

Το σχολείο απέναντι στο πλήθος από κουλτούρες

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική
μεταξύ της απαίτησης για ισότητα και του δικαιώματος στη διαφορά

Philippe Perrenoud

Σχολή ψυχολογίας και επιστημών της αγωγής
Πανεπιστήμιο της Γενεύης
2005

Περιεχόμενα

Ενοποίηση της εκπαίδευσης και απαίτηση για ισότητα
Μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική: συνολική θέαση
Μια «θετική διάκριση»
Η διαφοροποίηση δεν αφορά τους στόχους
Όχι σ' έναν άνευ όρων σεβασμό των διαφορών
Ούτε μια μέθοδος ούτε μια ειδική τεχνική
Να μη συγχέουμε διαφοροποίηση και εξατομίκευση
Μετράει μόνο το γόνιμο των μαθησιακών καταστάσεων
Μια άλλη οργάνωση της σχολικής εργασίας
Εργασία σε πολυετείς κύκλους εκμάθησης
Παρατήρηση διαμορφωτική και βασισμένη σε κριτήρια
Καταστάσεις-προβλήματα και στόχοι-εμπόδια
Ο χρόνος δεν είναι η λύση
Καμία αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος δεν καταργεί τις ανισότητες
Μια προωθημένη εκπαίδευση σε θέματα διδακτικής
Μια διαφοροποίηση που σχεδιάζεται και τίθεται σε εφαρμογή συλλογικά
Αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των οικογενειών
Εν κατακλείδι
Αναφορές

Αυτό το άρθρο προσπαθεί να εκθέσει εν συντομία μια ευρεία και σύνθετη προβληματική. Αυτό οδηγεί αναγκαστικά σε απλοποιήσεις. Η στήριξη καθεμιάς από τις θέσεις που παρουσιάζονται θα απαιτούσε εκτεταμένες αναλύσεις και αναφορές σε πολυάριθμες εργασίες ιστορίας, ανθρωπολογίας, κοινωνιολογίας, ψυχολογίας,

παιδαγωγικής, διδακτικής. Για να παραμείνει το κείμενο σε λογικές διαστάσεις θα περιορίσουμε τις βιβλιογραφικές αναφορές, παραπέμποντας στο τέλος σε μερικά έργα που επιτρέπουν να εμβαθύνει κανείς στο θέμα.

Σε κάθε κοινωνία συνυπάρχουν διαφορετικές κουλτούρες. Κάθε εθνική, γλωσσική ή θρησκευτική κοινότητα διαμορφώνει τη δική της κουλτούρα, που είναι φτιαγμένη από γνώσεις, αξίες, προτιμήσεις, πρακτικές. Αλλά ακόμη και δίχως να υπάρχει μια καλά καθορισμένη κοινότητα η ποικιλότητα των ειδών, των συνθηκών και των τρόπων ζωής, των κοινωνικών θέσεων και των πρακτικών παράγει επίσης κουλτούρες.

Αυτή η ποικιλία σχεδόν πάντα έχει συνέπειες. Η συνάντηση ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες γεννάει συχνά διαμάχες, διακρίσεις, κυριαρχίες, αποκλεισμούς. Όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν την τάση να αναγάγουν σε νόρμα τη δική τους κουλτούρα και να αγνοούν ή να περιφρονούν όλες τις άλλες. Οι Ινδιάνοι της Βόρειας Αμερικής ονόμαζαν τους εαυτούς τους «τα ανθρώπινα όντα», θεωρώντας ότι οι Λευκοί δεν αποτελούσαν μέρος της ανθρωπότητας. Οι αποικιοκράτες λαοί επέδειξαν έναν τουλάχιστον εξίσου μεγάλο εθνοκεντρισμό!

Σε μια κοινωνία δίχως σχολείο, κάθε κοινότητα, κάθε υποσύνολο της κοινωνίας, κοινωνικοποιεί τα παιδιά κατά τον τρόπο της, μεταβιβάζοντάς τους τη δική της κουλτούρα και κυρίως τη σχέση της με τις άλλες κουλτούρες. Στις κοινωνίες όπου κάνει την εμφάνισή της η σχολική μορφή, τα σχολεία βρίσκονται αρχικά στην υπηρεσία διαφορετικών κοινοτήτων (εθνικών, θρησκευτικών, γλωσσικών) ή διακριτών κοινωνικών τάξεων: το δημοτικό σχολείο είναι αρχικά το «σχολείο του λαού», ενώ στα λύκεια φοιτούν τα παιδιά της αστικής τάξης. Το κάθε σχολείο συμβάλλει λοιπόν στην κατασκευή μιας κοινοτικής ταυτότητας και στη μεταβίβασή της. Κατά τον ίδιο τρόπο που προσφέρει στον εαυτό της τα δικά της μέσα, μια εθνική, θρησκευτική ή εδαφική κοινότητα δημιουργεί σχολεία για να μεταβιβάσει στα παιδιά της την κουλτούρα της, μεταγγίζοντας συχνά την περιφρόνηση ή το μίσος προς τις άλλες κουλτούρες. Ασφαλώς και μέσα σε κάθε ίδρυμα υφίσταται μια ορισμένη πολιτισμική ποικιλότητα, εξαιτίας κυρίως διαφορών ανάμεσα σε

οικογένειες που μπορεί να ανήκουν και στην ίδια κοινότητα. Αυτή η ποικιλότητα είναι εντούτοις περιορισμένη, καθώς κανένα σχολείο δεν είναι και δεν θέλει να είναι μία «χοάνη». Αντιθέτως, κάθε σχολείο ενισχύει την ταυτότητα και κάποτε την περιχαράκωση της κοινότητας από την οποία εξαρτάται και μέσα στην οποία απλώνει τις ρίζες του.

Τα πράγματα αλλάζουν όταν μια κοινωνία αποκτά ένα ενοποιημένο σχολικό σύστημα, που θεωρείται ότι υποδέχεται όλα τα παιδιά και τους εφήβους, όποια κι αν είναι η καταγωγή τους, οι καταβολές τους, οι συνθήκες και οι τρόποι ζωής τους. Όλοι λοιπόν φοιτούν στα ίδια ιδρύματα και στις ίδιες τάξεις για να αποκτήσουν, κατά κανόνα, μία κοινή κουλτούρα.

Ενοποίηση της εκπαίδευσης και απαίτηση για ισότητα

Σ' ένα ενοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, οι διαφορετικές κουλτούρες είναι παρούσες μέσα σε κάθε σχολείο. Ασφαλώς δεν βρίσκει κανείς σε κάθε ίδρυμα ολόκληρη την γκάμα, εξαιτίας της συγκέντρωσης ορισμένων κοινωνικών τάξεων και ορισμένων εθνικών κοινοτήτων σε συγκεκριμένες ζώνες της επικράτειας ή της πόλης. Υπάρχουν σχολεία αστικά και σχολεία αγροτικά, σχολεία των φτωχών συνοικιών όπως και των πλούσιων, σχολεία των λευκών, μαύρων, κινέζικων ή ινδικών συνοικιών, σχολεία ιδιωτικά και σχολεία δημόσια. Όλα έχουν εντούτοις την ίδια αποστολή: να δώσουν σε όλα τα παιδιά πρόσβαση στην ίδια βασική κουλτούρα.

Βεβαίως έχει διαφορά το αν τα παιδιά φοιτούν σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό σχολείο, ωστόσο η εκπαιδευτική πολιτική και η νομοθεσία αφορούν το σύνολο των σχολείων που λειτουργούν στην εθνική ή περιφερειακή επικράτεια. Η ιδέα μια κοινής κουλτούρας ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την ιδιότητα του πολίτη και τη συμβίωση μεταφράζεται σε ένα εθνικό ή περιφερειακό αναλυτικό πρόγραμμα για τη βασική εκπαίδευση που επιβάλλεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, σε όλα τα ιδρύματα. Ανάλογα με τις χώρες ή τις περιφέρειες, αυτό το πρόγραμμα είναι λιγότερο ή περισσότερο ευέλικτο.

Το θεμελιώδες πολιτικό ζήτημα που τίθεται λοιπόν είναι να ξέρουμε αν επιβάλλεται να κατέχουν εξίσου όλοι οι μαθητές αυτή την κοινή κουλτούρα στο τέλος της

υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτό εξαρτάται από τις κοινωνίες, το όραμά τους για την ισότητα και τη δημοκρατία.

Στις κοινωνίες που δεν αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία σ' αυτή την εξίσου κατοχή της κοινής κουλτούρας, το σχολείο καθορίζει παραδόξως έναν μοναδικό τύπο και νόρμα αριστείας αλλά ταυτόχρονα αποδέχεται αποκλίσεις. Έτσι λοιπόν ορίζεται με η ανάγνωση ως μία θεμελιώδης ικανότητα, αλλά και γίνεται εξίσου αποδεκτό ότι δεν μαθαίνουν όλοι να διαβάζουν. Καμία σύγχρονη χώρα δεν δέχεται ότι θέλει να παράγει τέτοιες ανισότητες, αλλά ορισμένες συμβιβάζονται καλύτερα από άλλες μ' αυτή την πραγματικότητα.

Σ' εκείνες τις κοινωνίες που νοιάζονται περισσότερο να εκδημοκρατίσουν την πρόσβαση στις βασικές γνώσεις, τέτοιες ανισότητες είναι απαράδεκτες. Θέλουν με κάθε κόστος να εξασφαλίσουν για όλους την κατοχή των βασικών ικανοτήτων.

