie užtaria savo mokinius ir jaučiasi kartu su jais besimoką. Mano nuomone, taip žiūrint į darbą, t. y. siekiant tvirtesnių mokyklos ir namuose vyraujančios kultūrinės bei kalbinės tradicijos ryšių, daug daugiau mokinių pasieks geresnių rezultatų.

Yra įvairių nuomonių dėl to, kad kiekvienoje visuomenėje gyventojų daugumos vaikai mokosi geriau, nes nuo gimimo socializuojami mokyklai parengiančiais būdais (Heath, 1983; Taylor, 1983; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988). Man patinka terminas „kultūrinė sinchronizacija“ (*cultural synchronization*), anot Irvine'o (1991), reiškias, kad mokytojai ir mokiniai, kurių tas pats kultūrinis pagrindas, vieni kitus supranta geriau, ir atvirkščiai, kai kultūrinis pagrindas skiriasi, dažnai nepavyksta susikalbėti ar vieniems kitus suprasti.

Iki šiol norint panašias problemas paaiškinti bei ieškant jų sprendimo būdų, dažnai buvo kryptama į vaikus ir jų šeimas, o ne į nevykusią mokyklų politiką ir institucinį šališkumą. Cumminsas (1995a) remiasi keliomis mokslinėmis apžvalgomis, rodančiomis, kad nevyraujančių socialinių grupių mokiniai (pavyzdžiui, amerikiečiai indėnai, afroamerikiečiai, meksikiečiai ir puertorikiečiai, gyvenantys JAV, romai visoje Europoje, suomia Švedijoje, turkai Vokietijoje, išeiviai iš Afrikos Britanijoje, korėjiečiai Japonijoje, albanai Prancūzijoje, aborigenai Australijoje ir t. t.) dažniausiai prastai mokosi mokykloje. Ogbu (1996) šias grupes vadina „nesavanoriškomis mažumomis“ ir aiškina, kad jų atstovų pažangumas yra prastas, palyginti su „savanoriais imigrantais“ (pavyzdžiui, pandžabais Kalifornijoje) (Gibson, 1996), kurie paprastai mokosi geriau. Labai įdomu, teigia Ogbu, kad kai tokios šeimos atsikrausto į vietas, kuriose jau nebepriskiriamos prie mažumų, jų vaikai mokykloje pralenkia kitus (pavyzdžiui, buraku ir korėjiečių išeivių vaikai prastai mokosi Japonijos mokyklose, tačiau pranoksta kitus Jungtinės Valstijose). Europos romų teisių centro (*European Roma Rights Center*, ERRC) nuomone, su panašiomis problemomis romai susiduria visoje Europoje (ERRC interneto svetainės duomenys). Romų vaikai, aiškiai diskriminuojami, iš dalies neturi lygių teisių į švietimą. Jie dažnai siunčiami į specialiąsias mokyklas, skirtas protiškai atsilikusiems vaikams, arba atskiriami pačių mokyklų viduje ir mokomi per mažai pasirengusių mokytojų klase, kuriose trūksta specialių mokomųjų priemonių. Neretai tokie vaikai praleidinėja pamokas ar meta mokyklą.

Turėdami galvoje šią nemalonią tikrovę, Europos pedagogai jau pradėjo dirbti gerindami romų švietimą. Atsiliepdama į kitų ekspertų siūlymus, kaip dirbti su etniškai įvairialypėmis grupėmis (pavyzdžiui, Beykont, 2002; Delgado-Gaitan, 2001; Nieto, 2002; Trumbull ir kt., 2001), Romų sąjunga (*Union Romanz*) skatina įvairiakultūrio švietimo poreikį, pabrėžia romų kultūros (įskaitant literatūrą, muziką ir kalbą) išsaugojimo ir įvertinimo svarbą. Siekiant skatinti romų vaikus domėtis mokymusi, siūloma mokomosios medžiagos semtis iš romų kultūros ir specialiai mokyti mokytojus čigonų kalbos (*Union Romani*, interneto duomenys). (Daugiau informacijos apie tai žr. šiame numeryje (p. 8-13) spausdinamame B. Staszo ir D. Tankersley straipsnyje.)

