

## 4. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ως Παιδαγωγική της Αναγνώρισης

### 4.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Οι αναλύσεις στα προηγούμενα κεφάλαια κατέστησαν σαφές ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν αποτελούν στατικά μεγέθη και σταθερά γνωρίσματα – με την έννοια ότι περικλείουν μια αμετάβλητη στο χρόνο *πολιτισμική ουσία* - των μεταναστών και ότι η στη συνάντηση μεταξύ φορέων «διαφορετικών πολιτισμών» τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι εκάστοτε κυρίαρχες αντιλήψεις περί εθνικού εαυτού και εθνικού άλλου. Πρόκειται βέβαια για αντιλήψεις οι οποίες εξελίσσονται και μεταβάλλονται. Συνακόλουθα, δεν ενδείκνυνται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με γνώμονα ουσιοκρατικά νοούμενες εθνοπολιτισμικές διαφορές. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε αδιέξοδο τη διαπολιτισμική επικοινωνία, επειδή θα συνέβαλε στην ενδυνάμωση υφιστάμενων κοινωνικών διαδικασιών διαφοροποίησης και διαχωρισμού των «ξένων» – όπως αυτές καταγράφονται στις *πολυπολιτισμικές κοινωνίες* - , αγνοώντας τόσο τη δυναμική σχέση μεταξύ συνθηκών ζωής και εξέλιξης του πολιτισμού όσο και την σημασία που αποκτούν για τα υποκείμενα οι "πολιτισμικές διαφορές" στο πλαίσιο των εκάστοτε συγκεκριμένων συνθηκών ζωής τους. Η σημασία αυτή δεν είναι εκ των προτέρων εγγεγραμμένη στις «πολιτισμικές διαφορές», αλλά συγκροτείται και επανασυγκροτείται σε συνάρτηση με τα βιώματα που αποκομίζουν τα υποκείμενα στο πλαίσιο των διαπολιτισμικών συναντήσεών τους.

Η θέση μας είναι ότι οι θεωρητικές αναζητήσεις που αφορούν στη θεμελίωση των γενικών στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης οφείλουν να ενταχθούν σε ένα γενικότερο πλαίσιο συζήτησης αναφορικά με τις αρχές της δίκαιης και δημοκρατικής διαχείρισης των «πολιτισμικών διαφορών» στο δημόσιο χώρο. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καλείται να συμβάλει στη δίκαιη συγκρότηση μιας κοινωνικής τάξης πραγμάτων, διασφαλίζοντας τις αναγκαίες παιδαγωγικές προϋποθέσεις συγκρότησης μια ακέρατης υποκειμενικότητας, η οποία συνιστά και τη βάση μιας ουσιαστικής συμμετοχής στα κοινωνικά πράγματα. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι το σχολείο και οι πρακτικές του δεν μπορούν να στοχεύουν απλά στην πιστοποίηση των «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων και γνωρισμάτων, αλλά στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που θα παρέχει ευκαιρίες και βιώματα διαπολιτισμικής συνάντησης και

μάθησης. Η διαπολιτισμική μάθηση – ως διαδικασία αναζήτησης και οικοδόμησης εκείνων των γνώσεων και των αρχών που απαιτούνται για μια ουσιαστικά ισότιμη κοινωνική συνύπαρξη των κοινωνικών ομάδων – συνδέεται στενά με τη συνολική προβληματική των διαδικασιών κοινωνικής ένταξης σε μια πλουραλιστική κοινωνία.

Ο Heitmeyer (1997, 24 κ.ε) , έχοντας ως αφετηρία το μοντέλο κοινωνικής ένταξης του Lockwood (1964) αναλύει τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης στις ακόλουθες διαστάσεις:

*-Πολιτισμική.* Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει τόσο τις διαδικασίες εκκοινωνισμού των υποκειμένων, μέσω ένταξης τους σε συγκεκριμένους βιόκοσμους, (π.χ. ομάδα προέλευσης, σχολείο, ομάδα συνομηλίκων), καθώς και την κριτική αναγνώριση της σημασίας μιας σειράς γνωρισμάτων αυτών των βιόκοσμων, όπως παράδοση, κοινωνικές σχέσεις, θρησκεία, ιδιαίτερες πολιτισμικές αρχές, που είναι σημαντικές τόσο για την εξέλιξη της υποκειμενικότητας του ατόμου, όσο και για την εδραίωση της κοινωνικής συνοχής. Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η πολιτισμική ένταξη σαφώς και δεν μπορεί να νοηθεί ως διαδικασία κατάφασης και ένταξης στον πολιτισμό και στην πολιτισμική ταυτότητα της ομάδας καταγωγής. Μια τέτοιου είδους ένταξη έρχεται σε αντίθεση με το θεμελιώδη ρόλο του σχολείου και την παιδαγωγική αποστολή του που αφορά στην οικοδόμηση της κριτικής σκέψης σε κάθε μαθητή, με την έννοια της οικοδόμησης ενός βασικού στοιχείου της ατομικότητάς του. Η πολιτισμική ένταξη μόνο ως διαδικασία αποδοχής, κριτικής αντιπαράθεσης και εξέλιξης του πολιτισμού που συναντά κανείς στο περιβάλλον καταγωγής του μπορεί να νοηθεί. Μόνο μια τέτοια διαδικασία μπορεί εξάλλου να συμβάλλει στην οικοδόμηση της ατομικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αναστοχαστικότητας, στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ηθική αυτονομία και την κοινωνική συμμετοχή.

*-Επικοινωνιακή.* Η διάσταση αυτή αναφέρεται στην αναγκαιότητα της συμμετοχής των ατόμων στο δημόσιο χώρο, δηλαδή, σε δημόσιες διαδικασίες διαπραγμάτευσης και διαμόρφωσης των αρχών και των αξιών που διέπουν τη λειτουργία ενός κοινωνικού συνόλου. Η κοινωνική συμμετοχή προϋποθέτει την ισότιμη πρόσβαση σε μορφές εκπαίδευσης οι οποίες στηρίζουν την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να εκθέτει και να στηρίζει με επιχειρήματα τις απόψεις του. Προβάλλοντας τις παραπάνω θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι στο σημερινό σχολείο η ανάπτυξη των βασικών ατομικών επικοινωνιακών ικανοτήτων προϋποθέτει τη διαλογική αντιπαράθεση καθώς και τη

δημιουργική αξιοποίηση των *διαφορών* που χαρακτηρίζουν τον μαθητικό πληθυσμό. Χωρίς συνειδητή, δηλαδή κριτική, και δημιουργική προσέγγιση και ενασχόληση με την ετερότητα δεν είναι εφικτή η επικοινωνία με την πλήρη σημασία του όρου – και αυτό είναι το ζητούμενο στο πολυπολιτισμικό σχολείο – δηλαδή με τη σημασία της αναζήτησης εκείνων των εναλλακτικών οπτικών θέασης των κοινωνικών πραγμάτων και της θέσης του *εαυτού* σε αυτά, οι οποίες θα προκαλέσουν τη διεύρυνση των οριζόντων του κάθε υποκειμένου και θα οδηγήσουν στην «οικουμενικοποίηση» του εαυτού (Stojanof 2011).

-*Συστημική*. Αναφέρεται στις ατομικές και συλλογικές δυνατότητες πρόσβασης και συμμετοχής στα κοινωνικά υποσυστήματα (π.χ. εργασία, υγεία, εκπαίδευση). Η συστημική ένταξη μας φέρνει αντιμέτωπους με τα ζητήματα της σχολικής ανισότητας στο σημερινό σχολείο. Όπως προκύπτει και από τα αποτελέσματα των διεθνών συγκριτικών ερευνών του PISA (βλ. Γκόβαρης & Καλδή 2009), οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο σημειώνουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται και στην αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να διαχειριστούν αποτελεσματικά την ετερογένεια του σημερινού μαθητικού πληθυσμού (βλ. Γκόβαρης 2005).

Το παραπάνω μοντέλο ένταξης αναδεικνύει μια σειρά ζητημάτων με τα οποία πρέπει να αντιπαρατεθεί η εκπαίδευση ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των προσπαθειών κοινωνικής ένταξης των υποκειμένων. Δεν γίνεται, βέβαια, αναφορά σε μια κεντρική κατηγορία, βάσει της οποίας μπορούν να αναλυθούν στο σύνολό τους οι επίκαιρες κοινωνικο-ηθικές προϋποθέσεις συγκρότησης μιας ακέραιης υποκειμενικότητας η οποία συνιστά παράμετρο της επιτυχούς κοινωνικής ένταξης του ατόμου. Εναπομένει, λοιπόν, να περιγράψουμε αυτή την αρχή κοινωνικής ένταξης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, να αναδείξουμε τις παιδαγωγικές της διαστάσεις και να διερευνήσουμε δυνατότητες και τρόπους εφαρμογής της στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Εναπόκειται να περιγράψουμε, με άλλα λόγια, την κεντρική έννοια αναφοράς για τη διατύπωση των αρχών και των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Για την περιγραφή αυτής της θεμελιώδους κατηγορίας θα λάβουμε υπόψη μας θέσεις από το χώρο της Κοινωνικής Φιλοσοφίας. Θα αναφερθούμε ειδικότερα στις θέσεις του «Κοινοτισμού» (Taylor, Kymlicka), του Habermas (“Ηθική του Διαλόγου”), της Benhabib (“Επικοινωνιακή Ηθική») και του Honneth (Επικοινωνία και Αναγνώριση). Από τη σκοπιά των παραπάνω θεωριών – και παρά τις

όποιες μεταξύ τους θεωρητικές διαφορές - η πολυπολιτισμικότητα δεν ορίζεται ως απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών σε μια κρατική οντότητα, αλλά ως πρόκληση εκδημοκρατισμού της δημόσιας σφαίρας των κοινωνιών υποδοχής μεταναστών.

#### **4.2 Οι θέσεις του Κοινοτισμού για την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών**

Ο "Κοινοτισμός" αποτελεί κατεύθυνση της σύγχρονης κοινωνικής φιλοσοφίας. Στο επίκεντρο των αναζητήσεων του βρίσκονται δύο σημεία με ιδιαίτερη ψυχολογική σημασία: Οι προϋποθέσεις δόμησης προσωπικής ταυτότητας και επίτευξης κοινωνικής αλληλεγγύης. Οι Κοινοτιστές<sup>1</sup> υποστηρίζουν ότι η επιταχυνόμενη διάβρωση των παραδοσιακών κοινωνικών και ομαδικών δεσμών σε συνδυασμό με τις αφηρημένες σχέσεις δικαίου, οδήγησαν τις δυτικές κοινωνίες σε ανυπέβλητα κοινωνικά προβλήματα. Ως αιτίες των σημερινών κοινωνικών κρίσεων αναφέρουν τον άκρατο ατομικισμό και τις αφηρημένες ιδέες του κλασικού φιλελευθερισμού περί ελευθερίας και δικαιοσύνης. Σύμφωνα με την άποψη των Κοινοτιστών ο φιλελευθερισμός, ως φιλοσοφική και ιδεολογική βάση των αστικών κοινωνιών, δεν ανταποκρίνεται στις επίκαιρες ανάγκες κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης.

Ενάντια στην ατομικιστική θεώρηση του ανθρώπου και στα φαινόμενα της απομόνωσης, της αποξένωσης και του ακραίου ανταγωνισμού, προτάσσουν την ιδέα της «κοινότητας». Η «κοινότητα», ως σύνολο κοινών στάσεων, προσανατολισμών και συναισθηματικών δεσμών, αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση τόσο για την εξέλιξη της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου, όσο και για την επίτευξη της προσωπικής του ελευθερίας. Οι περισσότεροι άνθρωποι χρειάζονται ένα ασφαλές πολιτισμικό περιβάλλον για να νοηματοδοτήσουν και να καθορίσουν τις επιλογές της ζωής τους.