Ανάμεσα σ' αυτά τα δύο άκρα τοποθετούνται οι κοινωνίες που αποδίδουν αξία στην «ισότητα ευκαιριών». Βεβαιώνουν ότι ο κάθε μαθητής, όποια κι αν είναι η κατοικία του, η κοινωνική του κατάσταση, οι εθνοτικές, εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές καταβολές του, όποιο κι αν είναι το γένος του, όποιο κι αν είναι το οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του, έχει το δικαίωμα της πρόσβασης με ίσους όρους στην βασική εκπαίδευση. Θεωρούν λοιπόν ότι προσφέρουν σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες να μορφωθούν, καθώς η συλλογικότητα θέτει στη διάθεση του καθενός τα ίδια τυποποιημένα μέσα. Αυτό το πρώτο σκαλί είναι ουσιαστικό· προϋποθέτει ότι η πολιτεία οικοδομεί σχολεία σε όλη την επικράτεια, τοποθετεί σε κάθε σχολική μονάδα προσοντούχους εκπαιδευτικούς, εξοπλίζει τα σχολεία με τα κατάλληλα μέσα και αίρει τα οικονομικά εμπόδια για τη φοίτηση. Η πρόσβαση όλων στη σχολική εκπαίδευση έχει σχεδόν πραγματοποιηθεί στις πιο αναπτυγμένες χώρες, ωστόσο πολύ απέχει από το να έχει πραγματοποιηθεί σ' όλη την κλίμακα του πλανήτη.

Ακόμη κι όταν όλοι έχουν πρόσβαση στη σχολική εκπαίδευση μέσα σε συγκρίσιμες συνθήκες, ωστόσο γίνεται αντιληπτό ότι δεν έχουν όλοι τα μέσα να αποκτήσουν την προτεινόμενη σχολική κουλτούρα. Αρχικά η ανισότητα της μάθησης θα αποδοθεί είτε σε διαφορές στα χαρίσματα, στην εξυπνάδα, στη «φυσική» ικανότητα για μάθηση ή - εκδοχή λιγότερο ατομοκεντρική - σε διαφορές του πολιτισμικού και γλωσσικού

κεφαλαίου, είτε σε διαφορές στάσεων: άλλοι θέλουν να μάθουν, άλλοι αντιστέκονται ενεργητικά ή παθητικά, μη επενδύοντας στη σχολική εργασία. Γίνεται αναφορά τότε στην «έλλειψη κινήτρων», στιγματίζεται η τεμπελιά, η αδιαφορία, η έλλειψη στόχων του μαθητή.

Το αν οι «ελλείψεις» αυτές αποδίδονται στη γενετική κληρονομιά ή στο «κοινωνικοπολιτισμικό» περιβάλλον δεν είναι κάτι το αδιάφορο. Η βιολογική εξήγηση ενισχύει ένα είδος μοιρολατρίας και ελαχιστοποιεί τις ευθύνες του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας. Στις κοινωνίες όπου υπερισχύει ακόμη η ιδεολογία του χαρίσματος, η τυπική ισότητα ευκαιριών φαίνεται να είναι αρκετή.

Οι κοινωνικές επιστήμες και οι επιστήμες του ανθρώπου έχουν εντούτοις, κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, καταδείξει ότι οι «ελλείψεις», τα «μειονεκτήματα», η νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη συνδέονται στενά με τις οικογενειακές συνθήκες ζωής και εκπαίδευσης μάλλον παρά με τη γενετική κληρονομιά. Ότι αυτές οι ελλείψεις σχετίζονται πάντοτε με νόρμες σχολικής αριστείας ιστορικά προσδιορισμένες.

Η προσχώρηση σε τέτοιους είδους εξηγήσεις, ψυχοκοινωνιολογικής ή ανθρωπολογικής τάξεως, καθιστά πιο δύσκολο να δεχτεί κανείς ότι η κοινωνία δεν ευθύνεται καθόλου. Το σχολείο δεν είναι υπεύθυνο για το γεγονός ότι υπάρχουν πλούσιοι και φτωχοί, παιδιά φροντισμένα και παιδιά παρατημένα. Αλλά η ευθύνη της κοινωνίας και του κράτους είναι δεδομένη. Η φτώχεια είναι το προϊόν μιας ιστορίας, μιας πολιτικής, των σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικές τάξεις ή εθνικές ομάδες.

Πρώτη λοιπόν συνειδητοποίηση: η ανισότητα μπροστά στο σχολείο μπορεί να καταπολεμηθεί από μια οικονομική και κοινωνική πολιτική που αντιμετωπίζει τα αίτια της, και μάλιστα από μια πολιτισμική πολιτική που π.χ. θέτει στη διάθεση των λιγότερο προνομιούχων γονέων θεμελιώδεις γνώσεις, ιατρικής, διαιτητικής, ψυχολογικής και εκπαιδευτικής φύσεως.

Δεύτερη συνειδητοποίηση: η ανισότητα απέναντι στο σχολείο δεν είναι μια ανισότητα μπροστά σε οποιαδήποτε γνώση. Βεβαίως, υπάρχουν διαφορές νοητικής ανάπτυξης που καθιστούν πολύ άνιση την πρόσβαση σε κάθε μάθηση, όποιο κι αν είναι το

περιεχόμενο. Αλλά κατά ένα μεγάλο μέρος, ο ορισμός της σχολικής κουλτούρας επιδεινώνει τα πράγματα. Γιατί αυτή η κουλτούρα είναι πολύ κοντινή στην οικογενειακή κουλτούρα ορισμένων μαθητών, αυτών που προέρχονται από μεσαίες και ανώτερες τάξεις· αντίθετα είναι πολύ απομακρυσμένη από την κουλτούρα των λαϊκών τάξεων.

Δύσκολα μπορεί κανείς να το αποφύγει: όποιο και αν είναι το αναλυτικό πρόγραμμα της βασικής εκπαίδευσης, θα είναι πάντοτε πιο οικείο στους μορφωμένους γονείς απ' ότι στους άλλους, από το γεγονός και μόνο της μακράς τους φοίτησης! Αλλά αυτή η άνιση πολιτισμική απόσταση από τη σχολική νόρμα τροποποιεί τη μορφή της ανισότητας.

Τρίτη συνειδητοποίηση: η διαφορά στις ικανότητες και στην έφεση για μάθηση δεν αρκεί για να δικαιολογήσει την ανισότητα της μάθησης, από τη στιγμή που αποδέχεται κανείς ότι αυτές οι ικανότητες και η έφεση είναι προϊόν των συνθηκών ζωής.

Ανακεφαλαιώνοντας: μια τριπλή συνειδητοποίηση:

Οι κοινωνικές ανισότητες μπροστά στο σχολείο δεν είναι «φυσικές» ανισότητες, μια άλλη πολιτική μπορεί να τις αμβλύνει. Το σχολικό πρόγραμμα δεν απέχει εξίσου από τις κουλτούρες των διαφόρων οικογενειών, εθνοτήτων και κοινωνικών τάξεων.

Η ίση μεταχείριση μέσα στην τάξη παράγει ανισότητες στη μάθηση.

Μια άλλη κοινωνική πολιτική

Το σχολείο φέρνει στο φως ανισότητες πάνω στις οποίες το ίδιο δεν έχει κανένα έλεγχο, τουλάχιστον επί του παρόντος. Ασφαλώς, σε βάθος χρόνου, αν εκπαιδεύει όλον τον κόσμο σ' ένα υψηλό επίπεδο, θα παρήγαγε μελλοντικούς γονείς μαθητών εξοικειωμένους με τη σχολική κουλτούρα. Αλλά αυτό θα προϋπέθετε ότι το πρόβλημα έχει λυθεί!

Αυτό περί του οποίου πρόκειται εδώ είναι η κοινωνική πολιτική, με την πιο πλατειά έννοια του όρου, η μάχη ενάντια στη φτώχεια και τις ανισότητες μέσω της φορολογίας, της στέγασης, των κοινωνικών δομών, της κοινωνικής και ιατρικής βοήθειας, κ.ά.

Το σχολείο μπορεί να συμμετέχει σ' αυτό το κίνημα εάν εγγράφεται σε μια προοπτική κοινοτικής ανάπτυξης, για παράδειγμα μεριμνώντας να εκπαιδεύσει τους γονείς. Η πολιτική είναι μια υπόθεση... πολιτική, που εξαρτάται από τις σχέσεις δύναμης και την ισορροπία ανάμεσα σε δημόσιο καλό και ιδιωτικά συμφέροντα.

Ένα άλλο αναλυτικό πρόγραμμα

Μπορεί κανείς να ονειρεύεται «ένα άλλο αναλυτικό πρόγραμμα» που θα βρισκόταν «σε ίση απόσταση» από όλες τις κουλτούρες. Αλλά το πρόγραμμα θα είναι πάντοτε, εξ ορισμού, πολύ οικείο στους μαθητές που οι γονείς τους έχουν επιτύχει στο σχολείο και πιο ξένο στους άλλους. Μπορεί εντούτοις να κάνει κανείς μια προσπάθεια για να διαμορφώσει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, μεθόδους και μέσα διδασκαλίας περισσότερο κοντινά στη ζωή και την κουλτούρα των λαϊκών τάξεων. Γιατί τα βιβλία της γλώσσας να προβάλλουν πάντοτε μια οικογένεια της μεσαίας τάξης, που ζει σε μια άνετη κατοικία, όπου κάθε παιδί έχει το δικό του δωμάτιο, ο πατέρας έχει ένα ωραίο αυτοκίνητο και μια καλή δουλειά, η μητέρα ασχολείται με τα παιδιά και η οικογένεια φεύγει για διακοπές κάθε χρόνο;

Μπορεί κανείς να φανταστεί ένα σχολείο πιο κοντινό στη ζωή και τις κοινωνικές πρακτικές, που να αναπτύσσει διάφορες ικανότητες, που να αναφέρεται στην εμπειρία των μαθητών, μέσα στη διαφορετικότητά της.