Darbo su įvairiakalbiais ir įvairiakultūriais mokiniais schema

Jimas Cumminsas (1995a) pateikia schemą, kaip nagrinėti sunkius įvairialypių gyventojų švietimo klausimus. Jis pabrėžia pavienių mokytojų įtraukimo svarbą siekiant iš esmės pakeisti vaikų padėtį. Cumminsas siūlo, kad mokytojai, kasdien asmeniškai bendraudami su mokiniais ir jų šeimomis, perteiktų savo pačių vaidmens suvokimą, susijusį su keturiais pagrindiniais mokymo mokykloje aspektais:

- 1) įtraukti į pamokas mokinių gimtąją kalbą ir kultūrą;
- 2) raginti mažumų atstovus prisidėti šviečiant savo vaikus;
- 3) konstruktyvius mokymo metodus priešpriešinti žinių perdavimo metodams;
- 4) skatinti nešališką politiką mažumoms atstovaujančių vaikų atžvilgiu.

Pasak Cumminso, kiekvieną iš šių sąveikos elementų galima laikyti kontinuumu, kurio viena dalis mokiniams suteikia galios, o kita priešingai – tą galią atima. Kiekviena iš šių keturių sričių leidžia mokytojams pasijusti savo mokinių užtarėjais ir draugais.

Visuomenėje vyraujančios kalbos mokymasis

Kai į mokinių kalbos ugdymo programą įtraukiama ir visuomenėje vyraujanti kalba, labai svarbu, kad mes, mokytojai, suprastume, jog mūsų vaidmuo – skatinti dvikalbystę ar daugiakalbystę. Be to, kaip pažymėjo Skutnabb-Kangasas (1995), vaikams iš kalbinių mažumų grupių išmokti visuomenėje vyraujančios kalbos yra išgyvenimo, o ne vien pasirinkimo reikalas. Mokytojai, suvokiantys šį praktinį motyvą,

kalbos mokymą traktuoja kaip papildymą, o ne kaip namuose vartojamos kalbos išstūmimą (t. y. nenorima, kad mokiniai, išmokę vyraujančios kalbos, atsisakytų gimtosios). Nenuostabu, kad šie du apskritai vienas kitam prieštaraujantys požiūriai duoda iš esmės kitokių rezultatų, iš kurių pats svarbiausias – vaikai pamažu nustoja bendrauti su šeimos nariais ir praranda ryšį su savo kultūros palikimu. Su šia liūdna realybe susidūriau dirbdama su tėvais, kurie man pasakojo, kad jų jaunesnieji vaikai jau prasčiau supranta gimtąją kalbą. Viena mama man skundėsi, kad turi prašyti vyresniųjų vaikų išversti, kai nori kreiptis į jaunesnius. Žinoma, labai gaila, kad potencialūs dvikalbiai ar daugiakalbiai vaikai nustoja kalbėti gimtąją kalbą.

Mes, mokytojai, turime parodyti mokiniams ir jų šeimoms gebėjimo kalbėti keletu kalbų privalumus šiame sparčiai kintančiame pasaulyje. Pavyzdžiui, vienas Kanados eskimų mokytojas klasėje rašė žodynėlį, kurį papildydamas anglų ir eskimų kalbų žodžiais nuolat primindavo mokiniams privalumus, kuriuos žmogui teikia geras abiejų kalbų mokėjimas. Mokytojai, dirbantys su imigrantais, davė savo mokiniams užduotį minčių lietaus metodu sudaryti kalbų mokymosi privalumų ir trūkumų sąrašą, o paskui, juo remiantis, parašyti rašinį apie dvikalbystę ar daugiakalbystę. Dienoraščio rašymas ar kitokios labiau struktūriškai apibrėžtos rašymo užduotys mokiniams leidžia išreikšti tiek džiaugsmus, tiek sunkumus, su kuriais jie susiduria kaip imigrantai mokydami visuomenėje vyraujančios kalbos. Dar viena rašymo ir diskusijų tema – paprašyti mokinių palyginti įvairias gimtosios ir naujosios kalbos ypatybes. Tokią užduotį priklausomai nuo mokinių interesų galima plėtoti įvairiomis kryptimis. Pavyzdžiui, kokios kalbos priemonės vartojamos poezijoje mokinių gimtąją kalbą ir kalbą, kurios jie mokosi? Kaip skiriasi abiejų kalbų gramatinė sandara? Kaip kiekvienoje kalboje reiškiamas mandagumas ir kokie šios raiškos kultūriniai padariniai? Kokia istorinė abiejų kalbų raida? Aukštesniosiose klasėse kalbų ar visuomenės mokslų mokytojai gali skaityti pamokose imigrantų atsiminimus arba straipsnius dvikalbio švietimo ar valstybinės kalbos politikos klausimais.