Έχοντας ως αφετηρία τον οντολογικό χαρακτήρα της σχέσης μεταξύ "κοινότητας" και εξέλιξης της προσωπικής ταυτότητας, διατυπώνουν τη θέση περί αναγκαιότητας αναγνώρισης των ομαδικών ταυτοτήτων βάσει εφαρμογής μιας "πολιτικής της διαφοράς", δηλαδή μιας πολιτικής αναγνώρισης και προστασίας των διαφορετικών παραδόσεων που χαρακτηρίζουν τις ιδιαίτερες ταυτότητες των κοινωνικών ομάδων. Στους σημαντικότερους υποστηρικτές της "πολιτικής της διαφοράς" ή του "νέου πλουραλισμού", ανήκουν οι Taylor, Walzer και Kymlicka. Μια εκτενής αναφορά στις θέσεις τους

δεν είναι εδώ εφικτή. Θα περιοριστούμε στην παρουσίαση μιας σειράς επιχειρημάτων που σχετίζονται αποκλειστικά με την έννοια και τη σημασία της "αναγνώρισης" σε συνθήκες πολυπολιτισμού.

#### 4.2.1 Για μια "Πολιτική της Διαφοράς"- Οι θέσεις του Taylor<sup>2</sup>

Η αναγνώριση αποτελεί για τον Taylor θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη, επειδή η προσωπική ταυτότητα βιώνεται τότε μόνο ως θετικό δόμημα, όταν αναγνωρίζεται στο διαπροσωπικό και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (Taylor 1997, 73). Τη βασική αυτή θέση αναπτύσσει και στηρίζει ο Taylor σε δύο άξονες. Στον ιστορικό-φιλοσοφικό άξονα ανακατασκευάζει την ανθρωπολογική σημασία της κοινωνικής αναγνώρισης για την προσωπική ταυτότητα και στον άξονα της πολιτικής πρακτικής αναπτύσσει τους λόγους για την εφαρμογή μιας «πολιτικής της διαφοράς» σε κριτική αντιπαράθεση με την κυρίαρχη «πολιτική της αξιοπρέπειας», που αποτελεί κεντρική θέση του φιλελευθερισμού.

Αφετηρία του προβληματισμού του αποτελούν οι επίκαιρες αξιώσεις μειονοτικών ομάδων για αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του εστιάζεται στο επιχείρημα που προβάλλουν αυτές οι ομάδες: η απουσία αναγνώρισης μπορεί να αποβεί επιζήμια και να αποτελέσει μια μορφή καταπίεσης, η οποία καταλήγει στον εγκλωβισμό σε ένα στερημένο τρόπο ύπαρξης» (ο.π., 72). Ως παραδείγματα «εσφαλμένης αναγνώρισης» αναφέρει την εκ μέρους των γυναικών υιοθέτηση μιας υποβαθμισμένης εικόνας για τον εαυτό τους στις πατριαρχικές κοινωνίες, καθώς και τον «αυτο-εγκλωβισμό» των μαύρων σε υποβαθμισμένες αναπαραστάσεις περί ταυτότητας που κατασκευάζουν γι' αυτούς και τους τις επιβάλλουν οι «κοινωνίες των λευκών». Η εσφαλμένη αναγνώριση δεν αποδεικνύει απλά την έλλειψη σεβασμού για τον «άλλο», αλλά αντανακλά μια τακτική ηγεμόνευσης των «διαφορετικών» που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε τάσεις αυτοκαταστροφής. Ο Taylor (ο.π., 79) δεν αναλύει την έννοια της αναγνώρισης ως ζήτημα τήρησης «ενός τυπικού ευγενείας, αλλά ως μια ουσιαστική ανθρώπινη ανάγκη».

Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του στο ιστορικό-φιλοσοφικό επίπεδο οι αιτίες ενασχόλησης με την ταυτότητα και την αναγνώρισή της είναι οι ακόλουθες: η μετατόπιση από την αντίληψη περί "τιμής", που χαρακτηρίζει τα παλιά καθεστώτα, στην αντίληψη περί "αξιοπρέπειας" που χαρακτηρίζει τη δημοκρατία, καθώς και στη μετατόπιση από την «κοινωνιογενή» στην «ενδογενή» αντίληψη της

ταυτότητας. Η διαμόρφωση και επικράτηση των νέων αντιλήψεων περί αξιοπρέπειας και εξατομικευμένης, αυθεντικής ταυτότητας είναι αποτελέσματα της παρακμής των ιεραρχικά δομημένων κοινωνιών (ο.π., 83).

Με το πέρασμα στην αντίληψη περί αξιοπρέπειας, δημόσια αναγνώριση δεν απολαμβάνουν μόνο τα μέλη των «ανώτερων» κοινωνικών τάξεων, αλλά όλοι οι πολίτες. Η διάδοση της δημοκρατίας οδήγησε σε μια πολιτική ίσης αναγνώρισης, η οποία έλαβε διάφορες μορφές με το πέρασμα του χρόνου. Αυτή η αντίληψη περί κοινωνικής αναγνώρισης τροποποιήθηκε και ενισχύθηκε στη βάση της νέας αντίληψης περί προσωπικής ταυτότητας που κάνει την εμφάνισή της στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα. Συγκεκριμένα, στη φιλοσοφία του 18ου αιώνα παρατηρείται μια μετατόπιση από την "κοινωνιογενή" στην "ενδογενή" αντίληψη της ταυτότητας. Σύμφωνα με τη νέα αυτή αντίληψη η ταυτότητα αποτελεί έκφραση της εσωτερικότητας του ανθρώπου. Η αναγνώριση δεν αποτελεί γι' αυτόν τον τύπο ταυτότητας πρόβλημα καθώς αυτή προσδιορίζεται ως προϊόν του εσωτερικού κόσμου και η υπόστασή της δεν εξαρτάται από την αναγνώρισή της ή μη από τον κοινωνικό περίγυρο.

Ο Taylor απορρίπτει τη μονολογική αντίληψη της ταυτότητας, όπως αυτή εκφράζεται στη φιλοσοφία του 18<sup>ου</sup> αιώνα, και υποστηρίζει το διαλογικό της χαρακτήρα: *«Καθορίζουμε την ταυτότητά μας ευρισκόμενοι σε διάλογο και ενίοτε σε αντιπαράθεση με όλα αυτά, που κάποια σημαίνουντα πρόσωπα θα επιθυμούσαν να δουν σε μας (...) Το μονολογικό ιδανικό υποτιμά σοβαρά τη θέση που καταλαμβάνει το διαλογικό ιδανικό στη ζωή του ανθρώπου»* (ο.π., 83). Σε αυτή την εκδοχή συγκρότησης της ταυτότητας και όχι στη μονολογική αντανάκλατα, κατά τον Taylor, το βασικότερο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου βίου, δηλαδή, ο θεμελιακά διαλογικός χαρακτήρας του (ο.π.,93). Η αναγνώριση αποκτά μεγάλη σημασία, επειδή ακριβώς η ταυτότητά μας εξαρτάται από τις διαλογικές μας σχέσεις με τους άλλους: *«Στο κοινωνικό επίπεδο η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι ταυτότητες σφυρηλατούνται μέσω ενός ανοικτού διαλόγου, ο οποίος δε διαμορφώνεται βάσει ενός προκαθορισμένου κοινωνικού κώδικα, προσέδωσε στην πολιτική της ίσης αναγνώρισης ιδιαίτερη βαρύτητα. Η ίση αναγνώριση δεν είναι απλώς κάτι που αρμόζει σε μια υγιή δημοκρατική κοινωνία (...) Όπως υπαινίχτηκα στην αρχή, σύμφωνα με μια ιδιαίτερη διαδεδομένη άποψη, η απόρριψή της μπορεί να ζημιώσει αυτούς που την υφίστανται»* (ο.π., 83).

Ο Taylor εστιάζει τα επιχειρήματά του, στο επίπεδο της πολιτικής εφαρμογής της αρχής της αναγνώρισης, στην κριτική της

φιλελεύθερης "πολιτικής της αξιοπρέπειας". Η "πολιτική της διαφοράς" ορίζεται ως αντίποδας της κλασικής φιλελεύθερης "πολιτικής της αξιοπρέπειας", η οποία στηρίζεται στην αρχή της ουδετερότητας προς τις διαφορετικές ιδέες περί "ευ ζειν" και στην αρχή του ατομικού δικαίου. Η "πολιτική της αξιοπρέπειας", έχοντας ως αφετηρία το "αφηρημένο άτομο", οδηγεί ή στην ομογενοποίηση ή στην αδιαφορία για τις ιδιαιτερότητες αυτές (ο.π., 93). Ο Taylor χαρακτηρίζει την "πολιτική της αξιοπρέπειας" ως οπισθοδρομική, επειδή παραμένει τυφλή απέναντι στις ιδιαιτερότητες, αγνοώντας τις κοινωνικές δομές και τις σχέσεις εξουσίας που οδηγούν στο στιγματισμό και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η "πολιτική της διαφοράς" υποστηρίζει "ότι κάποιες καθολικές και αδιαφοροποίητες αρχές δικαίου" δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν όλες τις διαφορετικές ταυτότητες και τους τρόπους ζωής. Οι γυναίκες, για παράδειγμα, χρειάζονται διαφορετικά δικαιώματα από τους άντρες, προκειμένου να είναι ελεύθερες και ίσες (βλ. επ. Γουντ 1998, 250).

Στην "πολιτική της διαφοράς" ή της "ίσης αναγνώρισης" εκφράζεται, κατά τον Taylor, η ανάγκη αντίστασης των μειονοτικών ομάδων ενάντια στην κυρίαρχη "πολιτική της ταυτότητας", δηλαδή, στην τάση «εσφαλμένης αναγνώρισης» και αφομοίωσης των πολιτισμικών διαφορών. Ο ίδιος χαρακτηρίζει την αφομοίωση ως «θανάσιμη αμαρτία» ενάντια στο ιδανικό της αυθεντικότητας. Με τις θέσεις του αξιώνει την αναγνώριση εκείνης της διάστασης της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου, δηλαδή, των σχέσεων του με την ομάδα προέλευσης, που το καθιστά διαφορετικό και διακριτό. Η «πολιτική της διαφοράς», ως πολιτική της κοινωνικής αναγνώρισης, αποτελεί κατά την αποψη του μια δυνατότητα αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από ιδιαίτερα προγράμματα στήριξης και προστασίας των μειονοτικών ομάδων.<sup>3</sup>

#### **4.2.2 "Σύνθετη ισότητα" και αναγνώριση - Οι θέσεις του Walzer**

Στις θέσεις του Walzer κεντρική σημασία είναι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει τη σχέση μεταξύ οικουμενικότητας και μερικότητας (σχετικισμός). Αποδέχεται τον οικουμενισμό εν είδη ενός γενικού γνωρίσματος το οποίο μπορεί κανείς να συναντήσει σε όλους τους ιδιαίτερους πολιτισμούς. Το «πώς» ακριβώς εννοεί τη σχέση μεταξύ οικουμενισμού και μερικότητας το εξηγεί μέσα από τις έννοιες της *ψιλής* και της *μαξιμαλιστικής ηθικής* (2003, 87-89). Η *ψιλή ηθική* είναι

ταυτόσημη της οικουμενικής στιγμής (ο.π., 79) - θα μπορούσε να πει κανείς ότι έχει τον χαρακτήρα μιας γενικής ανθρωπολογικής σταθερής - η οποία εμπεριέχεται στην μαξιμαλιστική ηθική, η οποία αποτελεί το αναπόσπαστο και βασικό στοιχείο της χωροχρονικά και κοινωνικά καθορισμένης εμπειρικής πραγματικότητας των υποκειμένων. Μπορούμε, για παράδειγμα, να κατανοήσουμε το αίτημα για δικαιοσύνη που εκφράζει ένα κίνημα σε μια χώρα όχι όμως και το ειδικό περιεχόμενο αυτού του αιτήματος. Αυτή η ταυτόχρονη συνύπαρξη οικουμενικού και μερικού - αυτός ο δυαδισμός όπως αναφέρει ο Walzer - ανταποκρίνεται στην οικουμενικότητα της *ανθρώπινης υφής* (οικουμενικό) και στην ιδιαιτερότητα της *κοινωνικής υφής* (μερικότητα), στην πολιτισμικά προσδιορισμένη εμπειρική πραγματικότητα των υποκειμένων (ο.π., 90). Από τη σκοπιά του Walzer κάθε θεωρία περί δικαιοσύνης οφείλει πρωταρχικά να αναφέρεται στην προάσπιση της διαφορετικότητας καθώς αυτή και μόνο αυτή εκφράζει την πραγματικότητα των υποκειμένων.