Μια παιδαγωγική περισσότερο διαφοροποιημένη

Οι «αντισταθμιστικές παιδαγωγικές», οι «θετικές διακρίσεις» είναι ιδέες που εμφανίστηκαν περί το 1960-1970. Οι υπέρμαχοί τους αρνούνται να δεχθούν ότι είναι δίκαιο να δίνεις στον καθένα την ίδια δόση εκπαίδευσης. Η ισότητα δεν βρίσκεται πλέον στην ομοιομορφία αλλά σε μία παιδαγωγική που διαπνέεται από μία αρχή γνωστή από άλλους τομείς της κοινωνικής πολιτικής: «στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του».

Πρόκειται για ρήξη με την «αδιαφορία για τις διαφορές» και για «εύνοια προς τους αδικημένους» κατά τρόπο ενεργητικό, σαφή και νόμιμο, στο όνομα της ισότητας των ευκαιριών.

Μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική: συνολική εικόνα

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν είναι ένα κιτ που παρέχεται «με τα κλειδιά στο χέρι», είναι ένα δύσκολο οικοδόμημα, ένα εγχείρημα αβέβαιο και μακροπρόθεσμο. Μπορεί να πει κανείς γι' αυτήν αυτό που ο Γουίνστον Τσόρτσιλ έλεγε για τη δημοκρατία: είναι το χειρότερο σύστημα, αν εξαιρέσει κανείς όλα τα άλλα!

Αρχίζει με την άρνηση της αδιαφορίας για τις διαφορές.

Η τυπική ισότητα που σφραγίζει την παιδαγωγική πρακτική χρησιμεύει πράγματι σαν προκάλυμμα και δικαιολόγηση της αδιαφορίας απέναντι στις πραγματικές ανισότητες σε σχέση με την εκπαίδευση και την κουλτούρα την οποία παρέχει, ή ακριβέστερα απαιτεί το σχολείο. Σε αντίθεση με μια παιδαγωγική ορθολογική και πραγματικά παγκόσμια που - ξεκινώντας από την αρχή και μη εκλαμβάνοντας σαν δεδομένο εκείνο που ορισμένοι μόνο έχουν κληρονομήσει - θα ήταν υπόχρεη για όλα απέναντι σε όλους και θα οργανωνόταν μεθοδικά, προσανατολισμένη στον ρητό στόχο να χορηγήσει στους πάντες τα μέσα να αποκτήσουν αυτό που υπό τη μορφή του φυσικού χαρίσματος έχει δοθεί μόνο στα παιδιά της καλλιεργημένης τάξης, σε αντίθεση λοιπόν με μια τέτοια ορθολογική παιδαγωγική η παιδαγωγική παράδοση, υπό την εμφάνιση της ισότητας και της καθολικότητας, ουσιαστικά απευθύνεται σ' εκείνη μόνο την ξεχωριστή κατηγορία των μαθητών ή σπουδαστών που διαθέτουν μια πολιτισμική κληρονομιά σύμφωνη με τις πολιτισμικές απαιτήσεις του σχολείου. Όχι μόνον αποκλείει την αναζήτηση των πλέον αποτελεσματικών μέσων για την πλήρη μετάδοση σε όλους των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτεί από όλους, και τις οποίες οι διάφορες κοινωνικές τάξεις μεταβιβάζουν πολύ άνισα, αλλά ακόμη τείνει να υποβαθμίζει ως «στοιχειώδεις» (υπό τη διπλή σημασία των αρχικών και των χονδροειδών) και, παραδόξως, ως «σχολικές» τις παιδαγωγικές δράσεις που προσανατολίζονται προς τέτοιους στόχους (Bourdieu, 1966, σ. 336-337).

Διαφοροποίηση σημαίνει να αντιμάχεσαι αυτήν την αδιαφορία για τις διαφορές, σημαίνει να ενεργείς κατά τρόπο που κάθε μαθητής να βρίσκεται όσο το δυνατόν συχνότερα μέσα σε μια κατάσταση γόνιμη γι' αυτόν.

Που πάει να πει, σε μια κατάσταση:

- η οποία δεν απειλεί την ταυτότητά του, την ασφάλεια, τη νοητική του διαθεσιμότητα·
- η οποία έχει νόημα, τον κινητοποιεί, συνιστά μια πρόκληση γι' αυτόν·
- Η οποία τοποθετείται εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξής του, μ' άλλα λόγια είναι κάτι που ο μαθητής μπορεί να το πετύχει μέσω μιας προσβάσιμης εκμάθησης, με διδακτική στήριξη.

Για να έρθουμε στην ουσία, θα μπορούσε να συνοψίσει κανείς τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική σε 15 σημεία:

1. Η διαφοροποίηση τοποθετείται ξεκάθαρα μέσα στην προοπτική μιας «θετικής διάκρισης», μιας άρνησης της αδιαφορίας μπροστά στις διαφορές και μιας πολιτικής εκδημοκρατισμού της πρόσβασης στις γνώσεις και τις ικανότητες. Στοχεύει λοιπόν κατά προτεραιότητα στους μαθητές που έχουν δυσκολίες στη μάθηση και την ανάπτυξη. Είναι μια επιλογή πρώτα πολιτική και μετά παιδαγωγική.
2. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση αφορά τα μέσα και τους τρόπους εργασίας, όχι τους εκπαιδευτικούς στόχους, ούτε τις άρρητες φιλοδοξίες που ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει για κάθε μαθητή. Αυτό προϋποθέτει ωστόσο μια επικέντρωση στους ουσιαστικούς στόχους στα πλαίσια ενός στρατηγικού οράματος του συνόλου της σχολικής φοίτησης.
3. Η διαφοροποίηση δεν είναι συνώνυμο ενός σεβασμού δίχως όρια των διαφορών, γιατί το εκπαιδευτικό σχέδιο του σχολείου είναι να επιτρέψει στον καθένα την πρόσβαση σε μια κοινή σχολική κουλτούρα, αυτήν της βασικής εκπαίδευσης, για παράδειγμα την κουλτούρα του γραπτού λόγου, της επιχειρηματολογίας, του μαθηματικού φορμαλισμού.
4. Δεν είναι ούτε μια μέθοδος, ούτε μια ιδιαίτερη τεχνική, αλλά μια έγνοια, που θα έπρεπε να αφορά όλες τις μεθόδους, όλες τις τεχνικές, όλα τα μαθήματα, όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.
5. Η διαφοροποίηση δεν μπορεί ούτε οφείλει να καταλήξει σε μια εκπαίδευση ολοκληρωτικά εξατομικευμένη. Να εξατομικεύσουμε τις μορφωτικές διαδρομές εργαζόμενοι σε ομάδες, να στηριχθούμε στις κοινωνιογνωστικές αλληλεπιδράσεις, να ποια είναι η πρόκληση μπροστά μας.

6. Η διαφοροποίηση μεταφράζεται σε τελευταία ανάλυση στην ποιότητα, την καταλληλότητα, το νόημα, τη γονιμότητα των μαθησιακών καταστάσεων καθόλη την διάρκεια της εβδομάδας και της σχολικής χρονιάς.
7. Περνάει μέσα από μια άλλη οργάνωση της σχολικής εργασίας, που να είναι σε θέση να καταστήσει όσο γίνεται γονιμότερες τις μαθησιακές καταστάσεις, αν είναι δυνατόν για όλους τους μαθητές και κατά προτεραιότητα για εκείνους που συναντούν δυσκολίες.
8. Οι πολυετείς κύκλοι σπουδών αποτελούν δομές που ευνοούν μια οργάνωση της εργασίας περισσότερο ευέλικτη και περισσότερο συνεργατική (ομαδοποίηση των μαθητών σύμφωνα με τις ανάγκες τους, κατά επίπεδα, σε μικτές ηλικιακές ομάδες, σε ομάδες ενισχυτικής διδασκαλίας).
9. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση δίχως διαμορφωτική παρατήρηση/αξιολόγηση, στη βάση κριτηρίων, στα πλαίσια της οποίας ο κάθε μαθητής κρίνεται σε σχέση με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και όχι σε σύγκριση με τους συμμαθητές του στην τάξη.
10. Δεν μπορεί να γνωρίζει κανείς εκ των προτέρων τις ανάγκες και τις επιτεύξεις των μαθητών, ώστε να τους προτείνει μια συγκεκριμένη αγωγή προετοιμασμένη εκ των προτέρων. Χρειάζεται να τους εμπλέξει σε καταστάσεις-προβλήματα ή σε σχέδια εργασίας, που να τους φέρνουν αντιμέτωπους με εμπόδια, το ξεπέρασμα των οποίων γίνεται ο βραχυπρόθεσμος στόχος και καθοδηγεί τις διαφοροποιημένες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού.
11. Η επιμήκυνση του χρόνου σπουδών δεν είναι η λύση, ο χρόνος δεν είναι ο κύριος πόρος, δεν πρόκειται για το μαθαίνει κανείς «με το ρυθμό του», αλλά μάλλον για το να μαθαίνει με ένα ρυθμό σχετικά στάνταρ, υποστηριζόμενος όμως κατά τρόπο διαφοροποιημένο από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό που πρέπει να διαφοροποιήσουμε είναι το κομμάτι της υποκειμενικής επένδυσης, της επαγγελματικής ευφυΐας, της δημιουργικότητας, της στρατηγικής εκπαίδευσης, της προσωπικής μέριμνας για κάθε μαθητή.
12. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση έχει νόημα όποιο κι αν είναι το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, ωστόσο αυτό το τελευταίο μπορεί να ρυθμίσει την απόσταση ανάμεσα στη σχολική κουλτούρα και την κουλτούρα των μαθητών και των οικογενειών τους.

13. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση απαιτεί όχι μόνο τον έλεγχο των οργανωτικών τεχνικών αλλά και μια πολύ καλή κατάρτιση στη διδακτική, την αξιολόγηση, τη μεταγνώση, εφόδια δίχως τα οποία δεν είναι σε θέση κανείς ούτε να απομακρυνθεί από τις πιο συμβατικές διδακτικές καταστάσεις ούτε να καθοδηγήσει τις μαθησιακές διαδικασίες.
14. Η προετοιμασία και η εφαρμογή της διαφοροποίησης πρέπει να γίνεται από εκπαιδευτική ομάδα, έτσι ώστε να **αντι**παραβάλλονται περισσότερες ματιές που πέφτουν πάνω στους μαθητές, να καταμερίζεται η εργασία, να γίνεται διαχείριση περισσότερων ομάδων, να δουλεύονται συλλογικά οι στόχοι και τα εργαλεία.
15. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση προϋποθέτει αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, όπως και μεταξύ των οικογενειών· τη συνειδητή τους προσχώρηση, επομένως, στην ιδέα της θετικής διάκρισης.

Ας ξαναδούμε αυτά τα διάφορα στοιχεία.

Μια θετική διάκριση

Από τη στιγμή που το σχολείο είναι φορέας μιας μοναδικής κουλτούρας που απευθύνεται σε όλους, έρχεται αντιμέτωπο με μαθητές που βρίσκονται πολύ κοντά σ' αυτή την κουλτούρα ενώ αντίθετα άλλοι είναι πολύ απομακρυσμένοι. Το λιγότερο που μπορεί να κάνει λοιπόν είναι να λάβει υπόψη του τη διαδρομή που έχει να διανύσει ο κάθε μαθητής, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο, φροντίδα, προσοχή, φαντασία και εργασία στους μαθητές που έχουν να διανύσουν τη μεγαλύτερη διαδρομή. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές που, όποια κι αν είναι η απόστασή τους από τη σχολική κουλτούρα, μαθαίνουν πιο αργά, με περισσότερες δυσκολίες, νοητικής, σχεσιακής, συναισθηματικής αιτιολογίας.

Σε κανένα μαθητή δεν είναι πλήρως οικεία η σχολική κουλτούρα κατά τη στιγμή που εισέρχεται στο σχολείο. Ο καθένας έχει χίλια πράγματα να μάθει που δεν του έχουν εγχαραχθεί (ή που αυτό έχει γίνει κατά τρόπο μερικό) από το οικογενειακό του περιβάλλον. Εντούτοις, δεν έχουν όλοι οι μαθητές την ίδια εξοικείωση με τους κανόνες και τις κυρίαρχες μορφές της σχολικής αριστείας, τόσο λόγω του μορφωτικού επιπέδου των γονιών τους όσο και λόγω των πολιτιστικών πρακτικών

της οικογένειας. Ευθύς εξαρχής ορισμένα παιδιά αισθάνονται στο σχολείο «σαν στο σπίτι τους», τη στιγμή που άλλα αισθάνονται ξένα προς μια κουλτούρα που αξιολογεί διαφορετικά τη σχέση με τη δύναμη, το παιχνίδι, το λόγο, την υγιεινή, τη γνώση, το βιβλίο, κτλ.

Η αρχή της θετικής διάκρισης νομιμοποιεί μια άνιση επένδυση του σχολείου και των εκπαιδευτικών, που αποσκοπεί «να ευνοήσει τους μη ευνοημένους», έτσι ώστε να αδρανοποιηθούν οι μηχανισμοί που γεννούν την αποτυχία και τις ανισότητες.

Η διαφοροποίηση δεν αφορά τους στόχους

Το εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει μια μορφή διαφοροποίησης που συνίσταται στο να απαρνείται, σιωπηλά ή ανοιχτά, την επιδίωξη να κάνει όλους τους μαθητές να πετύχουν όλους τους στόχους.

Αυτή η άρνηση είναι δομική όταν το σύστημα προσανατολίζει τα παιδιά προς κατευθύνσεις σπουδών λιγότερο απαιτητικές, απ' όπου ορισμένα μαθήματα απουσιάζουν ή το επίπεδό τους είναι χαμηλότερο. Π.χ. ο νοερός υπολογισμός και το τεχνικό σχέδιο έρχονται να υποκαταστήσουν την άλγεβρα και την αναλυτική γεωμετρία. Είναι κάτι που ξεκινάει από την πιο μικρή ηλικία, με την ειδική αγωγή, που ομαδοποιεί μαθητές από τους οποίους δεν αναμένει κανείς να μάθουν τα ίδια με εκείνους τους μαθητές που φοιτούν στο λεγόμενο κανονικό σχολείο. Σε όλα τα συστήματα που προσανατολίζουν ή επιλέγουν τους μαθητές γύρω στα 10 ή 12 χρόνια τους προς ιεραρχημένα εκπαιδευτικά επίπεδα ή κατευθύνσεις, ένα κομμάτι της κουλτούρας (λογοτεχνία, φιλοσοφία) θυσιάζεται για να κάνει θέση σε γνώσεις «προεπαγγελματικές».

Η ίδια διαδικασία μπορεί, κατά τρόπο λιγότερο ορατό και λιγότερο συνειδητό, να εντοπιστεί στο εσωτερικό κάθε τάξης, κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Πολύ γρήγορα ο εκπαιδευτικός εντοπίζει ορισμένους μαθητές από τους οποίους «δεν έχει και πολλά να περιμένει». Αναθεωρεί λοιπόν προς τα κάτω τις απαιτήσεις του, ενίοτε με καλή πρόθεση: να μην οδηγήσει αυτούς τους μαθητές σε σοβαρή και ορατή αποτυχία. Αυτή η άρνηση είναι επίσης, για τον καθηγητή, ένας τρόπος να μην

αποτύχει ο ίδιος, να προστατευθεί, γιατί όπως λέει και το ρητό «ποιος μπορεί να καταφέρει το ακατόρθωτο;».

Το να διαφοροποιήσει κανείς τις φανερές ή άδηλες προσδοκίες είναι πολύ εύκολο, αλλά αυτή η μορφή διαφοροποίησης μεγαλώνει σε τελευταία ανάλυση τις ανισότητες, ακόμη κι αν τις καλύπτει προσωρινά. Η διαφοροποίηση που υποστηρίζουμε εδώ δεν παραιτείται από κανένα στόχο. Αφορά τα μέσα και τις διαδρομές που επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να πετύχουν τους ίδιους στόχους.

Για να μην είναι αυτό καθαρή ουτοπία, χρειάζεται να ιεραρχήσουμε αυτούς τους στόχους και να τους περιορίσουμε στα ουσιαστικά στοιχεία μιας βασικής κουλτούρας. Δεν μπορεί να επιδιώκει κανείς την ισότητα στις κατακτήσεις των μαθητών πολλαπλασιάζοντας τους μαθησιακούς στόχους, ούτε θέτοντας για κάθε στόχο το όριο της επιτυχίας πολύ ψηλά. Η πρόκληση είναι το να ελατώσει κανείς τις φιλοδοξίες δίχως ωστόσο να πάει σε μια «κουλτούρα έκπτωσης» που θα ήταν καλή για τους αδύναμους μαθητές, όταν όλοι οι άλλοι είναι δεδομένο ότι θα προχωρούσαν αβίαστα παραπέρα.

Ο σεβασμός των διαφορών έχει όρια

Ο εκδημοκρατισμός της πρόσβασης στις σχολικές γνώσεις δεν είναι συμβατός με τον ολοκληρωτικό σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών. Το ζητούμενο είναι να καταστήσουμε ομοιογενές το επίπεδο πρόσκτησης μιας κοινής κουλτούρας. Αν το δικαίωμα στη διαφορά συνεπιφέρει το δικαίωμα στην άγνοια, το σχολείο χάνει το νόημά του. Το χάνει επίσης αν όλες οι γνώσεις αξίζουν το ίδιο, αν το να μάθεις να διαβάζεις και το να μάθεις να κλέβεις είναι εκμαθήσεις ισοδύναμες.

Το ζήτημα είναι φυσικά πολύ σύνθετο, μπορεί κανείς να διαβαθμίσει τη διαφορετικότητα. Πρέπει να επιβάλλουμε τις ίδιες ξένες γλώσσες σε όλους τους μαθητές; Τα ίδια λογοτεχνικά έργα; Τις ίδιες μουσικές;

Το σχολείο μπορεί και οφείλει να περιορίσει την κοινή κουλτούρα σε ένα «σκληρό πυρήνα» και να προτείνει επιλογές για τα υπόλοιπα. Είναι δύσκολο εντούτοις να

διατηρήσει ισοτιμίες ανάμεσα σε περιεχόμενα που δεν έχουν ούτε την ίδια αναγνώριση μέσα στην κοινωνία ούτε την ίδια πρακτική χρήση, ούτε την ίδια σημασία ως εγγύηση επιτυχίας καλών σπουδών. Ποιος θα μπορούσε να θεωρήσει ότι οι μαθητές που επιλέγουν ρωσικά και πληροφορική προορίζονται για την ίδια σχολική και κοινωνική μοίρα με εκείνους που επιλέγουν μαγειρική και οριγκάμι;

Δεν είναι ούτε μέθοδος ούτε ειδικό σχήμα

Διαφοροποίηση σημαίνει να καταστήσεις όσο το δυνατόν πιο γόνιμες τις μαθησιακές καταστάσεις και κατά προεραϊότητα εκείνες που το σχολείο προτείνει στους μαθητές που απέχουν πολύ απ' την επίτευξη των στόχων ή έχουν τις περισσότερες δυσκολίες να μάθουν. Αυτή η επιδίωξη έχει νόημα για όλα τα μαθήματα, σε όλα τα σχολικά επίπεδα, από το νηπιαγωγείο ως το πανεπιστήμιο.