Mokytojai mokosi kartu su mokiniais

Mokytojai turi suvokti, kad jų mokinių gimtoji kalba yra pamatas, ant kurio formuojami kitų kalbų įgūdžiai. Cumminsas (1995a) savo knygoje pateikia svarių įrodymų, kad raštingumo mokymas antrąją kalbą neturi tokio teigiamo poveikio pažangumui kaip mokymas gimtąją kalbą. Sudarydami pamokos darbų planą ir norėdami sužinoti, ką vaikai konkrečiai tema jau žino, o paskui numatydami, kaip tuo remdamiesi mokysime, mes taip pat mokomės. Tokie konstruktyvūs mokymo metodai, už kuriuos pasisako Cumminsas (1995a) ir daugelis kitų, leidžia vaikams ne tik remtis turimomis žiniomis kaip pagrindu, bet ir konstruoti iš akademinio turinio naujas prasmes, kelti mokymosi tikslus ir bendradarbiauti tarpusavyje šių tikslų siekiant. Pavyzdžiui, Ballenger (2000) aprašo Haičio mokyklose rengiamus pokalbius įvairiomis gamtos mokslų temomis. Tai laisvas kalbėjimasis mažose grupėse tiek Haičio kreolų, tiek anglų kalba aptariant svarbias mokslo sąvokas, pavyzdžiui, metamorfozę. Kitas mokytojas, norėdamas įvertinti matematikos žinias ir gerbdamas kultūrų įvairovę, skyrė mokiniams užduotį surašyti kortelėse žodžius, kurie jų gimtąją kalbą pavadina pagrindines matematikos sąvokas, o paskui iškabino tas korteles įvairiose klasės vietose.

Vogt, Jordan ir Tharp (1992) atliko tyrimus su vaikais dviejose skirtingose geografinėse JAV srityse. Jos tyrė vietinius havajiečių ir navahų, Amerikos indėnų, vaikus ir pastebėjo, jog norint, kad mokiniai dalyvautų klasės veikloje, nepaprastai svarbu suprasti kultūrų skirtumus (dar žr. Philips, 1972). Paaiškėjo, kad šiuos vaikus dažniausiai mokė baltuosieji mokytojai iš vidurinės visuomenės klasės, kurie, nors buvo rūpestingi, nesuprato kultūrinių aplinkybių svarbos. Havajuose Vogt (p. 57) ir jos kolegės pastebėjo, kad kai mokytojai į savo mokymą įtraukdavo dalykų, labiau atspindinčių havajiečių gyvenimo būdą (pavyzdžiui, užduodavo klausimą visai

grupei, užuot kvietę atsakyti pavienius mokinius, arba nustojo taikę taisyklę „vienas kalba, kiti tyli“), vaikai ėmė gerokai aktyviau dalyvauti pamokose. Vis dėlto metodai, pasitvirtinę dirbant su havajiečių vaikais, ne visada buvo veiksmingi mokant indėnus. Pavyzdžiui, mokiniai havajiečiai puikiai jautėsi mažose mišrioje berniukų ir mergaičių grupėse, tuo tarpu indėnų vaikams geriau sekėsi dirbti tos pačios lyties grupelėse. Havajiečiai vaikai gerbė mokytojus, kurie buvo kartu ir draugiški, ir griežti, o indėnai mokiniai labiau vertino mokytojus, kurie moko garbingai elgtis. Labai svarbu, kad mokytojai pamokose atpažintų tokias kultūrų skirtumų nulemtas požiūrių ir veiksmų potekstes.

