

Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie)

Χρήστος Γκόβαρης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πλαίσιο προβληματισμού

Ο ρόλος και η συνεισφορά της σχολικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και στήριξη των αλληλοεξαρτώμενων διαδικασιών συγκρότησης της υποκειμενικότητας του ατόμου και της ένταξής του στο πεδίο των λειτουργιών και των σχέσεων του κοινωνικού κόσμου συνιστούν το βασικό πεδίο θεωρητικού στοχασμού της Παιδαγωγικής. Βέβαια, οι παραπάνω διαδικασίες δεν αναλύονται στην Παιδαγωγική με έναν ενιαίο θεωρητικό τρόπο. Συγκεκριμένα, έχουν συγκροτηθεί επιμέρους θεωρητικοί κλάδοι οι οποίοι εστιάζουν και αναλύουν ιδιαίτερα ζητήματα των εν λόγω διαδικασιών στη βάση συγκεκριμένων οπτικών και με τη χρήση συγκεκριμένων εννοιολογικών εργαλείων. Σαφώς και υφίστανται κοινοί τόποι αναφοράς, δηλαδή κοινά παιδαγωγικά ζητούμενα, μεταξύ των επιμέρους κλάδων και των αντίστοιχων επιστημονικών λόγων. Το ζήτημα της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, για παράδειγμα, αποτελεί την περίπτωση ενός τέτοιου θεμελιώδους κοινού τόπου. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική φωτίζει αυτόν τον κοινό τόπο από τη σκοπιά ενός προβληματισμού στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται το ερώτημα αναφορικά με το «πώς» της παιδαγωγικής διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών έτσι ώστε οι φορείς/δημιουργοί αυτών να απολαμβάνουν ουσιαστικά ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης. Το ζήτημα της ισότητας σε συνθήκες πολιτισμικής ετερογένειας ανέδειξε εξ αρχής ο λόγος περί *πολυπολιτισμικότητας*. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Fraser (2003), η συγκρότηση του λόγου περί *πολυπολιτισμικής κοινωνίας* έχει τις απαρχές της στο γεγονός της μετατόπισης ως προς τον τρόπο αντίληψης της κοινωνικής ισότητας. Συγκεκριμένα, από την αντίληψη της *οικονομικής ισότητας* περάσαμε στην αντίληψη της *πολιτισμικής ισότητας* και στις αντίστοιχες *πολιτικές ταυτότητας*. Στη μετατόπιση αυτή οφείλει, κατά ένα μέρος, και την εμφάνισή της η Διαπολιτισμική

Παιδαγωγική. Το πρόγραμμα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής συνδέει το πέρασμα από την *υπόθεση του ελλείμματος* στην *υπόθεση της διαφοράς* με την προσδοκία της επίτευξης ουσιαστικά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (βλ. Gomolla & Radtke 2002, 275-276). Βέβαια, ο θεωρητικός λόγος της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής δεν είναι ενιαίος ούτε ως προς τη διάγνωση της παιδαγωγικής πρόκλησης της *πολυπολιτισμικότητας* και συνακόλουθα ούτε ως προς τις απαντήσεις για τις πρακτικές διαχείρισης αυτής της πρόκλησης. Οι αποκλίσεις μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων έχουν να κάνουν κυρίως με τον ορισμό της σχέσης μεταξύ *ισότητας* και *πολιτισμικών διαφορών*. Η κάθε ιδιαίτερη εννοιολόγηση των παραπάνω εννοιών οδηγεί και σε μια διαφορετική συσχέτιση μεταξύ *ισότητας* και *διαφορετικότητας* (Krüger-Potratz 2005, Yildiz 2008) και, συνακόλουθα, σε διαφορετικές προτάσεις για τους στόχους και τα περιεχόμενα των παιδαγωγικών πρακτικών με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Σήμερα γίνεται ευρέως αποδεκτό ότι το σχολείο καλείται να λειτουργήσει σε συνθήκες αυξημένης ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Καθώς οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούν ένα μέρος αυτής της συνθήκης είναι λογικό να τεθεί το αίτημα της ένταξης και θεωρητικής επεξεργασίας του προβληματισμού περί εκπαιδευτικής δικαιοσύνης που έχει διατυπωθεί από την Διαπολιτισμική Παιδαγωγική εντός ενός εννοιολογικού πλαισίου με γενική παιδαγωγική ισχύ. Το αίτημα του *ανοίγματος* της Παιδαγωγικής στα ζητήματα που θίγει η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική έχει ήδη διατυπωθεί. Για παράδειγμα, η Krüger-Potratz (2005, 22) αναφέρει ότι είναι ανάγκη να εισαχθεί, εν είδη «νέας σκέψης», σε όλους τους επιμέρους κλάδους της Παιδαγωγικής η προβληματική της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Τη σημασία των *διαφορών* ως στοιχείο του *γενικού* υπογραμμίζει και ο Mecheril (2010, 110-114), επισημαίνοντας ότι στο πλαίσιο των κοινωνικών συνθηκών που έχουν δημιουργήσει η παγκοσμιοποίηση και η μετανάστευση οι *πολιτισμικές διαφορές* συνιστούν μια γενική εμπειρική πραγματικότητα. Με δεδομένο ότι η *διαφορετικότητα* δεν βρίσκεται απέναντι αλλά μέσα στο *γενικό* η αγωγή δεν μπορεί να αγνοήσει κυρίως την εμπειρική πραγματικότητα ότι οι ταυτότητες έχουν πλέον πολλαπλές αναφορές και αυτό είναι ένα στοιχείο το οποίο οφείλει να τύχει

αναγνώρισης (ο.π). Από αυτή τη σκοπιά ενδείκνυται να αποτελέσουν τα ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών στοιχεία των γενικότερων θεωρητικών παιδαγωγικών προβληματισμών αναφορικά με τους στόχους της σημερινής εκπαίδευσης. Ειδικότερα δε αυτών των προβληματισμών που σχετίζονται με ζητήματα διασφάλισης ίσων ευκαιριών και ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας διαδικασίας μπορούν να αναδειχθούν δυνατότητες υπέρβασης κάποιων αδιεξόδων με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες οι έως σήμερα γνωστές εκδοχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και να σκιαγραφηθούν προοπτικές δημιουργικής διαχείρισης της *διαφορετικότητας* στο επίπεδο της σχολικής πράξης. Αυτοί οι προβληματισμοί αποτελούν αντικείμενο των αναφορών που ακολουθούν.