Η έκφραση «διαφοροποιημένη παιδαγωγική» είναι ως προς τούτο παραπλανητική, γιατί φέρνει στο νου εκφράσεις όπως δομημένη παιδαγωγική, παραδοσιακή, ενεργητική, μοντέρνα, συνεργατική παιδαγωγική ή ακόμη παιδαγωγική των σχεδίων εργασίας, παιδαγωγική της ανακάλυψης ή παιδαγωγική που βασίζεται στις νέες τεχνολογίες. Κάθε παιδαγωγική μπορεί και οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις διαφορές, όποια κι αν είναι η προσέγγιση που υιοθετεί και οι θεωρίες μάθησης στις οποίες αναφέρεται (άρητα ή ρητά).

Η μόνη «παιδαγωγική» που είναι ασύμβατη με τη διαφοροποίηση είναι η μετωπική παιδαγωγική: άλλος τρόπος δηλ. να πεις «αδιαφορία για τις διαφορές» ή «αδιαφοροποίητη» παιδαγωγική. Παρόμοια όπως και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η μετωπική παιδαγωγική δεν είναι μια μέθοδος.

Η προσχώρηση σε ορισμένες μεθόδους εμπνευσμένες από το νέο σχολείο ή απ' τον κονστρουκτιβισμό συμβαδίζει συχνά με μια ευαισθητοποίηση στον εκδημοκρατισμό των σπουδών. Ωστόσο ορισμένες ενεργητικές παιδαγωγικές δεν πολυνοιάζονται μήπως περιθωριοποιήσουν ή προκαλέσουν αισθήματα αγωνίας στους πιο στερημένους μαθητές, ενώ απ' την άλλη είναι δυνατόν στα πλαίσια πιο συμβατικών παιδαγωγικών, επικεντρωμένων στο μάθημα και την άσκηση, ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει πολύ υπόψη του τις διαφορές. Μπορούμε λοιπόν να εξετάσουμε κάθε παιδαγωγική μέθοδο από την οπτική γωνία της διαφοροποίησης. Καμία δεν είναι εκ

των προτέρων άμεμπτη ή καταδικαστέα. Ίσως θα έπρεπε να θεωρήσουμε ότι κάθε παιδαγωγική μέθοδος ή κάθε διδακτική που δεν λέει τίποτε για το πώς να μεταχειριστεί κανείς τις διαφορές είναι αμφισβητήσιμη, γιατί αφήνει τον εκπαιδευτικό να τα βγάλει πέρα μόνος του με το ουσιαστικό πρόβλημα, την ετερογένεια των εκπαιδευομένων.

Στα πλαίσια αυτών των σκέψεων, επιβάλλεται να θυμίσουμε ότι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ουσιαστικά χαρακτηρίζεται από την πρόθεσή της: να προσφέρει σε όλους τις καλύτερες (μαθησιακές) καταστάσεις. Τα σχήματα που τίθενται σε εφαρμογή γι' αυτό το σκοπό δεν είναι παρά εργαλεία που αξίζουν μόνο για την υποτιθέμενη ή, ακόμη καλύτερα, δοκιμασμένη αποτελεσματικότητά τους. Εργασία των παιδιών σε ομάδες ανάλογα με τις ανάγκες τους, αξιολόγηση με βάση τους στόχους, ενθάρρυνση της μεταγνώσης ή εξατομικευμένα συμβόλαια εργασίας με τα παιδιά: πολύ καλά όλα αυτά αλλά από μόνα τους δεν συνεπάγονται μια αποτελεσματική διαφοροποίηση.

Να μη συγχέουμε διαφοροποίηση και εξατομικευμένη παρακολούθηση.

Συχνά όταν κανείς ακούει να μιλούν για διαφοροποιημένη παιδαγωγική φαντάζεται μια δυαδική σχέση: έναν εκπαιδευτικό και έναν μαθητή πρόσωπο με πρόσωπο. Αν αυτό το σχήμα είναι κάποιες φορές κατάλληλο, το να εγκλειστείς σ' αυτό είναι ταυτόχρονα παιδαγωγικά αναποτελεσματικό και οικονομικά αδύνατον.

Αναποτελεσματικό γιατί ο εκπαιδευτικός δεν είναι η μόνη πηγή μάθησης. Η εργασία του συνίσταται εν μέρει όχι μόνο στο να οργανώνει μαθησιακές καταστάσεις αλλά και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές του ή ανάμεσα σ' αυτούς και σε εξωτερικά ως προς την τάξη πρόσωπα ή ανάμεσα στους μαθητές και σε τεχνολογικά περιβάλλοντα.

Όπως και να το κάνουμε, ο εκπαιδευτικός είναι ένας πόρος σπάνιος, υπερβολικά σπάνιος για να μπορεί να τίθεται στη διάθεση του κάθε μαθητή ξεχωριστά, εκτός από κάποιες στρατηγικές στιγμές, όταν η παρέμβασή του είναι εξίσου αποφασιστική όσο και αναντικατάστατη. Είναι λοιπόν σημαντικό να μπορεί να εκχωρεί ένα μέρος της

παρακολούθησης των μαθητών σε άλλες μορφές/σχήματα στις οποίες περιλαμβάνονται η αυτοαξιολόγηση, η αμοιβαία διδασκαλία και οι νέες τεχνολογίες.

Η εξατομικευμένη εκπαίδευση συχνά συγχέεται με την έννοια της εξατομίκευσης των μορφωτικών διαδρομών. Αυτή η τελευταία έννοια αναφέρεται όχι μόνο στην παιδαγωγική σχέση αλλά στην πορεία της μόρφωσης του μαθητή, ως αποτέλεσμα των εμπειριών του μέσα στην τάξη και έξω απ' αυτήν, οι οποίες συμβάλλουν στο να διαπλάθουν τις εκμαθήσεις του. Όσο περισσότερο καταφέρνουμε να καθιστούμε βέλτιστες τις μαθησιακές καταστάσεις για κάθε μαθητή, τόσο ο καθένας βιώνει καταστάσεις διαφορετικές και τόσο η μορφωτική του διαδρομή είναι μοναδική. Πράγμα που δεν πάει να πει ότι θα εργάζεται διαρκώς μόνος του ή πρόσωπο με πρόσωπο μ' έναν εκπαιδευτικό.

Μετράει μόνο η γονιμότητα των μαθησιακών καταστάσεων

Το 'χουμε ήδη πει, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν είναι μια μέθοδος και δεν μπορεί να εγκλειστεί σε κανένα σχήμα. Εντούτοις η ίδια η φόρμουλα δίνει έμφαση στην παιδαγωγική δράση του εκπαιδευτικού και τον τρόπο που αυτός αγνοεί ή λαμβάνει υπόψη του τις διαφορές.

Σε τελευταία ανάλυση, ωστόσο, η διαφοροποίηση παίζεται στο επίπεδο του εκπαιδευόμενου. Μπορεί να φανταστεί κανείς έναν εκπαιδευτικό υπέρμαχο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, που να πολλαπλασιάζει τις ομάδες ενισχυτικής διδασκαλίας και τα σχήματα εξατομικευμένης βοήθειας, δίχως ωστόσο οι μαθησιακές καταστάσεις που οργανώνει να είναι οι καλύτερες, λόγω ελλειπών ή ακατάλληλης παρατήρησης και/ή λόγω αποφάσεων κατώτερων του προβλήματος.

Αν θα έπρεπε να πιστοποιήσουμε την παρουσία μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε μία τάξη, ένα σχολείο ή ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δεν θα αρκούσε να ρωτήσουμε τους εκπαιδευτικούς για τις προθέσεις τους, ούτε καν να παρατηρήσουμε τις ομάδες και τα σχήματα. Ο αποφασιστικός δείκτης θα καθοριζόταν στο επίπεδο των εκπαιδευομένων, σε σχέση με τον αριθμό των γόνιμων καταστάσεων που βίωσε ο καθένας. Εξυπακούεται ότι η παρατήρηση είναι πιο δύσκολη και έτσι συχνά αρκείται κανείς να ρωτάει τους εκπαιδευτικούς για τις

προθέσεις τους ή να αναλύει τους σχεδιασμούς. Εντούτοις, όπως ακριβώς η αποτελεσματικότητα ενός μηνύματος μετριέται στο επίπεδο του αποδέκτη του έτσι και η αποτελεσματικότητα των σχημάτων της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής μετριέται στο επίπεδο των καταστάσεων που έζησαν οι μαθητές και των μαθησιακών διαδικασιών που αυτές γέννησαν.

Μια άλλη οργάνωση της σχολικής εργασίας

Το πλεονέκτημα μιας μετωπικής παιδαγωγικής είναι η απλότητά της: ένας δάσκαλος μπροστά στην τάξη, ο οποίος περνάει διαδοχικά από το συλλογικό μάθημα σε ατομικές ασκήσεις, τις ίδιες, που τις κάνουν παράλληλα όλοι οι μαθητές. Βέβαια, ακόμη και τότε, πρέπει να διαχειριστεί κανείς τη διαφορά στους ρυθμούς της δουλειάς, να απασχολήσει τους μαθητές που έχουν τελειώσει πριν από τους άλλους και να αποδεχθεί ότι ορισμένοι μαθητές θα έχουν περάσει σε μια άλλη δραστηριότητα μέχρι να τελειώσουν οι υπόλοιποι τις ασκήσεις.