Ο Walzer (1994) συμφωνεί με τον Taylor ότι προγράμματα και θέσεις περί κοινωνικής δικαιοσύνης δεν μπορούν να αναπτυχθούν έξω από τις ιστορικά διαμορφωμένες κοινωνικές συνθήκες και προϋποθέσεις, αλλά έχοντας ως αφετηρία τις συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις. Προσεγγίζει το πρόβλημα της αναγνώρισης σε συνάρτηση με τη δίκαιη κατανομή των κοινωνικών αγαθών στις πλουραλιστικές κοινωνίες. Ως κοινωνικό αγαθό ορίζεται "κάθε τι" στο οποίο προσδίδεται από μια ομάδα ανθρώπων ιδιαίτερη αξία. Ο πλουραλισμός ορίζεται ως πολλαπλότητα αγαθών και κοινωνικών πεδίων στα οποία λαμβάνει χώρα η κατανομή του εκάστοτε αγαθού με βάση ιδιαίτερα κριτήρια. Η πρόταση του Walzer είναι η θεσμοθέτηση μιας πολιτικής με κύριο μέλημα την κατανομή των κοινωνικών αγαθών κατά τέτοιο τρόπο που να μην επιτρέπεται η κυριαρχία ενός "αγαθού" στη διαδικασία κατανομής ενός άλλου. Αυτό σημαίνει ότι πρόσβαση σε μια σειρά κοινωνικών αγαθών (θεσμικά όργανα, πολιτική εξουσία, παιδεία, υγεία, κοινωνική αναγνώριση) δεν μπορούν να έχουν μόνο αυτοί που αποκλειστικά διαθέτουν σε μεγάλο όγκο το κοινωνικό αγαθό "χρήμα". Ενάντια σε μια θεωρία κατανομής ενός κοινωνικού αγαθού στη βάση ενός μαθηματικού τύπου, αντιτάσσει την ιδέα της "σύνθετης ισότητας", της κατανομής των αγαθών σε σχέση με την υποκειμενική τους αξία. Στη θεωρία του λαμβάνεται υπόψη τόσο η ποικιλία των αγαθών, όσο και η αξία τους για τις κοινωνικές ομάδες (κοινότητες). Στόχος, λοιπόν, είναι η υπεράσπιση της αυτονομίας των ιδιαίτερων "σφαιρών" δίκαιης κατανομής των αγαθών, ενάντια στην κυριαρχία του αγαθού "χρήμα": «Κανένα αγαθό δεν κυριαρχεί πάνω στα άλλα ούτως ώστε η



κατοχή του να θέτει σε εκκίνηση όλο το μηχανισμό διανομής. Η δικαιοσύνη απαιτεί την υπεράσπιση της διαφοράς – που συνίσταται στο ότι διαφορετικά αγαθά διανέμονται σε διαφορετικούς ανθρώπους για διαφορετικούς λόγους» (Walzer 2003, 120).

Η παραπάνω εκδοχή αναγνώρισης προϋποθέτει τη δημιουργία διακριτών και οριοθετημένων "σφαιρών" – τη θεσμοθέτηση διαφορετικών τάξεων δικαίου, που θα αντιστοιχούν σε διαφορετικές απόψεις περί δικαιοσύνης - όπου θα κατανέμονται τα εκάστοτε κοινωνικά αγαθά. Προϋπόθεση είναι η στήριξη των ομάδων οι οποίες κατανέμουν κατά αποκλειστικότητα στα μέλη τους συγκεκριμένα κοινωνικά αγαθά. Σύμφωνα με τον Walzer, μια δίκαιη κοινωνία πρέπει να συγκροτείται από επιμέρους «κοινότητες δικαίου».

#### **4.2.3 Αναγνώριση ως πολιτική απονομής μειονοτικών δικαιωμάτων - Οι θέσεις του Kymlicka**

Ο Kymlicka (1999) προτείνει την εφαρμογή ενός μοντέλου "πολυπολιτισμικού φιλελευθερισμού", το οποίο έχει ως αφετηρία τον δεδομένο εθνοτικό και πολιτισμικό πλουραλισμό και στηρίζεται στην αρχή των κοινοτιστών, ότι η επίτευξη της ατομικής αυτονομίας προϋποθέτει ισχυρούς πολιτισμικούς δεσμούς με την ομάδα προέλευσης. Η συλλογικότητα επιτρέπει στο άτομο την πρόσβαση σε αγαθά, όπως αυτό του αυτοσεβασμού, τα οποία στηρίζουν τη διαδικασία συγκρότησης προσωπικής ταυτότητας. Στην περίπτωση όμως, που η πολιτισμική κληρονομιά και οι πολιτισμικές αξίες μιας μειονοτικής ομάδας περιθωριοποιηθούν υπό την πίεση της κυρίαρχης κουλτούρας, τότε εκλείπουν και οι προϋποθέσεις λήψης ορθολογιστικών αποφάσεων εκ μέρους των μελών της μειονότητας. Για το λόγο αυτό, η αναγνώριση της αυτονομίας των μειονοτικών μελών προϋποθέτει την αναγνώριση της πολιτισμικής δομής τους και αυτό συνεπάγεται απονομή ιδιαίτερων γλωσσικών, παιδαγωγικών και πολιτικών δικαιωμάτων.

Η απονομή ιδιαίτερων πολιτισμικών δικαιωμάτων στις μειονότητες αξιολογείται από τον Kymlicka ως θεμελιώδες συστατικό στοιχείο της φιλελεύθερης θεωρίας και πολιτικής περί ισότητας, επειδή οι πολιτισμοί των μειονοτήτων κινδυνεύουν από αφανισμό, σε αντίθεση με αυτούς των ομάδων πλειοψηφίας. Κατά συνέπεια, ο πολυπολιτισμός αποτελεί συγκεκριμένη πολιτική εφαρμογής μιας σειράς μέτρων στήριξης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και των αξιών των μεταναστευτικών ομάδων (ο.π., 61). Λαμβάνοντας υπόψη

την επίσημη πολυπολιτισμική πολιτική του Καναδά, προτείνει τα παρακάτω μέτρα πολιτικής δράσης (ο.π., 69):

- Ενίσχυση της συμμετοχής των μελών των μειονοτήτων στους θεσμούς της εκπαίδευσης και της οικονομίας.
- Αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και ιδιαίτερα στη σύνθεση της ύλης των μαθημάτων της ιστορίας και της λογοτεχνίας, έτσι ώστε να αναγνωριστεί η ιστορική και πολιτισμική προσφορά των μειονοτήτων.
- Σχεδιασμός του ωρολογίου προγράμματος με βάση και τις θρησκευτικές γιορτές των μεταναστευτικών ομάδων.
- Αλλαγές στους ενδυματολογικούς κανονισμούς με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιηθούν οι θρησκευτικές ανάγκες των μεταναστών.
- Αντιρατσιστικά περιεχόμενα διδασκαλίας.
- Οικονομική στήριξη πολιτισμικών εκδηλώσεων και εθνοτικών προγραμμάτων έρευνας.
- Προσφορά δημόσιων υπηρεσιών στις μητρικές γλώσσες των μεταναστών. Με το μέτρο αυτό γίνεται ευκολότερη η πρόσληψη στον κρατικό τομέα εκείνων των μεταναστών που δε γνωρίζουν επαρκώς την κυρίαρχη γλώσσα.
- Προσφορά προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Ο Kymlicka αντικρούει την κριτική, ότι ο πολυπολιτισμός αποτελεί το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση ενός προγράμματος “εθνοτικού διαχωρισμού”, τονίζοντας ότι τα παραπάνω μέτρα έχουν καθαρά ενταξιακό χαρακτήρα, αφού δημιουργούν τις προϋποθέσεις ευρείας συμμετοχής στους θεσμούς και αντιμετωπίζουν ουσιαστικά τα φαινόμενα διαχωρισμού (ο.π., 69). Για να στηρίξει την ορθότητα των επιχειρημάτων του αναφέρεται στην ιστορική εμπειρία του Κεμπέκ. Η εμπειρία αυτή αποδεικνύει ότι η διατήρηση μιας μειονοτικής κουλτούρας δεν επιτυγχάνεται με φολκλοριστικές εκδηλώσεις ή με μερικά χρόνια διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα, αλλά είναι μόνο τότε εφικτή, όταν απολαμβάνει ιδιαίτερα δικαιώματα σε σχέση με τη γλώσσα, την εκπαίδευση και την απασχόληση στο δημόσιο τομέα (ο.π., 54). Συνολικά υποστηρίζει τρία είδη δικαιωμάτων για τις μειονότητες:

- Το δικαίωμα της αυτοδιοίκησης, δηλαδή, δικαιώματα πολιτικής αυτονομίας.
- Πολυεθνικά δικαιώματα, δηλαδή, κρατική στήριξη ιδιαίτερων ιδρυμάτων εκπαίδευσης.
- Δικαιώματα συμμετοχής και εκπροσώπησης στα θεσμικά όργανα (Kymlicka 1995, 26-33 και 75-151).

Ταυτόχρονα όμως προσδιορίζει και τα όρια κάθε πολυπολιτισμικής πολιτικής. Η αναγνώριση πρέπει να συνοδεύεται τόσο από την ισότητα μεταξύ των ομάδων, όσο και από την ελευθερία στο εσωτερικό τους (ο.π., 63). Διευκρινίζει ότι η πολυπολιτισμική πολιτική και οι πολιτικές στήριξης που ακολουθεί δεν αποσκοπούν στο μετασχηματισμό των μεταναστευτικών ομάδων σε εθνικές μειονότητες. Για το λόγο αυτό προτείνει να συνδέεται η απονομή δικαιωμάτων με περιορισμούς. Ιδιαίτερα δικαιώματα δεν μπορεί να απολαμβάνει κάθε πολιτισμική ομάδα, αλλά μόνο οι μειονότητες (Kymlicka 1989, βρέθηκε στο Frank 1988, 399).

#### **4.2.4 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική από τη σκοπιά του Κοινοτισμού**

Στις θέσεις του κοινοτισμού ασκείται κριτική κυρίως από τους εκπροσώπους του φιλελευθερισμού, του μεταμοντερνισμού και του μετα-μεταφυσικού οικουμενισμού, όπως αυτός αναπτύσσεται απ' τον Habermas στην "Ηθική του Διαλόγου". Οι θέσεις του Habermas θα αποτελέσουν αντικείμενο μιας ιδιαίτερης ενότητας.