Kaip į mokymą įtraukti šeimas?

Pasak Cumminso, svarbiausias dalykas kviešti šeimą ir bendruomenę įsitraukti į mokyklos veiklą. Tačiau to nereikia suprasti kaip vien savanoriško suaugusiųjų dalyvavimo vaikų pamokose arba mokyklos įvykiuose. Kaip pažymėjo Australijos pedagogai Cairney ir Ruge'as (1997), siekiant sujungti kultūras, bendravimas turi būti ne vienpusis santykis, einantis iš mokytojo tėvų link, bet abipusis ir pagarbus dialogas. Mollis ir kiti (1992) teigia, kad tokie abipusiai ir simetriški tėvų ir mokytojų ryšiai iš tiesų yra pasikeitusio pedagogo vaidmens rezultatas – mokytojas tampa mokiniu, norinčiu įgyti žinių apie šeimą. Taip ne tik skatinamas supratimas ir tarpusavio bendravimas, bet ir atsiveria pačios šeimos žinių lobynas, kurį galima vaisingai panaudoti pamokose. Mollis ir kiti mokytojai pažymi, kad, lankydamiesi mokinių namuose, jie geriau pažino imigrantų iš Meksikos šeimas. Kiti mokytojai pasitelkia dialogų dienoraščius kaip priemonę įtraukti šeimoms į savo vaikų mokymąsi ir mokinių patirčiai bei stipriesiems bruožams suvokti (Doorne, 1995). Dialogų dienoraštis – tai tarsi mokinio ir mokytojo pokalbis raštu, kurį galima nusiųsti į namus tėvams, kad šie įrašytų savo požiūrį. Akivaizdu, kad, norint veiksmingai bendrauti su tėvais, reikia vartoti tą kalbą, kurią jie gerai supranta. Valdes (1996) mums primena, jog taip pat svarbu turėti galvoje, kad kai kurie tėvai dėl įvairiausių priežasčių yra menkai išsilavinę ir kad jiems gali prireikti pagalbos suvokiant naująją vaikų mokyklos kultūrą, įskaitant ir tai, ko mokytojai tikisi iš tėvų. Idealiu atveju mokytojai turėtų pripažinti, kad gali daug ko pasimokyti iš tėvų, kaip ir tėvai – iš mokyklos.

Esama daug veiklos rūšių mokinių šeimoms aktyvinti. Pavyzdžiui, vieną pamoką galima skirti vardams. Mokiniai gali paklausti tėvų apie savo vardą. Gal jie buvo pavadinti kurio nors giminaičio garbei? Gal jų vardo kokia nors ypatinga reikšmė ar kilmė? Ši pamoka galėtų paskatinti mokinius rašyti pasakojimus ir dalytis jais su bendraamžių grupėmis, o galiausiai pateikti visai klasei. Mokytojai, dirbantys su mažesniais vaikais, gali pasikviesti tėvus paaiškinti savo vaiko vardo.

Panašiai galima surengti ir pamoką, skirtą šeimos istorijai. Mokytojas Jimas Hughesas (2000) nusiuntė tėvams į namus laišką, kuriame paaiškino užduotį ir kaip pavyzdį įdėjo trumpą rašinio apie savo šeimą ištrauką. Dar viena užduotis – pasidomėti mėgstama vaikystės pasaka, pasakėčia, šeimos relikvija ar žaidimu. Tėvai kviečiami ateiti į klasę ir papasakoti arba parodyti, kaip žaisti mėgstamą jų vaikystės žaidimą. Akivaizdi ir įvairių tautų kultūrą atspindinčios literatūros, ypač jei klasėje yra tos kultūros atstovų, nauda (žr., pavyzdžiui, Ada, 1988). Pradinių klasių mokytojai piešimo pamokose turi turėti tokių svarbių ir paprastų dalykų kaip kreidelės ir spalvotas popierius, kurie atitinka įvairių tautų vaikų odos atspalvį.