Σε μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η οργάνωση της εργασίας είναι πολύ πιο σύνθετη, καθώς ο εκπαιδευτικός μόνον περιστασιακά απευθύνεται σ' ολόκληρη την τάξη. Δημιουργεί ομάδες, λιγότερο ή περισσότερο εφήμερες, χρησιμοποιώντας όλους τους διαθέσιμους χώρους, την αίθουσα διδασκαλίας, ενδεχόμενους γειτονικούς χώρους, καμιά φορά και τους διαδρόμους. Η δραστηριότητά του συνίσταται λοιπόν στο να περνάει από τη μία ομάδα στην άλλη για να βοηθήσει, να ηρεμήσει το κλίμα, να αναθερμάνει τη δραστηριότητα. Κατά τα λοιπά οι μαθητές εργάζονται μόνοι, με βάση ένα συμβόλαιο ή ένα πλάνο εργασίας που το προετοίμασε ο εκπαιδευτικός, ο οποίος γίνεται πρόσωπο-πηγή και αποκρίνεται στις αιτήσεις βοήθειας.

Με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική περνάμε από μια σχετικά σταθερή και απλή οργάνωση της εργασίας σε μια οργάνωση την οποία πρέπει κανείς αδιάκοπα να ξανασκέφτεται, να αναθεωρεί, να προσαρμόζει σε πραγματικό χρόνο. Αν ο εκπαιδευτικός εργάζεται με σχέδια εργασίας ή καταστάσεις-προβλήματα, εμπλέκει επιπλέον τους μαθητές του σε καταστάσεις των οποίων η διάρκεια δεν είναι γνωστή εκ των προτέρων, πράγμα που τον υποχρεώνει σ' έναν μεταβαλλόμενο σχεδιασμό.

Το ουσιαστικό είναι το να θέτει κανείς την οργάνωση της εργασίας στην υπηρεσία της βελτίωσης των μαθησιακών καταστάσεων. Αν το όλο εγχείρημα καταστεί πολύ σύνθετο αυτό οδηγεί σε ξεστράτισμα από το στόχο, καθώς οι εκπαιδευτικοί επενδύουν υπερβολικά πολλή ενέργεια στη διαχείριση του σχήματος, σε βάρος της προσεκτικής παρατήρησης των μαθητών και των στρατηγικών ρύθμισης της εκμάθησης.

Εργασία σε πολυετείς κύκλους εκμάθησης

Μπορεί να εφαρμόσει κανείς μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική στα πλαίσια του προγράμματος μιας σχολικής χρονιάς και μιας μόνον τάξης. Είναι εντούτοις προτιμότερο να εργάζεται ομαδικά και να σχεδιάζει τις εκμαθήσεις σε ορίζοντα δυο τουλάχιστον χρόνων. Αυτό προϋποθέτει μια δόμηση του προγράμματος σε πολυετείς κύκλους, με τους ίδιους εκπαιδευτικούς να έχουν την ευθύνη των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου, δηλαδή για δύο, τρία, ακόμη και τέσσερα χρόνια.

Μία ομάδα έξι εκπαιδευτικών που έχει την ευθύνη εκατό μαθητών δύο ηλικιακών τάξεων θα μπορεί να οργανώνει σχήματα διαφοροποίησης πιο πλούσια και ποικίλα απ' ότι ένας εκπαιδευτικός μόνος του και με μία μόνο σχολική χρονιά μπροστά του. Θα μπορούν να εργάζονται με μικτές ηλικιακά ομάδες για ορισμένες δραστηριότητες, να δημιουργούν ομάδες κατά επίπεδα, να μοιράζονται την προετοιμασία της δουλειάς, να λειτουργούν σε εντατικά σχήματα.

Όλα αυτά ωστόσο υπό την προϋπόθεση ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί γνωρίζουν να συνεργάζονται, να καταμερίζουν την εργασία κατά τρόπο δίκαιο και ευέλικτο και να διαμορφώνουν από κοινού τους δείκτες προόδου ως προς τους εκπ. στόχους, τα απαραίτητα σχήματα και τις στρατηγικές που πρέπει να αναπτυχθούν για τον τάδε μαθητή ή ομάδα μαθητών που συναντούν ειδικές δυσκολίες.

Μία παρατήρηση διαμορφωτική και στη βάση κριτηρίων

Η ευστοχία της διάγνωσης βρίσκεται στη βάση κάθε αποτελεσματικής παιδαγωγικής δράσης. Πώς να τοποθετήσεις έναν μαθητή στην ομάδα που του ταιριάζει ή να του

προτείνεις μια γόνιμη κατάσταση αν δεν ξέρεις τι έχει κατακτήσει, σε τι σκοντάφτει και πώς μαθαίνει;

Η παρατήρηση είναι λοιπόν το βασικό εργαλείο μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, το θεμέλιο των αποφάσεων και της ρύθμισης των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Είναι διαμορφωτική υπό την έννοια ότι ο σκοπός της δεν είναι να εγκλωβίσει τον μαθητή στις επιτεύξεις του αλλά να τον βοηθήσει να προοδεύσει προς τους δεδομένους στόχους. Αυτό το πνεύμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι θεμελιώδες στο εσωτερικό μιας χρονιάς ή ενός πολυετούς κύκλου, αλλά θα έπρεπε να εκτείνεται σε όλη τη βασική εκπαίδευση, με τη λογική ότι επί όσο διαστημα υπάρχει ακόμη καιρός για να παρέμβει κανείς και να μορφώσει καλύτερα, η τελική αξιολόγηση/πιστοποίηση δεν έχει νόημα.

Στα εκπαιδευτικά συστήματα που βιάζονται να προσανατολίσουν ή να επιλέξουν τους μαθητές, η διαμορφωτική αξιολόγηση εισέρχεται αρκετά γρήγορα σε ανταγωνισμό με μια αξιολόγηση πιο απειλητική, συγκρουσιακή, αφού απ' αυτήν εξαρτάται το μέλλον των μαθητών.

Σε μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια γιατί οφείλει συνεχώς να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να τοποθετεί κάθε μαθητή σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους στο τέλος του κύκλου. Επιβάλλεται λοιπόν οι στόχοι αυτοί να έχουν δουλευτεί, να έχουν οριστεί προοδευτικά επίπεδα επίτευξής τους και να συνοδεύονται από αξιόπιστους δείκτες. Μόνο υπό αυτή την προϋπόθεση οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να κρίνουν τις προόδους των μαθητών και να εφαρμόζουν μια στρατηγική εκπαίδευση.

Καταστάσεις–προβλήματα και στόχοι-εμπόδια

Οι πρώτες συλλήψεις της διαφοροποίησης αφορούσαν το μοντέλο το επονομαζόμενο «της πρότερης διάγνωσης». Υπήρχε τότε η ψευδαίσθηση ότι μπορεί κανείς, ξεκινώντας από μια λεπτομερή αρχική διάγνωση, να προτείνει σε κάθε μαθητή μια αγωγή «στα μέτρα του». Αυτή η σύλληψη βασίζεται στην πεποίθηση ότι γνωρίζοντας τον μαθητή μπορεί κανείς να προείπει τις δυσκολίες μάθησής του.

Αλλά τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά. Ένα μέρος των δυσκολιών εμφανίζονται τη στιγμή της συνάντησης μ' ένα εμπόδιο. Εκείνη τη στιγμή φανερώνονται τα όρια ενός μαθητή, αυτό που «τον ξεπερνάει». Για παράδειγμα μπροστά σε μία εργασία φαινομενικά βατή (υπολογισμός μιας περιμέτρου, αλλαγή ώρας ανά τόπο, στρογγυλοποίηση) είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να παρατηρήσει ότι το παιδί δεν έχει κατακτήσει ορισμένες λειτουργίες ή ορισμένες έννοιες. Έτσι, τη στιγμή της σύνταξης μιας διήγησης μπορεί ο δάσκαλος να δει ότι ο μαθητής δεν ξεχωρίζει τους παρελθοντικούς χρόνους.

Η έννοια του στόχου-εμπόδιο προσφέρει μια απάντηση: το εμπόδιο γίνεται ο σκοπός της εργασίας. Αυτό δεν απαλλάσσει από το να έχουμε εκπαιδευτικούς στόχους μακροπρόθεσμους αλλά η εργασία βραχυπρόθεσμα επικεντρώνεται σ' αυτό που αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση του τάδε μαθητή. Εξυπακούεται, ορισμένα εμπόδια αφορούν κανόνες: η θέση του μηδενός στην αρίθμηση, το πρόβλημα του κρατουμένου στην αφαίρεση, η έννοια της αντωνυμίας ή του συνδέσμου στην παραγωγή του κειμένου. Ωστόσο, η στιγμή που αυτό το εμπόδιο εμφανίζεται και η ακριβής μορφή που υιοθετεί είναι πάντοτε απρόβλεπτα. Εντούτοις, όσο περισσότερο το εμπόδιο έχει γίνει αντικείμενο επεξεργασίας και έχει εννοιολογηθεί μέσα από την εμπειρία και την έρευνα στη διδακτική, τόσο πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη βεβαιότητα ο εκπαιδευτικός το αναγνωρίζει όταν παρουσιαστεί στην τάξη και τόσο ευκολότερα μπορεί να αντλήσει μια παράθεση, μια εξήγηση, μια εργασία, μια στρατηγική από την επαγγελματική κουλτούρα.