Η πλειονότητα των φιλελεύθερων αντιμετωπίζει με ιδιαίτερο σκεπτικισμό την απονομή ιδιαίτερων δικαιωμάτων σε ομάδες. Μια τέτοια πολιτική είναι διαμετρικά αντίθετη με την ιδέα του αυτόνομου ατόμου και του δικαιώματός του να προσδιορίζει από μόνο του το αγαθό για το οποίο προτίθεται να αγωνιστεί, συμμετέχοντας ενεργά σε ομάδες κοινών συμφερόντων (Benhabib 1999). Οι φιλελεύθεροι υπογραμμίζουν ότι "αυτό, που προστατεύει την ελευθερία και την ισότητα μεταξύ των πολιτών, είναι η ουδετερότητα της δημόσιας σφαίρας. Σύμφωνα με αυτή την άποψη η ελευθερία και η ισότητα που απολαμβάνουμε ως πολίτες απορρέει μόνο από τα κοινά μας γνώρισμα, δηλαδή από, τις καθολικές και μη επηρεαζόμενες από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ανάγκες μας για βασικά αγαθά, όπως το εισόδημα, η ιατρική περίθαλψη κ.α. (Guttmann 1997, 63). Γι' αυτό το λόγο δε χρειάζεται ούτε πρέπει να μεριμνήσουν οι θεσμοί για την αναγνώριση των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Περαιτέρω, η αναγνώριση συλλογικών δικαιωμάτων εμπεριέχει τον κίνδυνο του ολοκληρωτισμού, κάτι που η φιλελεύθερη θεωρία θέλει να αποτρέψει.<sup>4</sup>

Μπορούν να αποτελέσουν οι απόψεις των Κοινοτιστών πλαίσιο για την διατύπωση στόχων μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Η απάντηση εξαρτάται από τον τρόπο αξιολόγησης της κριτικής που

ασκείται στην κοινοτιστική εκδοχή της ταυτότητας και στη θετική αντιμετώπιση των διαδικασιών "αυτοεθνοτικοποίησης".

Α. Οι κριτικοί επισημαίνουν ότι δεν υπάρχουν εμπειρικά και ιστορικά στοιχεία που να στηρίζουν την υπόθεση ότι η ανάπτυξη μιας αυτόνομης προσωπικότητας προϋποθέτει ένα σταθερό πολιτισμικό πλαίσιο (Brunner & Peled 1998, 379). Η υπόθεση αυτή δεν ανταποκρίνεται στις σημερινές συνθήκες, αλλά περισσότερο στον τύπο ταυτότητας των παραδοσιακών κοινωνιών. Σε αυτές τις κοινωνίες το περιεχόμενο της ταυτότητας ήταν απόλυτα συνυφασμένο με το περιεχόμενο των κοινωνικών ρόλων. Η ταυτότητα περιοριζόταν απλά στην εκπλήρωση των προσδοκιών της ομάδας προέλευσης. Στις σύνθετες κοινωνίες όμως, το άτομο δεν μπορεί να συγκροτήσει προσωπική ταυτότητα μέσω της άκριτης αποδοχής των κοινωνικών ρόλων, επειδή αυτοί εκφράζουν κατά κανόνα αντιθετικές προσδοκίες, αφενός, και επειδή έρχονται σε σύγκρουση με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, αφετέρου. Η συγκρότηση της σύγχρονης προσωπικής ταυτότητας δεν εξαντλείται στην παθητική αποδοχή των ρόλων. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, σύμφωνα με την Nunner-Winkler (1997, 377), ο τρόπος πρόσληψης "περιεχομένων" ταυτότητας, ο οποίος από τη σκοπιά του υποκειμένου μπορεί να περιγραφεί ως διαδικασία μάθησης. Το άτομο, δηλαδή, παραμένει ταυτόσημο, ακόμη και όταν αλλάξει ιδέες και στάσεις. Κυρίαρχο συστατικό, λοιπόν, της ταυτότητας δεν είναι τόσο το περιεχόμενο, όσο η διαδικασία πρόσληψής του. Στην περίπτωση που το περιεχόμενο επιβάλλεται άμεσα ή έμμεσα, δεν μπορούμε να μιλάμε για ύπαρξη ταυτότητας (ο.π.). Ο Taylor παρερμηνεύει τον πυρήνα της προσωπικής ταυτότητας που στηρίζεται αποκλειστικά στην αυτόνομη πρόσληψη "περιεχομένων", όταν «ισχυρίζεται ότι η παρτικουλαριστική ταύτιση, η ταύτιση, δηλαδή, με μια συγκεκριμένη ομάδα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση συγκρότησης προσωπικής ταυτότητας» (ο.π., 379). Επίσης η θέση του Taylor περί ενίσχυσης των παρτικουλαριστικών δεσμών στηρίζεται στη μονόπλευρη αντίληψη ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του εγωιστής και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η κοινωνικοποίησή του σε "κοινούς στόχους και νοήματα". Εμπειρικά, ορθότερο όμως θεωρείται ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του αλτρουιστής και εγωιστής (ο.π., 383).

Μπορούμε, λοιπόν, να υποστηρίξουμε ότι η κοινοτιστική εκδοχή της ταυτότητας έχει δογματικό χαρακτήρα και δεν αντιστοιχεί στις πραγματικές συνθήκες διαβίωσης στις σύγχρονες κοινωνίες. Το υποκείμενο σήμερα δε χαρακτηρίζεται από μια μοναδική και ενιαία ταυτότητα, αλλά από τη σύνθεση πολλών και εν μέρει αντιφατικών

ταυτοτήτων. Το συνθετικό χαρακτήρα της ταυτότητας και τη ρευστότητα αυτής τονίζει ιδιαίτερα ο Gergen (1990, 191-199). Ο Gergen διαφοροποιεί μεταξύ της ταυτότητας στη μοντέρνα και στη μεταμοντέρνα εποχή. Στη νεωτερικότητα επικράτησε η ιδέα του πλήρως εξελιγμένου "εγώ", ως ενός πετυχημένου προϊόντος, ως μιας ενότητας με διαχρονική διάρκεια. Στη μετανεωτερικότητα το άτομο παύει να υπάρχει ως ανεξάρτητη μονάδα, επειδή αυτό είναι αποτέλεσμα σχέσεων, πρέπει να αποδεχτούμε ότι οι σχέσεις έχουν θεμελιωδέστερο/σημαντικότερο χαρακτήρα από αυτόν του ατόμου. Τ' άτομα αποτελούν απλά μέρος αυτών των σχέσεων, το «εγώ» αποτελεί κομβικό σημείο στο δίκτυο των σχέσεων. Κάθε άνθρωπος ζει σ' ένα δίκτυο σχέσεων και προσδιορίζεται στο πλαίσιο κάθε μιας από αυτές διαφορετικά (ο.π., 197). Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στην περίπτωση που το πλέγμα αυτών των σχέσεων είναι υπερπολιτισμικό, τότε πρέπει να παραδεχτούμε την αποσταθεροποίηση των καθιερωμένων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτικών ταυτοτήτων ως γεγονός. .

Συμπερασματικά, ο σημερινός άνθρωπος αναπτύσσει την ταυτότητά του σ' ένα διαρκώς μεταλλασσόμενο πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων, τόσο χρονικά όσο και χωρικά. Κατά συνέπεια, το υποκείμενο της νεωτερικότητας δεν διακρίνεται για τη σταθερή και αμετάβλητη στο χρόνο ταυτότητά του.

Β. Η θετική στάση των κοινοτιστών απέναντι στις διαδικασίες "αυτοεθνοτικοποίησης" συσκοτίζει την αντιφατικότητα αυτής της διαδικασίας, καθώς αποσιωπά τα εξής ερωτήματα:

- Πώς μπορούμε να αποτρέψουμε τον δογματικό και περιοριστικό χαρακτήρα των εθνοτικών δεσμών;
- Μήπως η νομική στήριξη των εθνοτικών ομάδων οδηγήσει στη σταθεροποίηση σχέσεων ανισότητας στο εσωτερικό τους;
- Μήπως η αναγνώριση και διατήρηση των διαφορών δεν οδηγήσει στη χειραφέτηση, αλλά στον εγκλωβισμό των μειονοτήτων σε στατικές κατηγορίες και γνωρίσματα; Οι πολιτισμοί δε συνιστούν κλειστές ενότητες, αλλά συγκροτούνται στη βάση μιας δυναμικής διαδικασίας αυτοπροσδιορισμών και συμβολισμών, που αναπτύσσουν τα μέλη τους στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε πολύπλοκες κοινωνικές πρακτικές

Στις θέσεις του Taylor, η εθνοτική κοινότητα προβάλλεται ως συλλογικό υποκείμενο με ουσιοκρατικό χαρακτήρα και ως χώρος κοινωνικών σχέσεων που ανταποκρίνεται πλήρως στις κοινωνικο-

πολιτισμικές ανάγκες των μελών της. Η παραπάνω αντίληψη περί κοινότητας δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα, καθότι η κοινότητα δεν αποτελεί χώρο απεριόριστης ομοιογένειας και δεδομένης αλληλεγγύης. Η εθνοτική κοινότητα δεν εκφράζει μόνο μια πολιτική αντίστασης στην αφομοιωτική πίεση της κοινωνίας υποδοχής, αλλά και χώρο με ιδιαίτερες σχέσεις εξουσίας. Θα ήταν λάθος, κατά συνέπεια, να ισχυριστούμε ότι η αναγνώριση της εθνοτικής ομάδας θα οδηγήσει αυτόματα στην αναγνώριση της ιδιαίτερης ατομικής ταυτότητας. Η a priori αναγνώριση μιας πολιτισμικά ιδιαίτερης ομάδας πιθανόν να ενίσχυε τις εσωτερικές σχέσεις εξουσίας και να οδηγούσε σε αδιέξοδο τις όποιες προσπάθειες μελών της να αποκτήσουν μια σχετική πολιτισμική αυτονομία.

Εάν υιοθετήσουμε τις θέσεις των Κοινοτιστών περί αναγνώρισης ως αφετηρία εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τότε είναι ορατός ο κίνδυνος συντήρησης “πολιτισμικών διαφορών” οι οποίες, χωρίς να έχουν πρακτική σημασία για τα υποκείμενα θα συνέβαλλαν στην αναπαραγωγή δομών συλλογικής οργάνωσης (όπως εθνοτικές κοινότητες μεταναστών) που χαρακτηρίζονται από εσωτερικές ανισότητες. Από μια γενικότερη κοινωνική οπτική προβάλλει ως ανάγκη ο εκδημοκρατισμός και η ισχύς οικουμενικών πολιτικών δικαιωμάτων, παρά η υποστήριξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Ο εθνοτικός αυτοπροσδιορισμός συνηγορεί στη διατήρηση παρτικουλαριστικών σχημάτων ταυτότητας και δεν αποτελεί ενδεδειγμένη πολιτική για εκείνες τις ομάδες που “απωθούνται” εξαιτίας δομικών ανισοτήτων στο κοινωνικό περιθώριο.

Στην περίπτωση που οι θέσεις των Κοινοτιστών αποτελέσουν αφετηρία διαπολιτισμικών προγραμμάτων, τότε είναι ορατός ο κίνδυνος της άκριτης πιστοποίησης/νομιμοποίησης του κάθε ιδιαίτερου πολιτισμού και ο κίνδυνος περιχαράκωσης της κάθε εθνικής ομάδας στο “δικό της” πολιτισμικό γκέτο.