Διαφορετικότητα και ισότητα στις βασικές κατευθύνσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Για τους εκπροσώπους της *εθνοπολιτισμικής εκδοχής* της *πολυπολιτισμικότητας* και των *πολιτικών ταυτότητας*, το αίτημα της δίκαιης πολυπολιτισμικής συγκρότησης των σύγχρονων κοινωνιών στηρίζεται φιλοσοφικά και πολιτικά σε ένα κανονιστικό παράδειγμα δικαιοσύνης το οποίο διαφοροποιείται από το φιλελεύθερο παράδειγμα, τοποθετώντας στη θέση του αιτήματος για δίκαιη κατανομή των κοινωνικών αγαθών το αίτημα για *αναγνώριση* των διαφορετικών ταυτοτήτων. Ως προϋπόθεση, λοιπόν, επίτευξης μιας δίκαιης πολυπολιτισμικής κοινωνίας ορίζεται η ισότιμη αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων των ομάδων που διαβιούν εντός των ορίων μιας εθνικής κοινωνίας. Έτσι, στην κατεύθυνση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με αφετηρία τον πολιτισμικό σχετικισμό περιγράφονται ως κεντρικοί παιδαγωγικοί στόχοι η θετική αναφορά στις πολιτισμικές διαφορές και η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστευτικών ομάδων. Το αίτημα της κοινωνικής ισότητας ικανοποιείται σε αυτή την περίπτωση μέσα από πρακτικές προστασίας μιας αδιαμφισβήτητα δεδομένης διαφορετικότητας των μεταναστών. Η προσέγγιση του πολιτισμικού σχετικισμού έχει δεχθεί ισχυρή κριτική, ιδιαίτερα δε σε ότι αφορά την υιοθέτηση στατικών εκδοχών του πολιτισμού και της ταυτότητας (βλ. Γκότοβος

2002). Η υιοθέτηση ενός τέτοιου στατικού εννοιολογικού πλαισίου δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στο αίτημα της ανάλυσης και κατανόησης διαδικασιών – π.χ. διαδικασίες κοινωνικής ένταξης και αποκλεισμού, διαδικασίες πολιτισμικής διαφοροποίησης, εξέλιξης και πολιτισμικής συμμετοχής των μεταναστών κλπ. - όπως αυτές λαμβάνουν χώρα τόσο στο μακροεπίπεδο των δυναμικά εξελισσόμενων μεταναστευτικών κοινωνιών όσο και στο επίπεδο της συγκρότησης ατομικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων σε συνθήκες διαρκούς κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η θέση ότι η παραπάνω έννοια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – κυρίαρχη τόσο στον καθημερινό παιδαγωγικό λόγο όσο και σε μεγάλο μέρος του επιστημονικού παιδαγωγικού λόγου και στη χώρα μας - έχει στραμμένο το *βλέμμα* της περισσότερο στο παρελθόν παρά στο παρόν και στο μέλλον. Και αυτό επειδή δεν λαμβάνει υπόψη την εμπειρική πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας. Για παράδειγμα, οι βιογραφίες παιδιών και εφήβων με μεταναστευτικό υπόβαθρο χαρακτηρίζονται από στοιχεία *υπερπολιτισμικά* και «*αυτό εκφράζεται κυρίως στο γεγονός ότι οι βιογραφικές κατασκευές χαρακτηρίζονται από αναστοχασμό και δυναμική (...) Οι βιογραφίες των μεταναστών είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για το πώς διαφορετικές παραδόσεις και πολιτισμοί σε στο πλαίσιο της καθημερινή ζωής γίνονται αντικείμενο αναστοχασμού και πως μέσα από αυτές τις διαδικασίες προκύπτουν νέοι προσανατολισμοί*» (Yildiz 2008, 176). Για την παιδαγωγική θεωρία είναι προβληματικό να αντιμετωπίζουμε τα υποκείμενα ως εκπροσώπους εθνικών πολιτισμών και τους μαθητές ως φορείς πλήρως συγκροτημένων ταυτοτήτων. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι οι ταυτότητες, ως δυναμικές διαδικασίες, τελούν υπό διαπραγμάτευση και διαμορφώνονται και σε σχέση με τις δυναμικές των κοινωνικών σχέσεων εντός του σχολείου και ότι οι *πολιτισμικές διαφορές* αποκτούν κοινωνική και ατομική σημασία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διαπραγμάτευσης, κατασκευής και παρουσίασης αυτών των ταυτοτήτων. Αν δεν λάβουμε υπόψη μας αυτή τη διαδικασία τότε αποκόπτουμε την παιδαγωγική ματιά από την, σημαντική για την παιδαγωγική πράξη, διαδικασία υποκειμενικής νοηματοδότησης των *πολιτισμικών διαφορών*. Πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας το υποκείμενο προωθεί ενεργά την εξέλιξη του εαυτού του και των σχέσεών του με τον κόσμο. Με άλλα λόγια, με την υιοθέτηση