Αυτό δεν τον απαλλάσσει από το να προσδιορίσει το εμπόδιο που αντιμετωπίζει ο μαθητής εδώ και τώρα και να θέσει ως βραχυπρόθεσμο στόχο της κοινής τους εργασίας το ξεπέρασμά του. Το εμπόδιο είναι αυτό που καθοδηγεί την κατάλληλη παρέμβαση στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Πέρα από εξατομικευμένες ρυθμίσεις, η απάντηση μπορεί να περνάει από σχήματα που ομαδοποιούν τους μαθητές οι οποίοι σκοντάφτουν σε παρόμοια εμπόδια, όπως π.χ. μια προγενέστερη αναφομοίωτη έννοια – απόσταση, μάζα, επίρρημα, κοινός παρονομαστής – που τους εμποδίζει να εκτελέσουν επιτυχώς μια εργασία για την οποία η έννοια αυτή αποτελεί προϋπόθεση. Ή μια εργασία μ' ένα σύνολο μαθητών των οποίων οι αρχικές αναπαραστάσεις – για τη χώνεψη, την αναπνοή, τη

θερμοκρασία ενός σώματος ή τη δύναμη της αδράνειας – συνιστούν εμπόδιο σε μια επιστημονική γνώση.

Το να εργάζεται κανείς με καταστάσεις-προβλήματα του επιτρέπει, σ' ένα ορισμένο μέτρο, να επιλέγει και να δημιουργεί τα εμπόδια. Αντί να τα ανιχνεύει εκ των υστέρων μέσα από την αποτυχία, αυτός ο τρόπος διδασκαλίας βγαίνει μπροστά και οικοδομεί τις μαθησιακές καταστάσεις πάνω στα πλέον πιθανά γνωστικά εμπόδια. Πράγμα που δεν απαλλάσσει το δάσκαλο από μια εργασία διαφοροποίησης για να λάβει υπόψη του εμπόδια πραγματικά και ενίοτε απροσδόκητα που συναντούν οι μαθητές!

Ο χρόνος δεν είναι λύση

Η διαφοροποίηση του χρόνου των σπουδών είναι μια πολύ αποσπασματική λύση, αναντίστοιχη με το μέγεθος των διαφορών που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας. Πράγματι, δεν μπορεί κανείς να προσθέσει περισσότερο από ένα ή δύο χρόνια στη βασική εκπαίδευση. Όμως αυτή η διακύμανση του 10-20% είναι ασύμμετρη με την έκταση των διαφορών. Επιπλέον, όλες οι έρευνες το δείχνουν, η επανάληψη της τάξης είναι ελάχιστα αποτελεσματική, γιατί είναι ένας απλοϊκός τρόπος να επεκτείνεις το χρόνο σπουδών. Εμφανίζεται να θεωρεί ότι το να επαναλάβεις ολόκληρο το πρόγραμμα μιας χρονιάς είναι μια καθολική απάντηση για τις δυσκολίες μάθησης, τη στιγμή που δεν είναι κατάλληλη παρά για ορισμένες περιπτώσεις. Η παραμονή του μαθητή για ένα επιπλέον χρόνο μέσα στον πολυετή κύκλο σπουδών εμφανίζεται λιγότερο ακατάλληλη, υπό την προϋπόθεση να αποφύγει κανείς την απλή επανάληψη της τελευταίας χρονιάς του κύκλου και να εργαστεί πάνω στις ειδικές ανάγκες του κάθε μαθητή σε δυσκολία. Ακόμη και τότε δεν θα έπρεπε να περιμένει κανείς θαύματα, γιατί δεν μπορούμε να κρατάμε τους μαθητές έναν χρόνο επιπλέον σ' όλους τους κύκλους, καθώς τότε θα ολοκλήρωναν το πρόγραμμα της βασικής εκπαίδευσης στα 20 χρόνια τους ή αργότερα!

Δεν είναι επίσης δυνατόν να επιμηκύνει κανείς θεαματικά τη σχολική εβδομάδα ή να μειώσει τις διακοπές. Πρέπει λοιπόν να πάψουμε να θεωρούμε το χρόνο ως τον μείζονα πόρο διαφοροποίησης και να επιδιώξουμε περισσότερο να διαφοροποιήσουμε την παιδαγωγική και διδακτική επένδυση στην παρακολούθηση

των μαθητών, όπως και τις συνθήκες εργασίας και την αναλογία καθηγητή/μαθητών. Ορισμένοι μαθητές είναι σε θέση να αφομοιώσουν το πρόγραμμα εργαζόμενοι αυτόνομα και ακούγοντας προσεκτικά τα μαθήματα στη μεγάλη ομάδα. Δεν χρειάζεται ποτέ να σκύψει κανείς από πάνω τους, γιατί γι' αυτούς, σχεδόν σταθερά, «όλα πάνε καλά». Άλλοι μαθητές, αντίθετα, απαιτούν μία διανοητική, συναισθηματική, σχεσιακή επένδυση έξω από τα κοινά. Για να κατανοήσουν τις δυσκολίες τους και να βρουν στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επενδύσουν χρόνο και να επιδείξουν δημιουργικότητα, επιμονή, διαύγεια επί του πρακτέου.

Καμμία αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος δεν ακυρώνει τις ανισότητες

Αν συμμεριστεί κανείς την ανθρωπολογική εξήγηση της σχολικής αποτυχίας, ως συνάρτηση δηλαδή της απόστασης ανάμεσα στην κουλτούρα καταγωγής και τη σχολική κουλτούρα, μπαίνει στον πειρασμό να επιδιώξει να επανακαθορίσει αυτή την τελευταία ώστε να βρίσκεται σε ίση απόσταση από τις διάφορες κουλτούρες που είναι παρούσες μέσα στην τάξη.

Είναι ασφαλώς πρόσφορο να «ξεκαθαρίσει» κανείς τη σχολική κουλτούρα από περιεχόμενα των οποίων η παρουσία δικαιολογείται περισσότερο από εκλεκτική συγγένεια με τα γούστα και τους τρόπους ζωής των μορφωμένων τάξεων παρά από την καταλληλότητα των συγκεκριμένων γνώσεων και ικανοτήτων. Αλλά δύσκολα μπορούμε να φανταστούμε το σχολείο να βάζει στο ίδιο τσουβάλι, για λόγους «πολιτισμικής ουδετερότητας», την κατάκτηση του γραπτού λόγου και τον αναλφαβητισμό.

Καμμία κοινωνία δεν θα μπορούσε να εμποδίσει τα παιδιά των γονιών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο να δεχθούν έξω από το σχολείο μια εκπαίδευση περισσότερο κοντινή στη σχολική κουλτούρα και προπάντων στις αξίες και στη σχέση με τη γνώση που τη θεμελιώνουν. Όχι ότι οι πτυχιούχοι και τα στελέχη των ελεύθερων επαγγελματιών διδάσκουν στα παιδιά τους την τριγωνομετρία ή την ποίηση του 17^{ου} αιώνα. Αλλά τα αντικείμενα αυτά εμφανίζονται εκ των πραγμάτων λιγότερο ξένα σε γονείς με μεγάλη σχολική παιδεία, οι οποίοι μπορούν ταυτόχρονα να συμβάλλουν στη νοηματοδότηση της σχολικής μάθησης, να βοηθήσουν κατά τρόπο συγκεκριμένο

τα παιδιά τους και να τα διευκολύνουν να κρατήσουν τη σωστή απόσταση ως προς τις σχολικές γνώσεις: ούτε απόρριψη, ούτε υποταγή.

Το σχολείο δεν μπορεί παρά να ευνοεί αρχικά εκείνους τους μαθητές που στην οικογένειά τους κολυμπούν μέσα στη σχολική κουλτούρα. Το σημαντικό ωστόσο είναι ότι το γεγονός αυτό δεν αποτελεί ipso facto (εξ εαυτού) ένα αξεπέραστο μειονέκτημα για τους άλλους μαθητές. Το σημαντικό, μ' άλλα λόγια, είναι το σχολείο να λαμβάνει υπόψη του τις άνισες διαδρομές που έχουν οι μαθητές να διανύσουν, να εργάζεται πάνω στη σχέση με τη γνώση και στο νόημα των σχολικών εκμαθήσεων, να θεωρεί ότι η επιθυμία και το μορφωτικό όραμα δεν είναι δεδομένα παρά σε ορισμένους μόνο μαθητές και ότι χρειάζεται να αναπτυχθούν στους άλλους.

Το να συνδέεις συνεχώς τη μάχη ενάντια στη σχολική αποτυχία με μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων είναι ένας τρόπος να μην αντιμετωπίζεις το εμπόδιο. Οι αλλαγές των προγραμμάτων δεν τροποποιούν ποτέ ολοκληρωτικά το πρόσωπο της ανισότητας, ακόμη κι αν φέρνουν το σχολείο εγγύτερα στη ζωή και σε μη ελιτίστικες κοινωνικές πρακτικές.

Σ' ένα σχολείο αδιάφορο για τις διαφορές, όποιο κι αν είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, τα παιδιά που προέρχονται από λαϊκές οικογένειες θα είναι εκείνα που θα διατρέχουν πάντοτε τους μεγαλύτερους κινδύνους αποτυχίας, για τον απλό λόγο ότι οι γονείς τους σπούδασαν λιγότερο, βίωσαν πιο συχνά την απόρριψη και το στιγματισμό απ' το σχολείο και δεν έχουν ούτε τον απαιτούμενο χρόνο ούτε τα απαραίτητα μέσα για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους εξίσου αποτελεσματικά όσο οι γονείς της μεσαίας τάξης. Ας σταματήσουμε λοιπόν να θεμελιώνουμε υπέρμετρες ελπίδες στις μεταρρυθμίσεις των περιεχομένων ως κύρια απάντηση στις πολιτιστικές ανισότητες μπροστά στο σχολείο. Ας επιτεθούμε περισσότερο στους μηχανισμούς που γεννούν τις αποτυχίες, όποιο κι αν είναι το αναλυτικό πρόγραμμα.