McCalebas (1994) aprašo, kaip vieno vaikų darželio auklėtoja nusiuntė visiems tėvams po laišką, parašytą jiems suprantama kalba, kuriame iškėlė jų, kaip pirmųjų savo vaikų mokytojų, vaidmenį ir pakvietė pasidalyti savo patirtimi mokant vaikus. Laiške ji taip pat paprašė atsiųsti sienlaikraščiui nuotraukų tų suaugusių šeimos narių, kurie vaikams ypač svarbūs. Mokinių tėvai, apsilankę klasėje per mokslo metų pradžios šventę, buvo maloniai nustebinti pamatę iškabintas savo nuotraukas. Tarp tėvų užsimezgė nuoširdus pokalbis. Šeimos sienlaikraštis leido tėvams suvokti, kad jie

yra laukiami. Vakaro metu auklėtoja kalbėjo su tėvais apie jų vaidmenį vaikų mokymui ir apie didelius lūkesčius, siejamus su kiekvienu vaiku. Ji paragino tėvus aptarti, ko jie norėtų, kad vaikai tais metais išmoktų, ir užrašė jų pageidavimus lentoje. Auklėtoja taip pat papasakojo apie save, parodė savo šeimos albumą ir pakomentavo šalia nuotraukų esančius užrašus. Toks šiltas ir pagarbus auklėtojos elgesys leido tėvams kitaip suvokti savo indėlį į vaikų mokymąsi, o auklėtoją įvertinti kaip atvirą ir draugišką bendražygę.

Savų kultūrinių prielaidų patikrinimas

Būdami mišrių klasių mokytojai, turime nuolat nagrinėti savo kultūrines prielaidas, kad galėtume veiksmingai dirbti su mokiniais. Ballenger (1992) pasakoja, kaip ji mokėsi bendrauti su savo ikimokyklinukais migrantų iš Haičio vaikais, - tai širdį gniaužianti istorija apie įvairiakultūrį pedagogo mokymąsi. Negalėdama suvaldyti mažųjų neklaužadų, Ballenger kreipėsi į savo kolegas haitiečius, kurie klasėse panašią problemą, regis, neturėjo. Iš pradžių ji tiesiog stebėjo haitiečius mokytojus ir tėvus, o paskui kalbėjosi, kaip geriau bendrauti su jų vaikais. Ballenger sužinojo, kad jos bendravimui su vaikais turėjo įtakos tai, kiek ji, autoritetinga asmenybė, atitinka jų lūkesčius. Jai prastai sekėsi pamokose, kai bendraudavo su vaikais netiesiogiai ir koku nors pavyzdžiu mėgindavo motyvuoti jų elgesį. Kai Ballenger, siekdama vaikus paveikti, ėmė mėgdžioti haitiečių „valdymo kalbą“, duodama pavyzdžių, pagrįstų jų šeimos ir bendruomenės tradicijomis (pavyzdžiui: „Negi neklausytum, jei su tavimi kalbėtų mama?“, „Juk nenorite, kad tėvams dėl jūsų būtų gėda“), jai ėmė sektis geriau. Ballenger sutinka su Delpito pasiūlymu pedagogams: „Norint švietime įtvirtinti įvairių kultūrų supratimą (. . .), būtini du dalykai. Pirma, tam tikros kultūros atstovo elgesys, iš pradžių atrodas keistas ir nesuprantamas, turi tapti pažįstamas, o antra, savo paties išpažįstamos vertybės ir patirtis turi tapti, bent jau laikinai, nepažįstamu dalyku, kurį reikia ištirti“ (1995, p. 207).