μιας εκδοχής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης η οποία παραβλέπει αυτή τη διαδικασία στερούμε από την ίδια τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση τη βάση υλοποίησης της υπόσχεσής της να δώσει *φωνή* σε υποκείμενα που βιώνουν κοινωνικές διακρίσεις ή/και κοινωνικό αποκλεισμό. Περαιτέρω, δεν λαμβάνεται υπόψη και μια άλλη σημαντική για την ενασχόληση με τις *διαφορές* πραγματικότητα: το γεγονός ότι οι μαθητές δεν είναι μόνο φορείς αλλά και (συν)δημιουργοί πολιτισμού. Συμμετέχω στον πολιτισμό σημαίνει αποδίδω στα (κοινά) πολιτισμικά σύμβολα νόημα, έτσι ώστε αυτά να εκφράζουν και τις «δικές» μου εμπειρίες και τα «δικά» μου ενδιαφέροντα, με την έννοια κυρίως του εμπλουτισμού της επικοινωνιακής αναζήτησης μορφών κοινωνικής συνύπαρξης, οι οποίες μας δεσμεύουν γύρω από κοινά πράγματα, διασφαλίζοντας όμως ταυτόχρονα σε όλους δυνατότητες μιας ιδιαίτερης ατομικής εξέλιξης. Με αυτή την έννοια η *διαφορετικότητα* - με τη μορφή της ατομικής συμμετοχής στον πολιτισμό και στην εξέλιξη αυτού μέσω της υποκειμενικής του νοηματοδότησης - συμβάλλει στην εξέλιξη του *γενικού*, με την έννοια ενός κοινού και ανοιχτού ορίζοντα πολιτισμικής αναφοράς για όλους. Η παραπάνω κριτική καθιστά σαφές ότι η σχετικιστική εκδοχή της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής δεν μπορεί να προσανατολίσει την πράξη προ την κατεύθυνση του βασικού παιδαγωγικού ζητούμενου που δεν είναι άλλο από τη διασφάλιση της ισότητας με μια διπλή έννοια: ως ισότιμη συμμετοχή στη διαμόρφωση του *γενικού* και ως ισότιμη πρόσβαση σε πόρους - θα τους περιγράψουμε στη συνέχεια με το μορφή των σχέσεων αναγνώρισης - με σκοπό την εξέλιξη του *εαυτού* στον ορίζοντα του *γενικού*.

Προς την αντίθετη κατεύθυνση από αυτή του σχετικισμού επιχειρηματολογεί το θεωρητικό σχέδιο μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με αφετηρία τον πολιτισμικό οικουμενισμό. Η παιδαγωγική πράξη θέτει ως στόχο την υπέρβαση των πολιτισμικών διαφορών και την αναζήτηση και ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων. Υποστηρίζεται ότι το αίτημα για κοινωνική ισότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από σχεδιασμό πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών οι οποίες είναι προσανατολισμένες στην εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η πλήρης εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θεωρείται ότι μπορεί να διασφαλίσει τόσο την ισότιμη κοινωνική συμμετοχή όσο και την αυτόνομη εξέλιξη των υποκειμένων.

(Krüger-Potratz 2005, 175). Η συνήθης κριτική που ασκείται στην παραπάνω θεώρηση – προέρχεται από τη σκοπιά των σχετικιστών -είναι ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα συνιστούν πολιτισμικό κατασκεύασμα του δυτικού κόσμου και κατά συνέπεια δεν εκφράζουν άλλους πολιτισμούς πέραν αυτών του δυτικού κόσμου. Η κριτική αυτή υποβαστάζεται από την αντίληψη περί απόλυτα διακριτών και απόλυτα μη συμβατών μεταξύ τους πολιτισμών. Δεν λαμβάνει περαιτέρω υπόψη της ούτε τις εσωπολιτισμικές διαφοροποιήσεις οι οποίες προκαλούνται από την ίδια την πολιτισμική δράση των υποκειμένων, αλλά ούτε και το γεγονός ότι η συγκρότηση των *επιμέρους* πολιτισμών σήμερα φέρει γνωρίσματα *υπερπολιτισμικότητας*. Σε ότι αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα αυτά σαφώς και αποτελούν πολιτισμική κατασκευή. Το ερώτημα όμως δεν είναι αυτό, αλλά εάν αυτά υλοποιούνται, κατά πρώτον, και εάν, κατά δεύτερον, υλοποιούνται κατά τρόπο που να αποδυναμώνονται οι όποιες διαδικασίες και συμπεριφορές εναντιώνονται στο βασικό ζητούμενο της ατομικής αυτονομίας. Μιλώντας εδώ για *αυτονομία* έχουμε κατά νου μια αναστοχαστική σχέση με τον εαυτό και τον κόσμο, μια σχέση η συνιστά και τη βάση της επικοινωνιακής συμμετοχής στην αναζήτηση και ανάδειξη εναλλακτικών μορφών τρόπου ζωής οι οποίοι μεγιστοποιούν και δεν συρρικνώνουν τις δυνατότητες που εκφράζει ο αξιακός πυρήνας τα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από αυτή τη σκοπιά δεν μπορούν να τύχουν κατάφασης τρόποι ζωής οι οποίοι δεν είναι σε θέση να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός *γενικού* από το οποίο θα προκύψει όφελος και για τους «άλλους». Δεν μπορεί να τύχει αναγνώρισης – χάριν εφαρμογής και υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και χάριν αποδοχής της διαφορετικότητας – ένας τρόπος ζωής ο οποίος σιγματίζει, για παράδειγμα, όσους στέκονται κριτικά απέναντί του. Σε αυτό το πνεύμα ο Bielefeldt (2007, 68) υπογραμμίζει ότι ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνεπάγεται όχι μόνο την κατάφαση αλλά και την αυστηρή οριοθέτηση του πολιτισμικού πλουραλισμού. Το βασικό πρόβλημα του πολιτισμικού οικουμενισμού – τουλάχιστον στην εκδοχή με την οποία έχει προσληφθεί στον διαπολιτισμικό λόγο - είναι ότι αντιμετωπίζει την πολιτισμική συνάντηση ως μια υπόθεση αποκομμένη από τα κοινωνικά δεδομένα και κυρίως από αυτά που (ανα)παράγουν κοινωνικές ανισότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην φωτίζεται η εξελικτική σχέση μεταξύ