Μια στέρεη κατάρτιση στη διδακτική

Η προσχώρηση των εκπαιδευτικών στην αρχή της εκπαιδευσιμότητας, η εξέγερσή τους ενάντια στην αποτυχία και η επένδυσή τους στην εκπαίδευση όλων των παιδιών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Δεν είναι

όμως αρκετές. Το να σχεδιάσει κανείς (διδασκτικές) καταστάσεις και να τις κάνει να εξελιχθούν με βάση μια διαμορφωτική παρατήρηση απαιτεί μια προωθημένη διδακτική κατάρτιση. Το να διαπιστώνει ο εκπαιδευτικός ξανά και ξανά ότι ένας μαθητής «έχει δυσκολίες» δεν τον βοηθάει να προσδιορίσει με ακρίβεια τα εμπόδια που συναντάει το παιδί, ούτε να συλλάβει τη στήριξη, τις παιδαγωγικές παρακάμψεις ή τις πιο μακροχρόνιες στρατηγικές που χρειάζεται να εφαρμόσει.

Η διδακτική των διαφόρων μαθημάτων υιοθετεί κάποιες φορές μια αμφιλεγόμενη στάση απέναντι στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Ακόμη κι αν αυτή η τελευταία έχει τις ρίζες της περισσότερο σε παιδαγωγικά κινήματα και στο έργο παιδαγωγών όπως ο Λουί Λεγκράντ και ο Φίλιπ Μεριέ παρά στις εργασίες ειδικών της διδακτικής, θα ήταν παράλογο να στερηθεί κανείς τις δυνατότητες εμβάθυνσης στις έννοιες που προσφέρει η έρευνα στο χώρο της διδακτικής. Δεν μπορεί κανείς να παρέμβει στις διαδικασίες εκμάθησης μόνον από την άποψη της δυναμικής ή του νοήματός τους. Το περιεχόμενο των γνώσεων παίζει πάντοτε ρόλο, κάποιες φορές κεντρικό. Δίχως στέρεα εφόδια διδακτικής, ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να καταλάβει τι είναι αυτό που αντιστέκεται μέσα στο πνεύμα του μαθητή που συναντάει δυσκολία. Ξαναπιάνει λοιπόν την ίδια εξήγηση, δίχως περισσότερη επιτυχία. Για να επιτευχθεί κανείς περισσότερο στις αιτίες παρά στα συμπτώματα, πρέπει να διαθέτει ένα μοντέλο της προς επίτευξη πρακτικής όπως επίσης και της γένεσής της. Μόνον έτσι ένας δάσκαλος θα οικοδομήσει κατάλληλες διδακτικές καταστάσεις ή ακολουθίες.

Οι διδακτολόγοι επιμένουν συχνά περισσότερο στον πλούτο των δραστηριοτήτων που πρέπει να προτείνουμε στους μαθητές παρά στη διαφοροποίηση των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Και πάλι, εδώ, δεν θα είχε κανένα νόημα να πάρει κανείς τη μία ή την άλλη πλευρά. Η ποικιλία των προσεγγίσεων είναι κάτι γόνιμο, αλλά δεν αρκεί να προκαλέσει μια πλήρη αυτορύθμιση, οι μαθητές – και προπάντων οι πιο αδύναμοι – βρίσκουν αυθόρμητα αυτό που ταιριάζει στις δυσκολίες τους και στον τρόπο τους να μαθαίνουν.

Μια διαφοροποίηση που σχεδιάζεται και τίθεται σε εφαρμογή συλλογικά

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν και ατομικά να ανοιχτούν προς μία διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Θα προσκρούσουν εντούτοις σε όρια, που μια συλλογική δράση θα

μπορούσε να μετατοπίσει μακρύτερα. Το λιγότερο που μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να ανταλλάξουν τις πρακτικές τους, τα εργαλεία αξιολόγησης, τη σύλληψή τους για τη διαφοροποίηση, τις περιπτώσεις μαθητών μπροστά στους οποίους αισθάνονται αδύναμοι ή απελπισμένοι. Ακόμη παραπέρα, μπορούν να δοκιμάσουν ένα αληθινό άνοιγμα των τάξεων, εφαρμόζοντας ομαδοποιήσεις μαθητών από περισσότερες τάξεις και περισσότερες ηλικίες, δημιουργώντας από κοινού ομάδες μαθητών ανάλογα με το επίπεδό τους, τις συγκεκριμένες αδυναμίες που αντιμετωπίζουν, τα σχέδια εργασίας στα οποία εμπλέκονται ή τα εντατικά μαθήματα που χρειάζονται.

Η συνεργασία δεν λειτουργεί αυτόματα σ' ένα ατομικιστικό επάγγελμα, δεν είναι άμεσα αποτελεσματική και μπορεί να περάσει στιγμές κρίσεις. Θα είναι τόσο περισσότερο στέρεη όσο οι εκπαιδευτικοί δεν θα αρκούνται να συντονίζουν τις δράσεις τους, τις ομάδες, τα σχήματα που εφαρμόζουν αλλά θα αναλύουν από κοινού τους εκπαιδευτικούς στόχους, θα καθορίζουν τις προσδοκίες τους και θα εντοπίζουν τις αιτίες των δυσκολιών μάθησης.

Αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών όπως και μεταξύ των οικογενειών

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική οδηγεί σε μια πιο σημαντική παιδαγωγική και διδακτική επένδυση προς όφελος των μαθητών που το χρειάζονται περισσότερο. Αυτό είναι ορατό και μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα αδικίας ή εγκατάλειψης των «καλών» μαθητών.

Το να δώσεις σε όλους να καταλάβουν ότι δικαιοσύνη δεν θα πει ίση μεταχείριση και ότι αντίθετα η θετική διάκριση είναι κάτι δίκαιο, αυτό αποτελεί μια πρωταρχική εργασία σε μια τάξη που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Το διακύβευμα είναι να δημιουργήσεις ένα πνεύμα αλληλεγγύης ανάμεσα στους μαθητές όπως και ανάμεσα στους γονείς των μαθητών ώστε οι ευνοημένοι να μη ζητούν διαρκώς το μέγιστο για τους εαυτούς τους αδιαφορώντας για τη βοήθεια που αφαιρούν έτσι από τους άλλους μαθητές.

Όταν οι γονείς πιέζουν τον εκπαιδευτικό ώστε το παιδί τους να «κερδίσει χρονιά» στο σχολείο, το κάνουν σε βάρος του χρόνου και της ενέργειας που ο εκπαιδευτικός θα

μπορούσε να αφιερώσει στους μαθητές που δυσκολεύονται. Δεν πρόκειται για το να αδιαφορήσει για τους καλούς μαθητές ή να τους φρενάρει τεχνητά, πρόκειται για το να μην επενδύσει για να τους κάνει να προοδεύσουν πέρα από τους στόχους της χρονιάς ή του κύκλου.

Επιβάλλεται οι διοικητικοί και πολιτικοί προϊστάμενοι του εκπαιδευτικού συστήματος να έχουν το θάρρος να δηλώνουν ότι το συμβόλαιο του δημόσιου σχολείου είναι το να πετύχει ο κάθε μαθητής τους εκπαιδευτικούς στόχους. Να δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που επενδύουν κατά προτεραιότητα στην υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες δεν διαπράττουν καμιά αδικία, ότι κάνουν τη δουλειά τους.

Αν η εργασία αυτή δεν γίνεται ή δεν στηρίζεται τοπικά από τα σχολικά στελέχη, υπέρ μιας κοινοτικής και αλληλέγγυας προσέγγισης της σχολικής αποτυχίας, οι εκπαιδευτικοί θα δυσκολεύονται να αντισταθούν στις υπερβολικές και εγωκεντρικές απαιτήσεις ενός μέρους των γονιών.

Εν κατακλείδι

Θα έχει ήδη γίνει κατανοητό: το να μετατρέψεις τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική σε μια μόδα θα ήταν ένα μεγάλο εννοιολογικό και στρατηγικό λάθος. Το σχολείο δεν θα είναι δίκαιο, επομένως αποτελεσματικό για όλους, παρά με το τίμημα μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική μπορεί να είναι αντικείμενο διαφορετικής σύλληψης ανάλογα με τις θεωρίες μάθησης στις οποίες κανείς αναφέρεται, μπορεί να χρησιμοποιείται με διαφορετικά εργαλεία και σχήματα, να προσαρμόζεται σε στόχους ποικίλης φύσεως, ανάλογα κάθε φορά με τη διαδρομή των σπουδών και το συγκεκριμένο μάθημα.

Η μοναδική σταθερά είναι το να αρνούμαστε την αδιαφορία για τις διαφορές και να την αντιμαχόμαστε στηριζόμενοι σε μια προσεκτική ανάλυση των αιτιών της αποτυχίας και στο σύνολο των γνώσεων που πηγάζουν από τα παιδαγωγικά κινήματα και την έρευνα στη διδακτική.

Μια τελευταία λέξη για να υπογραμμίσουμε τον παραλογισμό που θα αποτελούσε το να παρακινείς τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν την παιδαγωγική τους δράση δίχως να τους προσφέρεις τα εργαλεία, την εκπαίδευση, τις δυνατότητες να συνεργαστούν και τις αρμόζουσες συνθήκες εργασίας.

Μετάφραση:

Χάρης Παπαδόπουλος

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής εκπαίδευσης

χpapado@gmail.com

6975.801.849