#### **4.3 Η έννοια της Αναγνώρισης σε σύγχρονους εκπροσώπους της Κριτικής Θεωρίας**

##### **4.3.1 Αναγνώριση ως διάσταση της «Ηθικής του Διαλόγου» - Οι θέσεις του Habermas**

Σε αντίθεση με το σχετικιστικό προσανατολισμό των Κοινοτιστών, ο Habermas (1988) είναι υποστηρικτής του μετα-

μεταφυσικού οικουμενισμού. Πρόκειται για μια φιλοσοφική θεώρηση περί δικαίου και ηθικής που δεν έχει ως αφετηρία το αφηρημένο και αυτόνομο "εγώ", αλλά το συγκεκριμένο επικοινωνιακό "εγώ". Ο μετα-μεταφυσικός οικουμενισμός αποστασιοποιείται από τις θέσεις εκείνων των εκπροσώπων του Διαφωτισμού (Hobbes, Descartes, Kant) που περιγράφουν το Λόγο ουσιοκρατικά, δηλαδή, ως μια εν δυνάμει κατάσταση του ανθρώπινου πνεύματος, που, όταν τύχει αντίστοιχης ορθής υποστήριξης, είναι σε θέση να αναγνωρίσει την αλήθεια. Αντιπροσωπευτική για το μετα-μεταφυσικό οικουμενισμό είναι η επικοινωνιακή αντίληψη του Λόγου. Ο Habermas (1999, 7-8) τάσσεται υπέρ *"ενός ευαίσθητου στη διαφορετικότητα οικουμενισμού"*, ο οποίος στην πραγματική ζωή εκφράζεται μέσα από διαδικασίες συγκρότησης επικοινωνιακών κοινοτήτων με ανοιχτά στη διαβούλευση σύνορα, έτσι ώστε να είναι εφικτή η συμμετοχή του «άλλου». Στον πυρήνα της σκέψης του Habermas για τον οικουμενισμό συναντάμε μια θεώρηση των ηθικών κανόνων ως κανόνων που είναι το αποτέλεσμα του επικοινωνιακού πράττειν, δηλ. διαδικασιών επικοινωνιακής συνεννόησης και συναίνεσης μεταξύ «ξένων» (2000, 45). Στο πλαίσιο του επικοινωνιακού πράττειν τα υποκείμενα καταλήγουν σε μια υποκειμενική αναγνώριση εκείνων των αξιώσεων που οφείλουν να ισχύουν ως οικουμενικοί κανόνες (Habermas 1999b, 68). Στη συνεννόηση μας οδηγεί η γλώσσα ως πράξη, η οποία είναι σε θέση να ανοίξει το δρόμο προς τον πραγματικό οικουμενικό κόσμο. Αυτή η σχέση με τον οικουμενικό κόσμο συνιστά και την προϋπόθεση υπέρβασης του σχετικισμού και της αναζήτησης και ανάδειξης εκείνων των ηθικών κρίσεων που είναι αληθείς. Με αυτόν τον τρόπο ο Habermas βρίσκεται απέναντι στους σχετικιστές (Habermas 1999). Τη θέση του ενάντια στο σχετικισμό και ειδικότερα ενάντια στην αντίληψη ότι η ισχύς *«των ηθικών κρίσεων μπορεί να μετρηθεί μόνο στη βάση του ορθολογισμού ή των αξιακών στάνταρτ της εκάστοτε κουλτούρας ή του εκάστοτε τρόπου ζωής στο οποίον ανήκει το κρίνων υποκείμενο»* (ο.π., 132) τη στηρίζει και στην οικουμενική θεωρία της ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει στην έννοια της *«εποικοδομητικής μάθησης»*, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της οποίας αντιστοιχεί με αυτά του επικοινωνιακού πράττειν. (ο.π., 130-138). Το επικοινωνιακό πράττειν συνιστά διαδικασία και περιεχόμενο εποικοδομητικής μάθησης. Όπως μέσω της εποικοδομητικής μάθησης επιτυγχάνεται ένα νέο στάδιο γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης έτσι και στο πλαίσιο του επικοινωνιακού πράττειν τα υποκείμενα οικοδομούν νέες στάσεις - μέσω του επικοινωνιακού αναστοχασμού και της αντιπαράθεσης, βάσει επιχειρημάτων, με τις ίδιες τους τις

αντιλήψεις - οι οποίες είναι «αδύνατο να οικοδομηθούν στα όρια του στενού κοινωνικού τους περιβάλλοντος» (ο.π., 136). Το επικοινωνιακό πράττειν θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι συνιστά το «μέσο» του ανοίγματος του εαυτού στον κόσμο, στην "οικουμενικοποίηση του εγώ» μέσα από την επικοινωνιακή ανταλλαγή και συνεννόηση με τον «άλλο». Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός της πρόσληψης τη εξελικτικής θεωρίας του Piaget από τον Habermas - την πρόσληψη της κατανόησης και του ορισμού της κοινωνικοποίησης ως μιας διαδικασίας εκμάθησης της ορθολογικής και αυτόνομης χρήσης της σκέψης (Alexander 2002 78) - θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το επικοινωνιακό πράττειν ως διαδικασία οικοδόμησης της οικουμενικής σκέψης, μιας σκέψης η οποία αναζητά τις «γενικές αρχές και τους κανόνες πίσω από τους κανόνες» (ο.π., 78).

Σύμφωνα με την αφετηριακή θέση του Habermas (1981, 387), η ανθρώπινη γλώσσα αποτελεί τον φορέα "ορθολογικής συνεννόησης" για θέματα που αφορούν σε ζητήματα και γεγονότα του δημόσιου κοινωνικού χώρου. Ο ορθολογισμός εμπεριέχεται στη δομή κάθε προσανατολισμένης στη συνεννόηση επικοινωνιακής πράξης (Alexander, 2002, 80). Η γλώσσα δεν αποτελεί ένα θετικιστικά ουδέτερο σύστημα συμβόλων, ούτε ένα απλό φορέα ειδήσεων μεταξύ πομπού και δέκτη, αλλά είναι συνυφασμένη με τη μνήμη που συνδέει το παρελθόν με το μέλλον και αποτελεί το μέσο "συνεννόησης" του ανθρώπινου είδους για την ιστορική του πορεία και εξέλιξη (βλ. Pogratz 1995).

Στα πλαίσια της συζήτησής μας ιδιαίτερη σημασία αποκτούν εκείνες οι θέσεις του Habermas που αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στη διαδικασία της αναγνώρισης. Ένα μέρος των θέσεων αυτών διατυπώνεται με σαφήνεια στην κριτική που ασκεί στα επιχειρήματα των Κοινοτιστών. Ο Habermas αμφισβητεί τη δυνατότητα κατανομής ουσιαστικά ίσων ευκαιριών στη βάση απονομής μόνο τυπικών δικαιωμάτων. Η τυπική ισότητα δεν οδηγεί αυτόματα στη διεύρυνση των ευκαιριών αυτόνομης διαμόρφωσης των συνθηκών ζωής και αυτό αποδεικνύεται από τα ίδια τα βιώματα άνισης μεταχείρισης και αποκλεισμού των μεταναστών, κυρίως στους τομείς της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. Ο ίδιος αναφέρει ότι "*δεν αρκεί να είμαστε μόνο ίσοι απέναντι στους νόμους, αλλά και να θεωρούμαστε ότι είμαστε οι συντάκτες των νόμων που μας δεσμεύουν*" (Guttmann 1997, 28). Υπογραμμίζει την ανάγκη θεσμοθέτησης μιας έννοιας δικαίου που να στηρίζει τη δημοκρατική διαδικασία ιδιωτικής και δημόσιας αυτονομίας. Η αυτονομία στη διαδικασία διαμόρφωσης του ιδιαίτερου τρόπου ζωής είναι εφικτή μόνο τότε, όταν τα υποκείμενα αποκτήσουν



ευκαιρίες συμμετοχής στο δημόσιο λόγο περί δικαίου<sup>5</sup>, παρουσιάζοντας έτσι τις εμπειρίες τους: *"Η δυνατότητα του κάθε ανθρώπου να παίρνει μέρος στο διάλογο, στο δημόσιο λόγο και στο επικοινωνιακό πράττειν, αποτελεί εκείνο το στοιχείο που τον συγκρατεί στον κοινωνικό ιστό και τον κάνει συνάνθρωπο"* (Habermas 1993, 175).

Κατά τον Habermas, η ταυτότητα δεν προκύπτει από την ιστορική κοινότητα και από την ταύτιση με αξίες, όπως στηρίζει ο Κοινοτισμός, αλλά από τις δυνατότητες των ομάδων για κοινωνική συμμετοχή στο δημόσιο χώρο (βλ. Κοτζιάς 1996, 26). Αυτό σημαίνει, ότι λύση στο πρόβλημα διαμόρφωσης της συλλογικής ταυτότητας δεν αποτελεί η συντηρητικών προδιαγραφών παραλλαγή του Κοινοτισμού, αλλά η εμπειρία της συλλογικής ταυτότητας ως δυνατότητας συμμετοχής στο δημόσιο διάλογο και στη διαδικασία διαμόρφωσης συμβόλων, αξιών και κανόνων.

Ο Habermas αναπτύσσει τις θέσεις του αναφορικά με το δίκαιο και την ηθική στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες επισημαίνοντας, μεταξύ άλλων, ότι μια σειρά απόψεων παρεμποδίζονται στην προσπάθειά τους να "ακουστούν" στο δημόσιο χώρο. Ως λύση προτείνει την ανάπτυξη μιας θεωρίας περί Ηθικής με κανονιστικό χαρακτήρα. Τις αρχές μιας τέτοιας θεωρίας αναπτύσσει στην *"Ηθική του Διαλόγου"* (Diskursethik). Κυρίως μέσα από την κριτική αντιπαράθεση με τη μονολογική ηθική του Kant, διατυπώνει τη θέση, ότι η ηθική, ενόψει των αξιακών συγκρούσεων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, δεν πρέπει να ορίζει τους κανόνες βάσει των οποίων θα επιλύονται οι διαφορές, αλλά να διατυπώνει τους όρους και τις προϋποθέσεις της διαδικασίας επίλυσής τους. Κύριο γνώρισμα δε αυτής της διαδικασίας πρέπει να είναι η ισότιμη συμμετοχή και η αλληλοαποδοχή των υποκειμένων ως ελεύθερων και ίσων μεταξύ τους.

Ο Habermas (1991, 13-19) στηρίζει το συναινετικό χαρακτήρα του επικοινωνιακού Λόγου και επιμένει στη θέση ότι οι αξιώσεις ισχύος των διαφορετικών αξιολογικών συστημάτων μπορούν να "ελεχθούν", να εξεταστούν και να διαπραγματευτούν συναινετικά στο πλαίσιο του διαλόγου (Diskurs). Ο διάλογος (Diskurs) ορίζεται ως εκείνη η μορφή επικοινωνίας που στηρίζεται στην ανταλλαγή επιχειρημάτων και αποτελεί, συνάμα, πλαίσιο κριτικής αντιπαράθεσης με τις αξιώσεις ισχύος αξιών και κανόνων. Οι διάλογοι δεν εξαντλούνται στην ανταλλαγή πληροφοριών, ούτε αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά μέσο και προϋπόθεση συνέχειας της επικοινωνιακής δράσης σε συνθήκες πλουραλισμού και συγκρούσεων μεταξύ αξιών και κανόνων. Ισχύ αποκτούν μόνο εκείνοι οι κανόνες και οι θεσμικές ρυθμίσεις που έχουν τύχει θετικής αποδοχής απ' όλους τους ενδιαφερόμενους στα πλαίσια

του διαλόγου. Ως πλαίσιο διεξαγωγής των «πρακτικών διαλόγων» περιγράφει ο Habermas την «ιδανική ομιλιακή κατάσταση» (1976, 258). Οι «ιδανικές ομιλιακές καταστάσεις» πρέπει να πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Ίσες ευκαιρίες έναρξης διαλόγων και συμμετοχής σε όλους. Η προϋπόθεση αυτή δεν αναγνωρίζει μόνο το δικαίωμα του καθενός να προκαλεί δημόσιους διαλόγους – να θέτει έτσι, όπως ήδη αναφέραμε, ζητήματα ισχύος και αναγνώρισης των θέσεών του σε δημόσια διαβούλευση – αλλά και την ικανότητά του να επιχειρηματολογήσει *ορθολογικά* υπέρ των θέσεών του. Με αυτή την έννοια η *διαφορετικότητα* ενέχει μια εν δυνάμει θέση οικουμενικότητας. Αυτό βέβαια μένει να επιβεβαιωθεί στο πλαίσιο του διαλόγου.
- Ίσες ευκαιρίες στο διάλογο σημαίνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα παρουσίασης των ισχυρισμών και των επιχειρημάτων τους.
- Τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο διάλογο πρέπει να έχουν την ικανότητα να εκφράζουν τις θέσεις τους και τα συναισθήματά τους. Η προϋπόθεση αυτή παραπέμπει και στις ευθύνες της σχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών σε σχέση με το ζητούμενο της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας σε όλους τους μαθητές.
- Στο διάλογο πρέπει να λαμβάνουν μέρος πρόσωπα που έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν και να κατανοούν τη “ρυθμιστική” διάσταση και λειτουργία της γλώσσας, δηλαδή, να είναι σε θέση να αιτιολογούν και να απαιτούν αιτιολογήσεις, να υπόσχονται και να αποσπούν υποσχέσεις. Και αυτή η προϋπόθεση παραπέμπει στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας των παιδαγωγικών πρακτικών, όπως ήδη θίχθηκε παραπάνω.