ατομικής βιογραφίας, αφενός, και *πολιτισμικών διαφορών* της ομάδας προέλευσης αφετέρου. Στην διαδικασία εξέλιξης της ατομικής βιογραφίας οι πολιτισμικές διαφορές της καταγωγής λαμβάνουν τη μορφή μιας ιδιαίτερης *διαφορετικότητας*, στο βαθμό βέβαια που αποκτούν κάποια σημασία στο επίπεδο της ατομικής ταυτότητας. Ένα δεύτερο σημείο αφορά στο γεγονός ότι οι μαθητές στο σχολείο δεν ενδείκνυται να επικοινωνούν ως εκπρόσωποι πολιτισμικών ομάδων. Μια προσέγγιση η οποία εμμένει στην ιδέα των *πολιτισμικών εκπροσώπων* οι οποίοι αναζητούν *κοινά πολιτισμικά στοιχεία* δεν είναι σε θέση να διασφαλίσει πραγματικά ίσες ευκαιρίες καθώς η προσφερόμενη αποδοχή και αναγνώριση στον «άλλο» είναι περιοριστική ακριβώς επειδή εστιάζει αποκλειστικά στην καταγωγή (παρελθόν) και όχι στο βιογραφικό γίνεσθαι της ιδιαίτερης *διαφορετικότητας* (τώρα και μέλλον) του «άλλου». Σε αυτό το σημείο η Παιδαγωγική της Πολυμορφίας μας προσφέρει μια εναλλακτική προσέγγισης και ερμηνείας των πολιτισμικών διαφορών.

Μια τρίτη εναλλακτική συναντάμε, λοιπόν, στην περίπτωση του λόγου περί πολιτισμικής πολυμορφίας. Βασικό γνώρισμα αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης είναι η δυναμική εννοιολόγηση των διαφορών. Ο δυναμικός χαρακτήρας της διαφορετικότητας συντίθεται σύμφωνα με την Prengel (2010 στο Γκόβαρης 2011, 5) από τα στοιχεία (α) της *εξελισσιμότητας*, (β) της «*ανοικτότητας*» (Offenheit) έναντι των ακόμη άγνωστων στο παρόν, ωστόσο δυνητικών μελλοντικών αλλαγών και γ) της μη *προσδιορισσιμότητας* (η διαφορετικότητα εμπεριέχει γνώρισμα τα οποία δεν μπορούν πλήρως να διευκρινισθούν και να ορισθούν στη βάση ενός *τελικού ορισμού*). Μια τέτοια προσέγγιση της *διαφορετικότητας* βρίσκεται πολύ κοντά σε αυτό που ορίσαμε ως *διαλεκτική της εξελικτικής σχέσης μεταξύ ατομικού και κοινωνικού*, μεταξύ *ιδιαιτέρου* και *γενικού*. Αυτό που προκύπτει ως βασικό συμπέρασμα για την παιδαγωγική πράξη είναι ότι η *διαφορετικότητα* δεν μπορεί να κατανοηθεί και να αξιοποιηθεί με τρόπο παιδαγωγικά δημιουργικό εκτός του πλαισίου στο οποίο κοινωνικά διαμορφώνεται και υποκειμενικά νοηματοδοτείται. Αυτό σημαίνει, περαιτέρω, ότι η *διαφορετικότητα* με αυτή την έννοια, δηλαδή ως ατομικά ιδιαίτερη *διαφορετικότητα*, οφείλει να βρίσκεται στον πυρήνα κάθε παιδαγωγικής πράξης η οποία στοχεύει στην στήριξη της εξέλιξης και της αυτονομίας του υποκειμένου. Πώς μπορούμε να ορίσουμε σε αυτή την