Mokytojai – savo mokinių užtarėjai

Mes, pedagogai, turime daug galimybių tiek mokykloje, tiek už jos ribų tapti aktyviais kitakultūrių ir kitakalbių mokinių užtarėjais. Barbara Agor (2000) dalijasi patirtimi, įgyta mokant anglų kalbos vidurinio mokyklinio amžiaus mokinius, kurie, užuot lanke įprastines pamokas, pirmiausia turi pramokti anglų kalbos. Baimindamasi, kad šie mokiniai, nedalyvaudami normaliose pamokose, neįgytų dėl to neigiamos patirties ir nesibijotų, jog ateityje juos vėl gali išmesti iš įprastos aplinkos, Agor nuolat kviesdavosi kitus mokytojus su savo mokiniais pasižiūrėti jos mokinių sukurtų projektų. Mokiniai iš įprastų klasių, apsiranę Agor klasėse, užuot laikę savo draugus nuskriaustaisiais, dažnai su pavydu vertindavo veiklą, kurią atlieka šie kalbos besimokantys vaikai.

Mokytojai, skatindami savo mokyklose geranorišką įvairiakultūrę mokymosi aplinką, tampa mokinių užtarėjais. Dar vienas būdas daryti mokyklos aplinkai įtaką – kitakultūrius ir kitakalbius mokinius įtraukti į kitų mokinių mokymą. Vienas gamtos mokytojas, pasitikėdamas savo aukštesniųjų klasių mokinių galimybėmis, ėmė mokyti juos, kaip perteikti mokomąjį dalyką kitiems (Jameson, 1998). Pirmiausia mokytojas išmokė juos savarankiškai atlikti paprastus eksperimentus, kurie atskleidžia svarbius mokslinius principus. Paskui jis tuos mokinius paskatino ir kitus bendraamžius įtraukti į tokius eksperimentus ir diskutuoti su jais apie tuos mokslinius principus. Heathas ir Mangiola (1991) išsamiai aprašo programą, kurioje silpnai besimokantys penktokai buvo kruopščiai parengti mokyti pirmokus skaityti. Autoriai atskleidžia aiškius tiek psichologinius, tiek akademinius abiejų mokinių grupių laimėjimus. Heathas ir Mangiola taip pat pažymi, kad ir tikrieji mokytojai daug pasimokė

bendraudami su savo pagalbininkais penktokais, kurie dažnai pateikdavo išskirtinių įžvalgų, kaip ugdyti mažųjų mokinių raštingumą.

Kalbos mokytojai gali užtarti savo mokinius pasisakydami už lygiateisę kalbos ir švietimo politiką mokykloje (pavyzdžių iš Jungtinių Valstijų praktikos žr. Crandall & Greenblatt, 1998; Crandall, Bernache & Prager, 1998). Valdes (2001) pažymi, kad vaikams, kurie mokosi kalbos, nepaprastai svarbu kuo daugiau bendrauti su ta kalba puikiai šnekančiais žmonėmis. Todėl neprotinga juos skirti į vieną grupę su tokiais pat kalbos besimokančiais vaikais, nebent būtų numatyta tikslingai puoselėti dvikalbystę.

Kitas gana paprastas dalykas, kurį mokykla gali nesunkiai įgyvendinti palengvindama nacionalinių mažumų atstovų vaikams bendravimą, - įrengti telefono atsakiklį ir „karštąją“ liniją ta kalba, kuria kalba mokinių tėvai. Be to, visapusiškai skatintinas ir įvairių tautybių atstovų noras tapti mokytojais, mokytojų padėjėjais ir darbuotojais, palaikančiais mokyklos ryšį su tėvais. Visi šie žmonės gali tapti pavyzdžiu, į kurį vaikai norės lygiuotis, be to, jie suteiks nepaprastai svarbią paramą vaikams ir jų šeimoms mokantis naujosios kalbos ir perprantant naująją kultūrą.

Pateiksiu pavyzdį iš savo patirties. Mano kolegos ir aš, norėdami padėti mokytojams geriau suvokti problemas, su kuriomis susiduria imigrantų šeimos, pakvietėme grupę tėvų, neseniai emigravusių iš Bosnijos, Kinijos ir Irako, pasikalbėti su kelių mūsų bendruomenės mokyklų mokytojais. Angliškai šie tėvai kalbėjo prastokai, tačiau jie nepaprastai energingai dalijosi su mokytojais problemomis, kilusiomis imigravus, o kartu reiškė norą padėti vaikams įgyti padorų išsilavinimą ir mokytis anglų kalba. Tos dienos susitikimas įtikino visus jame dalyvavusius mokytojus, kaip svarbu dirbti su šeimomis, o dauguma jų net pareiškė norą pasikviesti imigrantų tėvus pasikalbėti į savo pačių mokyklas.