Μια βασική αξίωση της “Ηθικής του Διαλόγου” είναι να δείξει ότι οι κανόνες δράσης δεν μπορούν να διατυπωθούν από μεμονωμένα υποκείμενα, αλλά μόνο στο πλαίσιο μιας διϋποκειμενικής διαδικασίας διαλόγου. Στη διαδικασία αυτή εξετάζεται το γνωστικό περιεχόμενο των υπό κρίση κανονιστικών αξιώσεων ισχύος ( Habermas 1999a, 78). Σε μια τέτοια διαδικασία λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των πολιτισμικών ομάδων – οι ιδιαίτερες γνώσεις των κανονιστικών αξιώσεων ισχύος - , χωρίς όμως να εγκαταλείπεται ο οικουμενικός προσανατολισμός. Συγκεκριμένα, στην προοπτική της “Ηθικής του

Διαλόγου" το υποκείμενο δεν εκλαμβάνεται ως "ιδιωτικό", αλλά ως χωροχρονικά κοινωνικοποιημένο υποκείμενο, ως υποκείμενο, δηλαδή, που εξελίσσεται και αποκτά ικανότητα δράσης σε ένα συγκεκριμένο βίοκοσμο και ως μέλος μιας ιδιαίτερης πολιτισμικής και γλωσσικής κοινότητας. Γίνεται, λοιπόν, φανερό, ότι η προστασία και η αναγνώριση της ολότητας του προσώπου δεν είναι δυνατή, χωρίς την αναγνώριση του συνόλου των ιδιαίτερων δεσμών και σχέσεων του. Συμπερασματικά, ο Habermas (1999b, 258) υιοθετεί την άποψη ότι η *«αναγνώριση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δόμηση της ταυτότητας, καθώς αυτή συγκροτείται στα πλαίσια της επικοινωνιακής πράξης και της διϋποκειμενικής αλληλεπίδρασης»*. Αυτό όμως δεν σημαίνει και την αυτόματη αναγνώριση της *διαφορετικότητας* ως προς την αξίωσή της για οικουμενική ισχύ των κανονιστικών της προσανατολισμών. Η αναγνώριση της ισχύος των αξιώσεων συνιστά αποτέλεσμα του διαλόγου και μόνο ως τέτοιο έχει θέση στη θεωρία του Habermas.

Σε αντίθεση όμως με τους Κοινοτιστές, ο Habermas αντιμετωπίζει αρνητικά κάθε προσπάθεια αναγνώρισης, που προϋποθέτει την απονομή ιδιαίτερων συλλογικών δικαιωμάτων (ο.π., 259). Υπογραμμίζει ότι η αναγνώριση της αυτονομίας του υποκειμένου - η αυτονομία θεωρείται η ηθική διάσταση της ατομικής υποκειμενικότητας - επιτυγχάνεται και διαφυλάσσεται τότε μόνο, όταν η δράση του υποκειμένου και οι αποφάσεις του αναγνωρισθούν ως ηθικά ορθές από τα υποκείμενα που συμμετέχουν στον πρακτικό διάλογο (Habermas 1988, 224-225). Η αναγνώριση δεν είναι, λοιπόν, θέμα απονομής δικαίου, αλλά πρόβλημα και πρόκληση του πρακτικού διαλόγου. Στην "Ηθική του Διαλόγου" η αναγνώριση εκφράζεται με αρχές αμοιβαίου σεβασμού της ιδιαιτερότητας και της ισότητας όλων των προσώπων που είναι συμβατές με την οικουμενική ηθική.

Μια άλλη εξίσου σημαντική διαφορά μεταξύ του Habermas (1993, 175) και των Κοινοτιστών διαπιστώνουμε και στον τρόπο που ορίζουν το χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Σε αντίθεση με τους Κοινοτιστές, ο Habermas προτείνει μια δυναμική έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, τονίζοντας ότι στο ρεύμα της εντεινόμενης μετεξέλιξης των μοντέρνων κοινωνιών είναι αδύνατη η διατήρηση στατικών μορφών πολιτισμού. Η πολυπολιτισμική κοινωνία ταυτίζεται με την ισότιμη συνύπαρξη όλων των ιδιαίτερων τρόπων ζωής και τη διασφάλιση ευκαιριών για τη διατήρηση ή την κριτική αντιπαράθεση, τη μετεξέλιξη ή την ολοκληρωτική απόρριψη της πολιτισμικής κληρονομιάς (Habermas 1999b, 260-261). Οι πολιτισμοί διατηρούνται εν ζωή, όταν είναι σε θέση να αντλήσουν από την κριτική

τη δύναμη για τη μετεξέλιξή τους (ο.π., 259): «Οι πολιτισμικές παραδόσεις, και οι σε αυτές εκφρασμένοι τρόποι ζωής, αναπαράγονται» όταν πείσουν τα υποκείμενα, τα οποία πρέπει να έχουν την ελευθερία να αποφανθούν θετικά ή αρνητικά για την αναπαραγωγή αυτών των παραδόσεων. «Ζω σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία σημαίνει ότι έχω τη δυνατότητα να αντιπαρατεθώ και να μετασχηματίσω την κουλτούρα της προέλευσής μου ή και ακόμη να απομακρυνθώ από αυτή» (ο.π., 261). Αυτή η αντίληψη της σχέσης μεταξύ υποκειμένου και πολυπολιτισμικής πραγματικότητας μας παραπέμπει ευθέως στις ευθύνες του σχολείου έναντι των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο: πρωταρχικός παιδαγωγικός στόχος δεν μπορεί να είναι, όπως ήδη έχουμε επισημάνει και στην εισαγωγή του βιβλίου, η πιστοποίηση της πολιτισμικής προέλευσης του κάθε διαφορετικού μαθητή αλλά η εκπαίδευσή του κατά τέτοιο τρόπο που να μπορεί να αντιπαρατεθεί, στο πλαίσιο της εξέλιξής του, αυτόνομα και δημιουργικά με την ιδιαίτερη πολιτισμική του προέλευσή του. Η αντιπαράθεση νοείται εδώ ως μια ανοιχτή ως προς το αποτέλεσμα διαδικασία και με τη σημασία αυτή δεν πρέπει να αφορά πρωταρχικά και το σχολείο. Εκείνο για το οποίο οφείλει να μεριμνήσει το σχολείο είναι η ανάπτυξη των απαραίτητων για την προαναφερόμενη αντιπαράθεση επικοινωνιακών ικανοτήτων. Στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στη συνέχεια.

#### **4.3.2 Αναγνώριση και Επικοινωνιακός Οικουμενισμός - Οι θέσεις της Benhabib**

Μια εναλλακτική πρόταση στη "Ηθική του Διαλόγου" αναπτύσσει η Benhabib (1995), η οποία επιχειρηματολογεί προς την ίδια κατεύθυνση με τον Habermas, διαφοροποιείται όμως σε ορισμένα σημεία από αυτόν. Έχοντας ως αφετηρία τις ιδέες του Μεταμοντερνισμού και του Κοινοτισμού, ασκεί κριτική στον Habermas, χωρίς να εγκαταλείπει, όμως, το χώρο του οικουμενισμού. Η κριτική της εστιάζεται στον τελεολογικό χαρακτήρα της "συναίνεσης", δηλαδή, στον ορισμό της ως ενιαίου και αυτόνομου λόγου ο οποίος είναι εφικτός μόνο μέσω της απάλλειψης των διαφορών. Η Benhabib ορίζει τη συναίνεση όχι ως το τέλος του διαλόγου, αλλά ως διαδικασία ευαισθητοποίησης, αναζήτησης της αλήθειας και των προϋποθέσεων ισχύος των κανόνων (ο.π., 16). Ο κύριος στόχος των διαδικασιών γενίκευσης και οικουμενοποίησης δεν πρέπει να είναι η συμφωνία και η αποδοχή της ίδιας αρχής, αλλά η εμπειρία ότι αυτές οι αρχές είναι

αποτελέσματα μιας έλλογης και δίκαιης διαδικασίας. Δεν έχει αξία μόνο το αποτέλεσμα, αλλά και ίδια η διαδικασία διαλόγου. Με τη θέση αυτή δεν αναιρεί την αναγκαιότητα του οικουμενικού χαρακτήρα της συναίνεσης, αλλά θέλει να επισημάνει τον κίνδυνο να εγκλωβιστεί ο διάλογος σε μια στενή έννοια του Λόγου. Η οικουμενικότητα του Λόγου δεν αποτελεί, όπως υπογραμμίζει, δεδομένο μέγεθος, αλλά στόχο. Η προσέγγισή του είναι εφικτή μόνο σε σχέση με τις ιστορικές προϋποθέσεις των υποκειμένων. Από αυτή τη σκοπιά ο οικουμενισμός νοείται ως διαδικασία και ως συλλογικό επίτευγμα.

Με τη μετατόπιση από την ιδέα της συναίνεσης ως τελικού στόχου, στην ιδέα της συναίνεσης ως διαρκούς διαλόγου, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ανάγκη διατήρησης εκείνων των κανονιστικών πρακτικών και ηθικών σχέσεων στο πλαίσιο, των οποίων μπορεί να αναπτυχθεί η διαβούλευση και η συνενόηση ως τρόπος ζωής (ο.π., 52). Η διαβούλευση αξιολογείται ως μέθοδος κατανόησης των επιχειρημάτων του άλλου και ελαχιστοποίησης των διαφορών, με σκοπό την επίτευξη μιας κοινής αφετηρίας.<sup>6</sup> Η "Επικοινωνιακή Ηθική" ως κατεξοχήν αναστοχαστική και μη δογματική διαδικασία αποβλέπει στην προάσπιση της συνύπαρξης όλων των τρόπων ζωής, που κινούνται στα πλαίσια γενικά αποδεκτών οικουμενικών αρχών και δικαιοσύνης. Με αυτή τη σημασία η "Επικοινωνιακή Ηθική" θέτει το δίκαιο προ του "ευ ζην". Το δίκαιο όμως εμπεριέχει μια εκδοχή του "ευ ζην", η οποία στηρίζεται στις αρχές της αποδοχής του "άλλου" και της δυνατότητας για ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών (ο.π., 62).