περίπτωση το αντικείμενο της αγωγής στο *πολυπολιτισμικό σχολείο*; Αυτό το ερώτημα θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική έχει εισέλθει το τελευταίο διάστημα σε μια φάση κριτικού αναστοχασμού – ο Hamburger (2009) μιλάει για την ανάγκη μιας αναστοχαστικής διαπολιτισμικότητας -, με αφορμή κυρίως το ζήτημα της αναλυτικής ισχύος των κεντρικών της κατηγοριών (πολιτισμός και πολιτισμικές διαφορές), καθώς και την ανάγκη υπέρβασης της υποβόσκουσας ντετερμινιστικής αντίληψη της σχέσης μεταξύ πολιτισμικής προέλευσης και ατομικής εξέλιξης. Οι προαναφερόμενοι περιορισμοί μπορούν να ξεπεραστούν χωρίς την απεμπόληση των εννοιών του *πολιτισμού* και της *πολιτισμικής διαφοράς* και να επαναπροσδιοριστούν κατά ένα διπλό τρόπο: α) ως βασικά στοιχεία του κυρίαρχου κοινωνικού λόγου περί μετανάστευσης και πολιτισμικής ετερότητας και β) ως στοιχεία τα οποία διαδραματίζουν ρόλο στον πολιτισμικό αυτοπροσδιορισμό των μεταναστών στις χώρες μετανάστευσης. Στην πρώτη περίπτωση οι *πολιτισμικές διαφορές* είναι φορτισμένες με ιστορικά διαμεσολαβημένες όσο και επίκαιρα κατασκευασμένες σημασίες για τον «άλλο» (π.χ. εθνοτικές προκαταλήψεις), τοποθετώντας «τον» έτσι με συγκεκριμένο τρόπο εντός των σχέσεων του κοινωνικού χώρου, οριοθετώντας, δηλαδή, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της θέσης αυτής σε σχέση με το ζητούμενο της κοινωνικής συμμετοχής και εξέλιξης «του». Στη δεύτερη περίπτωση οι πολιτισμικές διαφορές νοηματοδοτούνται από τους μετανάστες με συγκεκριμένο τρόπο στο πλαίσιο της διαδικασίας οικοδόμησης της ταυτότητάς τους καθώς και στο πλαίσιο αναζήτησης και διαπραγμάτευσης δυνατοτήτων για κοινωνική συμμετοχή. Αυτές οι διαδικασίες νοηματοδότησης - περιγράφονται στον επιστημονικό λόγο με τις έννοιες της εθνοτικότητας και της συμβολικής εθνοτικότητας (βλ. Δαμανάκης 2007)- δεν μπορούν να κατανοηθούν στη διαπολιτισμική επικοινωνία αν δεν ληφθούν υπόψη οι συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης των υποκειμένων και ειδικότερα η ποιότητα των διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ των πλειοψηφικής ομάδας, αφενός, και των μειοψηφικών ομάδων αφετέρου. Βέβαια, αυτό που έχει σημασία είναι αν αυτές οι εκατέρωθεν νοηματοδοτήσεις και οι σύστοιχες με αυτές πρακτικές αντιμετώπισης του «άλλου» εμποδίζουν ή διευκολύνουν τη συγκρότηση της απαιτούμενης για

δημοκρατικές κοινωνίες (σχετικής) αυτονομίας του ατόμου. Η εκπαίδευση και το σχολείο δεν μπορούν παρά να λαμβάνουν υπόψη και να αντιπαρατίθενται με τις περιοριστικές σημασιολογήσεις των *πολιτισμικών διαφορών* από όποια πλευρά κι αν προέρχονται αυτές, με σκοπό τη στήριξη των μαθητών στην αναζήτηση οπτικών οι οποίες θα τους παρέχουν δυνατότητες αναστοχασμού, κατανόησης και δημιουργικής αξιοποίησης αυτών των διαφορών, όπου αυτό είναι εφικτό.

Από την οπτική της *Θεωρίας της Παιδείας*

Ένας τρόπος να αναπτυχθεί θεωρητικά περαιτέρω ο παραπάνω προβληματισμός – διαμόρφωση των κατάλληλων παιδαγωγικών προϋποθέσεων που είναι αναγκαίες για την οικοδόμηση μιας αναστοχαστικής σχέσης μεταξύ εξέλιξης του εαυτού και των *πολιτισμικών διαφορών* - είναι να ενταχθεί και να αναλυθεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης παιδαγωγικής θεώρησης η οποία εστιάζει και αναλύει τη διαδικασία συγκρότησης της ατομικής υποκειμενικότητας ως μια κατεξοχήν κοινωνική (διϋποκειμενική) διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να προσδιοριστεί το αντικείμενο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής - αναγνώριση των εθνοπολιτισμικών πολιτισμικών διαφορών - ως αντικείμενο και ζητούμενο της Γενικής Παιδείας. Ζητούμενο στην περίπτωση αυτή είναι η ανάδειξη της σημασίας της ιδιαίτερης *διαφορετικότητας* – ορίστηκε ως η προσωπική νοηματοδότηση των πολιτισμικών διαφορών στη ροή της βιογραφικής εξέλιξης - στη διαδικασία οικοδόμησης των απαραίτητων για ισότιμη κοινωνική συμμετοχή γνώσεων και ικανοτήτων. Σε αυτή την περίπτωση είναι θεωρητικά εφικτό να επισημανθούν οι περιορισμοί και τα αδιέξοδα που προέρχονται από θεωρήσεις και πρακτικές που οδηγούν στην αντικειμενικοποίηση των πολιτισμικών διαφορών, ειδικότερα, και της ετερογένειας γενικότερα. Η θέση μας είναι ότι η υιοθέτηση βασικών θέσεων της *Θεωρίας της Παιδείας* (Bildungstheorie) – στο πλαίσιο της συζήτησής μας αναφερόμαστε σε μια συγκεκριμένη εκδοχή αυτής - μπορεί να συμβάλλει προς την παραπάνω κατεύθυνση. Η μετάβαση σε ένα τέτοιο πλαίσιο με στόχο τον επαναπροσδιορισμό των βασικών στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και την εγγραφή αυτών σε μια γενικότερη θεώρηση της *διαφορετικότητας* διευκολύνεται και από την ύπαρξη κοινών στοιχείων που