Skutnabb-Kangasas (2000) yra tvirtai įsitikinęs, kad visi mokytojai turi kalbėti bent dviem kalbomis. Sutinku, kad tai - idealas, kurio verta siekti. Skutnabb-Kangasas įrodo, kad vienakalbis šališkumas gyvuoja daug kur pasaulyje, o ypač - anglakalbėse šalyse. To rezultatas - žmonės, kalbantys mažiau populiariomis kalbomis, negauna lygiavertio išsilavinimo (žr. Glenn & de Jong, 1996, kur pateikiama dvylikos šalių imigrantų švietimo apžvalga). Vis dėlto Handsfieldas (2002), polemizuodamas su Skutnabb-Kangasu, teigia, kad labai svarbu skatinti siekti pokyčių visus mokytojus. Žinoma, kuo daugiau tarp mokytojų bus tautinių mažumų atstovų, tuo geriau, bet būtina įtraukti visus pedagogus, dirbančius mišrioje klasėje. Labai svarbu turėti daugiau mokytojų, kalbančių vaikų, kuriuos jie moko, gimtąja kalba, tačiau taip pat reikia, kad visi mokytojai informuotų vieni kitus apie kalbos mokymosi procesus. Mokytojai gali tapti vaikų užtarėjais, padėdami savo kolegoms suprasti, kad kalba yra dinamiška ir nuolat kintanti ir kad kirčio, tarties klaidų ar nestandartinių formuluočių galima tikėtis iš kiekvieno, kuris mokosi kalbos; taigi žmonių, besimokančių kalbos, nederėtų smerkti ar laikyti menkesniais vien pagal tai, kaip jie kalba (Lippi-Green, 1997). Taip pat mokinių, prasčiau kalbančių visuomenėje vyraujančia kalba, nereikėtų nušalinti nuo galimybės varžytis su bendraklasiais moksle (Valdes, 2001). Pirmiausia reikia atsižvelgti į tai, kaip mokiniai iš mano mokomąjį dalyką, o ne į netobulą jų kalbėjimą ar rašymą.

Man atrodo, kad Cumminso siūlymai gana realistiniai. Iš esmės dvikalbė ir įvairiakultūre politika Kanadoje (Cummins, 1995b; Genesee, 1995) ir Australijoje (Lo Bianco, 1997), kur skatinama dvikalbystė ir siekiama išsaugoti protėvių kalbas, liudija, kad tokie siūlymai, nors ir nėra visai tobuli, yra gana veiksmingi. Cumminsas iškelia atskirų pedagogų veiklą, tačiau reikia dar ryžtingesnių žingsnių, kurie padėtų persikirstyti įtakos zonas. Siekdami, kad įvairios kultūros suartėtų, vis daugiau tautinių mažumų atstovų turės prisidėti priimdami mokyklos politikos sprendimus, o visi mokytojai gali atlikti nepaprastai svarbų vaidmenį priartindami būtinus pokyčius kaip savo mokinių užtarėjai ir bendražygiai.