Συμπερασματικά, στην παραπάνω εκδοχή της "Επικοινωνιακής ηθικής" αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην "αποκάλυψη" εκείνων των παρτικουλαριστικών αξιών που αυτοπροσδιορίζονται ως οικουμενικές. Μια τέτοια μορφή ηθικής στηρίζεται στην ιδέα της κριτικής και στοχεύει στη διαφώτιση τόσο των κοινωνικών σχέσεων και των δομών εξουσίας που επηρεάζουν αρνητικά τις ταυτότητες των μελών του διαλόγου, όσο και των ανισοτήτων που επικρατούν στο εσωτερικό των ομάδων και εμποδίζουν τη συμμετοχή κάθε μέλους στο δημόσιο διάλογο.

Εφικτή είναι η εφαρμογή της παραπάνω εκδοχής «Επικοινωνιακής Ηθικής» στα πλαίσια της διαβουλευτικής δημοκρατίας, μιας κοινωνικής τάξης, δηλαδή, που εστιάζει στη δημιουργία «χώρων» δημόσιου διαλόγου και αντιπαράθεσης με αντικείμενο εκείνους τους κανόνες των οποίων η ισχύς αμφισβητείται (ο.π., 63). Το δικαίωμα στη γλώσσα αποκτά στα πλαίσια της "Επικοινωνιακής Ηθικής" ιδιαίτερη βαρύτητα, αφού αποτελεί βασική

προϋπόθεση της ανθρώπινης δράσης και κατ' επέκταση της ανθρώπινης αυτονομίας. Η σκοπιά αυτή αξιολογεί ως απαραίτητη την αναγνώριση των μειονοτικών γλωσσών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αναγνώριση γλωσσικών δικαιωμάτων δε συνδέεται, όμως, με την παροχή συνταγματικών μειονοτικών δικαιωμάτων αλλά με την αναγκαιότητα δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών που θα στηρίξουν την ηθική αυτονομία των υποκειμένων και θα συμβάλλουν στον "απεγκλωβισμό" τους από προκαθορισμένες και περιοριστικές συλλογικές ταυτότητες.

#### 4.3.3 Επικοινωνία και Αναγνώριση - Οι θέσεις του Honneth

Στόχος των θεωρητικών αναζητήσεων του Honneth είναι η αναδιατύπωση του *Επικοινωνιακού Παραδείγματος*, όπως αυτό θεμελιώθηκε από τον Habermas, με κεντρικό σημείο αναφοράς την έννοια της αναγνώρισης.<sup>7</sup> Υποστηρίζει ότι η δίκαιη κοινωνία δε συγκροτείται μέσα από διαδικασίες συσσώρευσης πρακτικής ορθολογικότητας, αλλά διαμορφώνοντας μια κοινωνική τάξη που να διασφαλίζει την εφαρμογή όλων των μορφών αναγνώρισης οι οποίες απαιτούνται προκειμένου τα υποκείμενα να διατηρήσουν μια αδιατάρακτη σχέση με τον εαυτό τους.<sup>8</sup>

Η αναγνώριση περιγράφεται από τον Honneth ως το βαθύτερο κίνητρο κάθε επικοινωνίας. Κάθε επικοινωνία στηρίζεται στις προσδοκίες των υποκειμένων για αμοιβαία αναγνώριση και πιθανή μη εκπλήρωση των προσδοκιών αυτών μπορεί να οδηγήσει στον τραυματισμό του ψυχισμού και της ηθικής υπόστασής τους. Η εμπειρία της κοινωνικής αναγνώρισης αποτελεί, κατά συνέπεια, θεμελιώδη προϋπόθεση θετικής αυτοαντίληψης του ατόμου.

Η έννοια της αναγνώρισης προσεγγίζεται και ορίζεται από τον Honneth (1998, 2000, 2003), κατ' αρχήν, αρνητικά (*ex negativo*), δηλαδή, μέσα από τη συστηματική αναζήτηση των πιθανών συμπεριφορών που μπορεί να οδηγήσουν στην κοινωνική απαξίωση των υποκειμένων. Προσδιορίζονται με αυτόν τον τρόπο εκείνες οι κοινωνικές προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες για τη διαφύλαξη της εύθραυστης εσωτερικής συνοχής και ολοκλήρωσης του ανθρώπου, όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο των διϋποκειμενικών του σχέσεων.

Στις θέσεις του περί αναγνώρισης ο Honneth (1998, 215-217 και 2000, 134-136) αναφέρει τις ακόλουθες μορφές ηθικών προσβολών οι

οποίες μπορούν να οδηγήσουν στη διατάραξη της εσωτερικής συνοχής του ατόμου:

- Ηθικές προσβολές που «στερούν το πρόσωπο από την ασφάλεια ότι μπορεί να ελέγχει τη φυσική του ευημερία» (ο.π., 135). Το φάσμα τέτοιων προσβολών περιλαμβάνει ενέργειες, όπως αυτές του φόνου, της φυσικής κακοποίησης, του βασανισμού και του βιασμού. Αυτές οι προσβολές καταστρέφουν την ικανότητα του υποκειμένου να ελέγχει το σώμα του, να έχει, με άλλα λόγια, ακέραιο το αίσθημα της σωματικότητάς του (Honneth 1998, 214).
- Ηθικές προσβολές που «καταστρέφουν τον αυτοσεβασμό, τον οποίο αποκτούμε, όταν βλέπουμε την αξία της κρίσης μας να αναγνωρίζεται από άλλα πρόσωπα» (ο.π., 136). Στο πεδίο αυτών των προσβολών ανήκουν ενέργειες, όπως αυτές της παραπλάνησης ή της εξαπάτησης. Οι ενέργειες αυτές δεν μας επιτρέπουν την οικοδόμηση του αισθήματος ότι αποτελούμε ίσης αξίας μέλη μιας κοινότητας, καθώς τραυματίζουν τον αυτοσεβασμό μας (Honneth 1998, 215-216).
- Ηθικές προσβολές οι οποίες δίνουν στα υποκείμενα την αίσθηση ότι δεν είναι σε θέση να συμβάλλουν θετικά στην εξέλιξη της κοινωνίας στην οποία ανήκουν. Τέτοιες ηθικές προσβολές αφαιρούν από το άτομο την αίσθηση της κοινωνικής καταξίωσης με τη σημασία ότι δεν «έχουν θέση» στις διαδικασίες της πολιτισμικής εξέλιξης μιας κοινότητας (Honneth 1998, 217).

Ιστορικά, οι εμπειρίες ηθικών προσβολών και απαξιώσεων οδήγησαν σε κοινωνικές συγκρούσεις - στις κοινωνικές συγκρούσεις βρίσκουν έκφραση οι ηθικές βλάβες που προέρχονται από τη μη τήρηση των θεσμοθετημένων κανόνων αμοιβαίας αναγνώρισης ή την άρνηση να συμπεριληφθούν σε αυτούς αιτήματα αναγνώρισης οι οποίες με τη σειρά τους αποτέλεσαν τον κινητήριο μοχλό κοινωνικής εξέλιξης και προόδου. Κατά τον Honneth, οι κοινωνικές συγκρούσεις εμπεριέχουν μια ηθική λογική, βάση της οποίας μπορούν να ερμηνευθούν τόσο η γένεση των κοινωνικών αγώνων όσο και οι διαδικασίες ηθικής διαμόρφωσης και εξέλιξης των ατόμων προς την κατεύθυνση της αυτοπραγμάτωσης.

Σύμφωνα με τον Honneth (2003, 162), η εμφάνιση του αστικού-καπιταλιστικού κοινωνικού σχηματισμού μπορεί να ερμηνευθεί ως διαδικασία συγκρότησης και θεσμοθέτησης μιας «τάξης αναγνώρισης» (Anerkennungsordnung). Αυτή η τάξη αναγνώρισης προήλθε από τη διαφοροποίηση τριών, διακριτών μεταξύ τους, σφαιρών αναγνώρισης: της αγάπης/φροντίδας, του δικαίου και της αλληλεγγύης (ο.π., 163).

Για την αντιμετώπιση, λοιπόν, των ηθικών προσβολών, που αναφέραμε, ο Honneth προτείνει την καθιέρωση μιας ηθικής, με την έννοια ενός συνόλου αρχών οι οποίες πρέπει να εφαρμόζονται πρακτικά έτσι ώστε να διασφαλίζονται συλλογικά οι προϋποθέσεις συγκρότησης υποκειμενικότητας, η οποία περιλαμβάνει τις ακόλουθες μορφές αναγνώρισης (1998, 148 κ.ε.):

- *Σχέσεις μέριμνας και αγάπης.* Οι σχέσεις αυτές εμπεριέχουν και εκφράζουν το σύνολο των συναισθηματικών δεσμών που αναπτύσσονται στην οικογένεια και στις φιλίες και καθιστούν δυνατή την αναγνώριση του ατόμου ως προσώπου με μοναδικές και συγκεκριμένες ανάγκες. Επειδή οι «ανάγκες και κυρίως οι συναισθηματικές μόνο άμεσα μπορούν να ικανοποιηθούν, αυτή η μορφή αναγνώρισης μόνο καταφατικό χαρακτήρα μπορεί να έχει» (ο.π., 153).
- *Σχέσεις δικαίου.* Το δίκαιο ως μορφή αναγνώρισης επιτρέπει στα υποκείμενα να συμμετέχουν ισότιμα στο σύνολο των κοινωνικών εκδηλώσεων και να αξιώνουν την ικανοποίηση κοινωνικά αποδεκτών αιτημάτων. «Η ατομική εμπειρία αυτής της μορφής αναγνώρισης δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να συγκροτήσει μια θετική αυτοεικόνα, επειδή του παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής στις διαδικασίες διαμόρφωσης του κοινωνικού γίνεσθαι» (Γκόβαρης 2005, 14).
- *Σχέσεις αλληλεγγύης.* Η αλληλεγγύη ορίζεται ως σύνολο στάσεων θετικής αποδοχής και αναγνώρισης των ιδιαίτερων υποκειμενικών επιδόσεων και ικανοτήτων ως σημαντικών και αξιολογών για την πρόοδο του κοινωνικού συνόλου. Η αλληλεγγύη είναι συνυφασμένη με συμμετρικές σχέσεις αναγνώρισης οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς εκείνες τις αξίες οι οποίες επιτρέπουν να αναδειχθούν και να αναγνωρισθούν οι ικανότητες και τα γνωρίσματα των υποκειμένων ως σημαντικά για τους κοινούς στόχους μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Γκόβαρης 2005, 15).

Οι θέσεις του Honneth έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία καθώς περιγράφουν τις βασικές κοινωνικοηθικές προϋποθέσεις συγκρότησης μια ακέραιης υποκειμενικότητας. Όπως έχουμε ήδη επισημάνει (Γκόβαρης 2005, 16), οι μορφές αναγνώρισης και ειδικότερα αυτή της αλληλεγγύης μπορούν να λειτουργήσουν ως κριτήρια διάγνωσης πιθανών προβλημάτων και περιορισμών στις εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές. Για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι, για παράδειγμα, εξαιρετικά



σημαντικό να τυγχάνουν στήριξης όταν έρχονται αντιμέτωποι με διαδικασίες εθνοτικού διαχωρισμού και στιγματισμού. Τέτοιες διαδικασίες ακυρώνουν τις όποιες προσπάθειές τους να αποκτήσουν κοινωνική εκτίμηση, τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης.