βρίσκονται στο επίκεντρο της σκέψης τόσο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όσο και της *Θεωρίας της Παιδείας*. Πρόκειται για τις έννοιες του *άλλου* και της *αναγνώρισης*. Οι έννοιες αυτές προσεγγίζονται κατά τρόπο διαφορετικό στα δυο αυτά πεδία. Στη κυρίαρχη έως σήμερα εθνοτική εκδοχή της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ο «άλλος» προσεγγίζεται και παρουσιάζεται κυρίως ως εκπρόσωπος ενός εθνικά προσδιορισμένου πολιτισμού, ως φορέας διαφορών μεταξύ εθνικών πολιτισμών. Αυτή η στενή και αναντίστοιχη της εμπειρικής πραγματικότητας προσέγγιση μπορεί να ξεπερασθεί μέσα από τη γενικότερη μορφή και σημασία του «άλλου» στην έννοια της παιδείας. Ο «άλλος» *εμφανίζεται στην Θεωρία της Παιδείας με τη μορφή εκείνης της γνώσης που πρέπει να οικοδομηθεί χάριν διεύρυνσης του προσωπικού ορίζοντα του υποκειμένου, της διεύρυνσης δηλαδή του ανοίγματος στον κόσμο. Η παιδεία ολοκληρώνεται μέσα από τη δημιουργία νέων σχέσεων με τον κόσμο και νέων οπτικών* (Wulf 1999, 41). Οι νέες σχέσεις με τον κόσμο είναι τότε μόνο εφικτές όταν το άτομο στηριχθεί στη διαδικασία οικοδόμησης μιας κριτικής σχέσης – την αναφέραμε ως ικανότητα αναστοχασμού – με *«τις συνθήκες, τις πολιτισμικές πρακτικές και τις παραδόσεις που έχει αποκτήσει στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής του στο άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον* (Ruhloff 2006, 293-296). Από τη σκοπιά της *Θεωρίας της Παιδείας* – από τη σκοπιά δηλαδή της θεώρησης των πολιτισμικών διαφορών από τη γενική οπτική της έννοιας και της παιδαγωγικής σημασίας του «άλλου» - σημασία αποκτά η δημιουργία μιας αναστοχαστικής - κριτικής σχέσης με τις *πολιτισμικές διαφορές* και όχι η άκριτη πιστοποίηση αυτών των διαφορών χάριν αποδοχής της διαφορετικότητας του «άλλου». Το στοιχείο της κριτικής σχέσης του υποκειμένου με την ιδιαίτερη προέλευσή του βρίσκεται στον πυρήνα της έννοιας της αυτονομίας, μιας άλλης βασικής έννοιας στη *Θεωρία της Παιδείας*. Να υπενθυμίσουμε εδώ ότι η έννοια της αυτονομίας απουσιάζει από το λόγο της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής εκδοχής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αυτή η έλλειψη δημιουργεί σοβαρά επιστημολογικά προβλήματα με εξίσου σοβαρές προεκτάσεις στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών (γνωστές ως *πρακτικές κουλτουραλισμού*).

Στη *Θεωρία της Παιδείας* (Stojanov 2006, 82), η αυτονομία ορίζεται ως μια *«διαδικασία διαρκούς εξέλιξης και εμπλουτισμού των εμπειριών οι οποίες καθιστούν εφικτή μια δυναμική σχέση με του εαυτό και η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση εκείνων των*

γνωρισμάτων της προσωπικότητας που χαρακτηρίζουν τη μοναδικότητα του ατόμου». Η απόκτηση της αυτονομίας δεν έγκειται στην ελεύθερη βούληση του ατόμου αλλά οικοδομείται και προϋποθέτει ένα πλαίσιο διϋποκειμενικών σχέσεων αναγνώρισης. Στο πλαίσιο αυτό το άτομο αποκτά την ικανότητα να είναι ηθικά αυτόνομο. Αυτό σημαίνει ότι απεγκλωβίζεται από τις κλίσεις του και προσανατολίζεται σε αρχές οι οποίες είναι ευρύτερα αποδεκτές ως λογικές αρχές (Honneth 2000, 241) και ότι είναι σε θέση να κάνει ελεύθερα τις βιογραφικές του επιλογές. Το περιεχόμενο της αυτονομίας για την οποία συζητάμε είναι ταυτόσημο της «ψυχικής ωριμότητας η οποία επιτρέπει στο υποκείμενο να οργανώσει τη βιογραφία του ως μια ιδιαίτερη και απaráλλακτη βιογραφία». (ο.π., 242). Η ανάπτυξη της αυτονομίας του ατόμου προϋποθέτει, όπως θα αναφέρουμε και στη συνέχεια, συγκεκριμένες σχέσεις παιδαγωγικής αναγνώρισης. Από τη σκοπιά της ανάπτυξης της αυτονομίας του ατόμου, έτσι όπως αυτή ορίζεται στη διϋποκειμενική εκδοχή της Θεωρία της Παιδείας, οι σχέσεις παιδαγωγικής αναγνώρισης δεν αποσκοπούν στην αντικειμενικοποίηση των πολιτισμικών διαφορών αλλά στη στήριξη απόκτησης ικανοτήτων εκ μέρους των υποκειμένων για να εντάξουν αναστοχαστικά αυτές τις διαφορές στην υπό διαμόρφωση υποκειμενικότητά τους. Τη διαδικασία αυτή την ονομάσαμε διαδικασία κατασκευής μιας ιδιαίτερης διαφορετικότητας, θέλοντας έτσι να τονίσουμε το γεγονός ότι τα υποκείμενα – αναφερόμαστε εδώ πρωτίστως στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο – προσδίδουν κατά τη διάρκεια της βιογραφικής τους εξέλιξης ένα προσωπικό και ιδιαίτερο νόημα στις πολιτισμικές διαφορές που σχετίζονται με την καταγωγή τους. Αυτή την προσπάθεια αναστοχαστικής ένταξης των πολιτισμικών διαφορών στην διϋποκειμενικά εξελισσόμενη ταυτότητά τους οφείλει κατά την άποψή μας να στηρίξει το σχολείο.