Literatūra

- Ada, A. (1988). The Pajaro Valley experience: Walking with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills through the use of children's literature. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (eds.), *Minority education: From shame to struggle* (p. 223-238). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Agor, B. (2000). Understanding our past: The Middle Ages. In S. Irujo (ed.), *Integrating the ESI standards into classroom practice. Grades 6-8* (p. 1-28). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of other Languages.
- Ballenger, C. (1992). Because you like us: The language of control. *Harvard Educational Review*, 62 (2), p. 199-208.
- Ballenger, C. (2000). Bilingual in two senses. In Z. F. Beykont (ed.), *Lifting every voice: Pedagogy and politics of bilingualisms* (p. 95-112). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Beykont, Z. F. (2002). *The power of culture: Teaching across language difference*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cairney, T., & Ruge, J. (1997). Reconstructing teacher views on parent involvement in children's literacy. In D. Taylor (ed.), *Many families, many Literacies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Crandall, J. A., Bernache, c., & Prager, S. (1998). New frontiers in educational policy and program development: The challenge of the underschooled secondary school immigrant. *Educational Policy*, 12 (6), p. 719-734.
- Crandall, J. A., & Greenblatt, L. (1998). Teaching beyond the middle: Meeting the needs of underschooled and high-achieving immigrant students. In M. R. Bastera (ed.), *Excellence and equity in education for language minority students: Critical issues and promising practices*. Washington, DC: Mid-Atlantic Equity Center, The American University.
- Cummins, J. (1995a). Empowering minority students: A framework for investigation. In O. Garcia & c. Baker (eds.), *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1995b). Heritage language teaching in Canadian schools. In O. Garcia & c. Baker (eds.), *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Doorne, D. (1995). Family collaborations in children's literacy: When journals travel home. In G. Weinstein & E. Quintero (eds.), *Immigrant learners and their families*. Washington, DC: Center for Applied Linguistic and Delta Systems.
- European Roma Rights Center (2002). Barriers to the education of Roma in Europe: A position paper by the European Roma Rights Center. Žr. <http://errc.org/publications/pasition/education.shtml>.
- Genesee, F. (1995). The Canadian second language immersion program. In O. Garcia & c. Baker (eds.), *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Gibson, M. A. (1996). The school performance of immigrant minorities: A comparative view. In E. Jacob & C. Jordan (eds.), *Minority education: Anthropological perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Glenn, C. L., & de Jong, E.J. (1996). *Educating immigrant children: Schools and language minorities in twelve nations*. New York: Garland.
- Handsfield, L. J. (2002). Teacher agency and double agents: Reconceptualizing linguistic genocide in education. *Harvard Educational Review*, 72 (4), p. 542-560.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge ur.
- Heath, S. B. & Mangiola, L. (1991). *Children of promise: Literate activity in linguistically and culturally diverse schools*. Washington, DC: National Education Association.
- Hughes, J. (2000). Writing for each other. In K. D. Samway (ed.), *Integrating the ESL standards into classroom practice. Grades 3-5*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Irvine, J. J. (1991). *Black students and school failure*. New York, NY: Praeger Publishing.
- Jameson, J. H. (1998). *Enriching content classes for secondary ESOL students*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language ideology and discrimination in the United States*. New York, NY: Routledge.
- Lo Bianco, J. (1997). English and pluralistic policies: The case of Australia. In W. Eggington & H. Wren (eds.), *Language policy: Dominant English: Pluralist challenges* (p. 107-119). Canberra: John Benjamins B. V. Language Australia Ltd.
- McCaleb, S. P. (1994). *Building communities of learners: A collaboration among teachers, students, families and community*. New York: St. Martin's Press.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31 (2), p. 132-141.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ogbu, J. (1996). Frameworks - variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. In E. Jacob & C. Jordan (eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (p. 83-111). Norwood, NJ: Ablex.
- Philips, S. U. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom. In C. Cazden, D. Hymes & V. Johns (eds.), *Functions of language in the classroom* (p. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). Multilingualism and the education of minority children. In O. Garcia & c. Baker (eds.), *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Trumbull, E., Rothstein-Fisch, c., Greenfield, P. M., & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

The Union Romani. Žr. <http://www.unionromani.org/puebloin.htm>.

Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distance between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.

Valdes, G. (2001). *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. New York: Teachers College Press.

Vogt, L. A., Jordan, C., & Tharp, R. (1992). Explaining school failure, producing school success: Two cases. In E. Jacob & C. Jordan (eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (p. 53-65). Norwood, NJ: Ablex.

Susana Finn Miller - Rytų Pitsburgo (Pensilvanija, JAV) pietryčių profesinio ugdymo centro specialistė ir Baltimorės (Merilendas, JAV) universiteto Kalbos raštingumo ir kultūros katedros filosofijos kandidatė