Όπως ήδη αναφέραμε, η (σχετική) ατομική αυτονομία ως στόχος αγωγής είναι εφικτός μόνο σε ένα πλαίσιο παιδαγωγικών σχέσεων αναγνώρισης. Η έννοια της αναγνώρισης έχει στην Παιδαγωγική μια ευρύτερη σημασία απ' ό,τι στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της διϋποκειμενικής συγκρότησης της υποκειμενικότητας και παραπέμπει στην παιδαγωγική δέσμευση ως προς την επίτευξη του στόχου της στήριξης του κάθε μαθητή στην προσπάθειά του να αναπτύξει τις ικανότητες λήψης αποφάσεων, κρίσης και

δράσης (Scherr 2002). Αναφέραμε πιο πάνω ότι η απόκτηση της αυτονομίας προϋποθέτει μια συγκεκριμένη ποιότητα σχέσεων αναγνώρισης. Οι σχέσεις αυτές ορίζονται στον επίκαιρο παιδαγωγικό λόγο (Stojanov 2006 και 2011, Borst 2011) ως περιεχόμενο και στόχος της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Το ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών που θέτει και που απασχολεί σε σημαντικό βαθμό τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική μπορεί να συζητηθεί ως ζήτημα που αφορά στις προϋποθέσεις διασφάλισης της αυτονομίας του ατόμου στο πλαίσιο της *Θεωρίας της Παιδείας*. Έτσι μπορούν θεωρητικά να διευκρινισθούν με ένα γενικό τρόπο οι παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν ή διευκολύνουν την οικοδόμηση των αναγκαίων ικανοτήτων για την απόκτηση της (σχετικής) αυτονομίας.

Στη συζήτηση για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη επισημαίνεται, καταρχάς, ότι το αγαθό της παιδείας διαφέρει ριζικά από άλλα κοινωνικά αγαθά με υλική υπόσταση (Stojanov 2011). Το αγαθό της παιδείας δεν μπορεί κατά συνέπεια να αποτελέσει αντικείμενο μιας θεωρητικής προσέγγισης περί δικαιοσύνης η οποία χρησιμοποιεί ως κεντρική κατηγορία ανάλυσης την έννοια της διανομής (Stojanov (2011, 23 κ.ε). Ο ίδιος επεξεργάζεται και καταθέτει μια θεώρηση περί εκπαιδευτικής δικαιοσύνης στην αφετηρία της οποίας βρίσκεται η αντίληψη ότι δεν μπορεί να εφαρμοσθεί η αρχή της διανεμητικής δικαιοσύνης καθώς αυτή προϋποθέτει ένα πλήρως συγκροτημένο άτομο, δηλαδή ένα άτομο το οποίο είναι σε θέση να αποφασίζει για τα αγαθά που έχει ανάγκη για να επιτύχει τους στόχους του. Στην περίπτωση των μαθητών έχουμε να κάνουμε με άτομα τα οποία πρέπει πρώτα να αποκτήσουν την ικανότητα να σκέπτονται αυτόνομα (ο.π.). Αυτές οι βασικές ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν όταν οι μαθητές τύχουν αναγνώρισης στο περιβάλλον του σχολείου. Πρόκειται για αναγνώριση με τις μορφές του *ηθικού σεβασμού* και της *κοινωνικής εκτίμησης*. Η αναγνώριση με τη μορφή του ηθικού σεβασμού αναφέρεται στη αναγνώριση της ικανότητας του κάθε ατόμου να λαμβάνει μέρος σε διαδικασίες διαλογικής θεμελίωσης κανόνων με γενική ισχύ. Αυτή η μορφή αναγνώρισης έχει και μια άλλη διάσταση, συμπληρωματική της πρώτης: την προσδοκία προς το άτομο να υπερβεί τη σχετικότητα της δικής του οπτικής όχι με τη μορφή της άρνησης των θέσεων του αλλά με τη μορφή του μετασχηματισμού και της διατύπωσης αυτών στη βάση μιας λογικής με γενικότερη ισχύ

(Stojanov 2006, 140-141). Συσχετίζοντας αυτή τη μορφή αναγνώρισης με τις προηγούμενες αναφορές μας σχετικά με τη διαδικασία της προσωπικής νοηματοδότησης των πολιτισμικών διαφορών στη ροή της βιογραφικής εξέλιξης, μπορούμε να διατυπώσουμε ως ζητούμενα αναγνώρισης στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο και τα εξής: στήριξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις προσπάθειές τους α) να διαμορφώσουν μια αναστοχαστική σχέση με τις *πολιτισμικές διαφορές* της καταγωγή τους και β) να εξωτερικεύσουν αυτή τη σχέση με τη μορφή μιας (πιθανής) εναλλακτικής οπτικής στο πλαίσιο της επικοινωνιακής αναζήτησης κοινών προσεγγίσεων σε κοινούς για όλους τους μαθητές προβληματισμούς. Πρόκειται για αναζητήσεις που αποτελούν μέρος του συνόλου των δράσεων που αναλαμβάνει το σχολείο προκειμένου να προσφέρει στους μαθητές του βιώματα δημοκρατικής συμμετοχής. Συναφής με αυτή τη μορφή είναι και η δεύτερη μορφή αναγνώρισης, αυτή της *κοινωνικής εκτίμησης*. Κοινωνική εκτίμηση σημαίνει αναγνώριση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του ατόμου ως σημαντικών για το κοινό καλό, υπό την προϋπόθεση της συμβατότητάς τους με τον γενικά αποδεκτό αξιακό ορίζοντα. Το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πλήρες και ιδιαίτερο κοινωνικό μέλος, όταν οι κοινωνικές του σχέσεις του επιτρέψουν να νιώσει «βέβαιος» για τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του. Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα δεν νοούνται ως στατικές σταθερές της προσωπικότητας, αλλά ως δυναμικά στοιχεία της εξέλιξής του (Γκόβαρης 2005). Υπό αυτή την έννοια η κοινωνική εκτίμηση δεν αποτελεί πράξη κατάφασης ή ουδέτερης αποδοχής ενός τρόπου ζωής, αλλά μια προϋπόθεση συγκρότησης της υποκειμενικότητας, μέσα ακριβώς από την εξασφάλιση ευκαιριών κοινωνικής συμμετοχής στη βάση των ιδιαίτερων ατομικών γνωρισμάτων και ικανοτήτων. Στο βαθμό που η κοινωνική εκτίμηση συμβάλλει στην οικοδόμηση του αισθήματος της αυτο-εμπιστοσύνης, συμβάλλει και στη δημιουργία μιας σταθερής βάσης για την εξέλιξη και *οικουμενικοποίηση* (Stojanov 2006) του *εαυτού*. Σημαίνει, με άλλα λόγια, αναγνώριση όλων των μαθητών ως ατόμων που είναι σε θέση να αναπτύξουν τις αναγκαίες ικανότητες για την υπέρβαση των (πιθανών) περιορισμών που χαρακτηρίζουν την ιδιαίτερη καταγωγή τους και για αυτόνομη συμμετοχή στην δημοκρατική κοινότητα του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνική εκτίμηση, ως μορφή σχέσεων αλληλεγγύης,

προϋποθέτει και συνδιαμορφώνει την ετοιμότητα του ατόμου για αναστοχασμό των προσανατολισμών και δράσεων του στον ορίζοντα κοινά αποδεκτών αξιών. Έτσι, η εκπαίδευση δεν ισοδυναμεί με μια πράξη πιστοποίησης ενός ιδιαίτερου και «δεδομένου πολιτισμικού εαυτού» αλλά με πράξη η οποία στηρίζει την εξαρχής οικοδόμησή του. Από αυτή τη σκοπιά η αναγνώριση των *πολιτισμικών διαφορών* έχει το νόημα της στήριξης του ατόμου για υπέρβαση της μερικότητας της πολιτισμικής του προέλευσης (ο.π. 181). Συνεπώς, οι παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες στοχεύουν στην παιδεία του υποκειμένου δεν μπορούν να εξαντληθούν μονομερώς σε διαδικασίες μεσολάβησης της γνώσης. Βασικό τους αντικείμενο οφείλει να είναι *«η διεύρυνση του ορίζοντα βάση του οποίου τα υποκείμενα ερμηνεύουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και τις μελλοντικές τους επιδιώξεις (...) Παιδαγωγικές πρακτικές αναγνώρισης έχουν ως έργο τη στήριξη των υποκειμένων στην αναστοχαστική αντιπαράθεση με τις πολιτισμικές ταυτίσεις τους»* (Scherr, 2002, 39).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή δράσεων και πρακτικών με διαπολιτισμικό προσανατολισμό οφείλουν να αναφέρονται στο σύνολο των λειτουργιών του σχολείου. Ενέργειες και πρακτικές που περιορίζονται στην εφαρμογή περιστασιακών και χρονικά περιορισμένων παρεμβάσεων προσθετικού χαρακτήρα δεν αρκούν για να εδραιωθούν οι επιδιωκόμενες σχέσεις αναγνώρισης. Από αυτή τη σκοπιά, η διαπολιτισμική μάθηση είναι ταυτόσημη της κοινωνικής μάθησης που αποσκοπεί στην απόκτηση ικανοτήτων συμμετοχής στη διαμόρφωση των ευρύτερων πολιτισμικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών. Υιοθετώντας, λοιπόν, την ευρύτερη εννοιολόγηση της έννοιας «αναγνώριση» καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής βρίσκεται το θεμελιώδες ζήτημα της διασφάλισης των αναγκαίων προϋποθέσεων για την επίτευξη ατομικής αυτονομίας και κοινωνικής συνοχής. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική θίγει κατ' ουσίαν ζητήματα κοινωνικής μάθησης στη μεταναστευτική κοινωνία, δηλ. μιας μάθησης η οποία στοχεύει στην οικοδόμηση βιωμάτων αναγνώρισης και μέσω αυτών στην ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας των υποκειμένων με την έννοια που παρουσιάστηκε παραπάνω.

Βιβλιογραφία

Bielefeldt, H. (2007). Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus. Transcript Verlag.

Borst, E. (2011). Einführung in die Bildungstheorie. Hohegehren.

Γκόβαρης, Χ. (2011). Ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού: Επίκαιροι προβληματισμοί μιας διαχρονικής πρόκλησης της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στο: Οικονομίδης, Β. (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Πεδίο (υπό έκδοση).

Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις αναγνώρισης στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Aluffi Pentini, A. Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον (9-25). Αθήνα: Ατραπός.

Fraser, N. (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In Fraser, N. & Honneth, A. (2003). Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische kontroverse (13-128). Suhrkamp Verlag.

Honneth, A. (2000). Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Suhrkamp Verlag.

Krüger-Potratz, M. (2005). Interkulturelle Pädagogik. Eine Einführung. Waxmann.

Mecheril, P. (2010). Systematisch, praktisch, normative. Zum Allgemeinheitsanspruch Interkultureller Pädagogik. In Krüger-Potratz, M., Neumann, U & Reich, H.H (Hrsg.). Bei Vielfalt Chancengleichheit (110-116). Waxmann

Ruhlof (2006). Bildung und Bildungsgerechte, In Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 3, 287-299.

Scherr, A. (2002). Subjektentwicklung in Anerkennungsverhältnissen. Über soziale Subjektivität und gegenseitige Anerkennung als pädagogische Grundbegriffe. In Hafenecker, B., Hekenberg, P. & Scherr, A. (Hrsg.). Pädagogik der Anerkennung (26-44). Wochenschau Verlag.

Stojanov, K. (2011). Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, K. (2006). Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welterschließung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulf, Ch. (1999). Der Andere. In Hess, R. & Wulf Ch. (Hrsg.). Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden (13-37). Campus Verlag.

Yildiz, S. (2008). Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. VW Verlag.