#### **4.4 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική από τη σκοπιά της Επικοινωνιακής Αναγνώρισης**

Για τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ιδιαίτερη σημασία έχουν οι αναλύσεις των Habermas, Benhabib και Honneth - αφορούν στις διαδικασίες συγκρότησης δίκαιων κοινωνιών και στις ηθικο-κοινωνικές προϋποθέσεις διαμόρφωσης και διαφύλαξης μιας ακέραιης υποκειμενικότητας - καθώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο για την κατανόηση του κοινωνικού ορίζοντα της εκπαίδευσης σήμερα όσο και για την περιγραφή των στόχων αυτής στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες. Η παιδαγωγική ανάγνωση των παραπάνω θεωριών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ως κριτήριο αξιολόγησης της συνεισφοράς της εκπαίδευσης στη δίκαιη συγκρότηση των σύγχρονων κοινωνιών μπορεί να λειτουργήσει η ετοιμότητά της να προσανατολίσει τις πρακτικές της στη διεύρυνση των δυνατοτήτων κοινωνικής συμμετοχής και της αμοιβαίας αναγνώρισης, έτσι ώστε να διασφαλιστεί κοινωνικά η ατομική εξέλιξη και αυτοπραγμάτωση στον ορίζοντα ενός κοινού κανόνα αξιών.

Σημαντική είναι για την Παιδαγωγική και η απόρριψη ενός ουσιοκρατικού ορισμού της υποκειμενικότητας, καθώς και η έμφαση που δίνουν οι παραπάνω θεωρητικοί στο γεγονός ότι η συγκρότησή της είναι εφικτή μόνο ως εξελικτική διαδικασία εσωτερίκευσης κοινωνικών σχέσεων (διϋποκειμενικότητα) που χαρακτηρίζονται από συμμετοχή και αμοιβαία αναγνώριση: *«Το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πλήρες και ιδιαίτερο κοινωνικό μέλος, όταν οι κοινωνικές του σχέσεις του επιτρέψουν να νιώσει βέβαιο για τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του, π.χ. για το ιδιαίτερο γλωσσικό και πολιτισμικό του κεφάλαιο, τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει στη διαδικασία της εξέλιξής του»* (Γκόβαρης 2005, 15)..

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το αγαθό που καλείται να κατανέμει το σχολείο είναι αυτό της διϋποκειμενικής αναγνώρισης των μαθητών, ως ατόμων που βιώνουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και είναι φορείς ταυτοτήτων οι

οποίες βρίσκονται σε εξέλιξη (βλ. επ. Prengel 1995). Οι σχέσεις αναγνώρισης στις οποίες αναφερόμαστε δεν μπορούν να οργανωθούν στο χώρο του σχολείου εν είδη διδακτικού αντικειμένου. Βιώματα αναγνώρισης μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές μέσα από ένα πλέγμα δράσεων που μπορούν να οργανωθούν και να λάβουν χώρα στο σύνολο των λειτουργιών και πρακτικών του σχολείου. Αναφερόμαστε εδώ ειδικότερα στη σχολική κουλτούρα, στη διδακτέα ύλη, στις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των σχολικών επιδόσεων και στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και την κοινότητα. Ως βασικά σημεία αναφοράς για την κατανόηση των προκλήσεων αναγνώρισης στο χώρο του πολυπολιτισμικού σχολείου μπορούν να χρησιμεύσουν τα ακόλουθα ερωτήματα (Γκόβαρης 2005, 16):

- Συγκροτούν οι εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές του σχολείου *«ένα περιβάλλον με κεντρικά γνώρισμα αυτά της συμμετοχής, των δημοκρατικών δομών επικοινωνίας, της ανοιχτής σχολικής κουλτούρας και του κλίματος εμπιστοσύνης»* (ο.π., 16); Στο περιβάλλον μιας κουλτούρας δημοκρατικής επικοινωνίας δίνονται ευκαιρίες αντιπαράθεσης με τη *διαφορετικότητα* και βίωσής της ως μια εν δυνάμει εναλλακτική οπτική. Όταν η γνωριμία με τον «άλλο» μεσολαβείται μέσα από τέτοια βιώματα, τότε είναι πιθανό να εντοπισθούν και να αποδυναμωθούν τα όποια στερεότυπα / προκαταλήψεις που τον αφορούν. Με αυτό τον τρόπο μπορεί το σχολείο να σταθεί αλληλέγγυο στις προσπάθειες των «διαφορετικών» μαθητών να αντισταθούν και να ξεπεράσουν βιώματα διάκρισης και διαχωρισμού (ο.π., 16)
- Λαμβάνει το σχολείο μέριμνα για σχεδιασμό και εφαρμογή παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών οι οποίες στοχεύουν στην οικοδόμηση εμπειριών με κεντρικό γνώρισμα τις κοινές ταυτίσεις όλων των μαθητών (ο.π., βλ. επ. Gouaris & Kaldi 2011); Έχουμε αναφέρει σε άλλο σημείο ότι για το σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο η οικοδόμηση του αισθήματος του κοινού ανήκει σε όλους τους μαθητές συνιστά ένα θεμελιώδες ζητούμενο, το οποίο λειτουργεί ως προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου της κοινωνικής ένταξης και συνοχής. Το αίσθημα του κοινού ανήκει μπορεί να οικοδομηθεί μέσα από πρακτικές οι οποίες θα δώσουν στους μαθητές δυο ειδών ευκαιρίες και δυνατότητες: α) ευκαιρίες κατασκευής μιας κοινής μνήμης, με «πρώτη ύλη» τις σχετιζόμενες με το κοινό

παρόν εμπειρίες και β) ευκαιρίες διερεύνησης τρόπων αντιμετώπισης κοινών για όλους τους μαθητές προβλημάτων. Τα κεφάλαια της κοινής μνήμης και των κοινών προοπτικών μπορούν να οδηγήσουν σε κοινές μεταξύ των μαθητών ταυτίσεις, οι οποίες θα ενσωματώνουν δημιουργικά τις όποιες διαφορές που τυγχάνουν υποκειμενικού νοήματος εκ μέρους των μαθητών.

Για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει σημασία να συγκροτηθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές ως σχέσεις αλληλεγγύης με στόχο να υποστηριχθούν οι μαθητές στην αναζήτηση, κατασκευή και αμοιβαία αποδοχή ενός κοινού και πλουραλιστικού ορίζοντα αξιών και προσανατολισμών. Οι προσπάθειες συγκρότησης ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου προσανατολισμών θα είναι επιτυχείς στο μέτρο που οι μαθητές κατορθώσουν να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στα πολιτισμικά τους αυτονόητα, όταν αναστοχαστούν και συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές προϋποθέσεις της κοινωνικής τους δράσης. Η κριτική, αναστοχαστική στάση απέναντι στα καθιερωμένα πρότυπα αντίληψης της πραγματικότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση προσέγγισης του "άλλου πολιτισμού" και κατά συνέπεια κεντρικό στόχο της διαπολιτισμικής μάθησης.

Συνολικά, από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής οι σχέσεις αναγνώρισης στο σχολείο είναι εφικτές στο μέτρο που οι πρακτικές του προσφέρουν στους μαθητές δυνατότητες (Scherr 2002, 38-40):

- διαμόρφωσης αντιλήψεων και οικοδόμησης γνώσεων και ερμηνευτικών προτύπων με σκοπό την κριτική προσέγγιση των αυτονόητων στοιχείων της κυρίαρχης κουλτούρας
- κριτικής αντιπαράθεσης με τις κοινωνικές σχέσεις στις οποίες εμπλέκονται οι ίδιοι οι μαθητές καθώς και με τις κοινωνικές δομές οι οποίες «προσδιορίζουν» την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων. Η κριτική αντιπαράθεση περιέχει την πρόκληση αναστοχασμού της κάθε ιδιαίτερης βιογραφίας και ειδικότερα του κοινωνικού της πλαισίου, δηλαδή, της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι συλλογικές ταυτότητες συγκροτούνται και «προσδιορίζουν» τις σχέσεις και την ποιότητά τους μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Όπως σημειώνει ο Μάρκου (1997β, 31), *«οι μαθητές, αλλοδαποί και γηγενείς, πρέπει να μάθουν να κατανοούν τον εαυτό τους στη διαδικασία των υλικών συνθηκών ζωής. Η αυτοσυνειδησία που διαμορφώνεται μέσα από αυτόν τον τρόπο υπερβαίνει τον εαυτό και ευαισθητοποιείται σε φαινόμενα*

*αποξένωσης και αποκλεισμού, όπως προκαταλήψεις, διακρίσεις, αδικία, εκμετάλλευση, ρατσισμός».*

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθώς και τη θέση ότι η επικοινωνία αποτελεί τη βασική ενότητα των παιδαγωγικών πρακτικών του σχολείου, θα εξειδικεύσουμε στη συνέχεια την επικοινωνιακή διαδικασία συγκρότησης και νοηματοδότησης των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων ως πεδίο ανάπτυξης σχέσεων αναγνώρισης και διαπολιτισμικής μάθησης.

#### **4.4.1 Ταυτότητα: Τόπος Διαπολιτισμική Μάθησης**

Η ταυτότητα, νοούμενη ως διαδικασία, προσανατολίζει τις δράσεις και νοηματοδοτεί τις εμπειρίες και τις σχέσεις του ατόμου με το περιβάλλον του. Ταυτόχρονα αναμορφώνεται και εξελίσσεται μέσα από τις διαδικασίες πρόσληψης και παραγωγής νέας γνώσης, ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, αναδιάρθρωσης και επαναιεράρχησης βιωμάτων και των μεταξύ τους σχέσεων. Κατά συνέπεια, η ταυτότητα ως διαρκής εξέλιξη της αυτοεικόνας και του νοήματος των κοινωνικών και πολιτισμικών δεσμών του κάθε ατόμου δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας. Αυτό, που προέχει είναι η στήριξη του παιδιού στην ενεργό αντιπαράθεσή του με τον κοινωνικό και υλικό κόσμο, με τις εικόνες του «εαυτού» και του «ξένου».

Το ζητούμενο, που προκύπτει εδώ, είναι αυτό της διασάφησης εκείνων των διαστάσεων της παιδαγωγικής κατηγορίας *ταυτότητα του εγώ* που προϋποθέτουν και αναπαράγουν ταυτόχρονα σχέσεις αμοιβαίας αναγνώρισης και ως τέτοιες μπορούν να αποτελέσουν πεδίο αναφοράς της διαπολιτισμικής μάθησης. Μια δυνατότητα απάντησης σε αυτό το ζητούμενο μας προσφέρουν οι θέσεις του Habermas. Ο ίδιος έθεσε το ερώτημα σχετικά με τις επικοινωνιακές ικανότητες των υποκειμένων οι οποίες αποτελούν προϋποθέσεις συμμετοχής στους πρακτικούς διαλόγους, έτσι ώστε αυτοί να ισχύουν ως ηθικοί διάλογοι. Κατά τη γνώμη του οι ικανότητες αυτές μπορούν να αποκτηθούν στη διάρκεια της κοινωνικοποίησης, η οποία ορίζεται ως διαδικασία οργάνωσης και συγκρότησης μιας "ισχυρής ταυτότητας" (Habermas 1973). Ο προσδιορισμός "ισχυρή" δεν παραπέμπει σε μια "εγωϊστική ταυτότητα", αλλά στην ανάγκη ανάπτυξης της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης και της αναστοχαστικής ικανότητας. Γνώρισμα μιας "ισχυρής ταυτότητας" δεν είναι η εναρμόνιση και η προσαρμογή των

υποκειμενικών αναγκών στην εκπλήρωση των κοινωνικών προσδοκιών, αλλά η κριτική στάση απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους. Τα υποκείμενα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύουν και να επαναπροσδιορίζουν δημιουργικά τους κοινωνικούς ρόλους, εκφράζοντας έτσι την ατομικότητά τους.

Οι παραπάνω θέσεις του Habermas σε συνδυασμό με τις θέσεις του Krapmann (1976) περί *ταυτότητας του εγώ (Ich-Identität)*, αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς μας για τη θεωρητική προσέγγιση εκείνων των οικουμενικών ικανοτήτων επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης που θεωρούνται βασικές για την επιτυχή έκβαση των διαπολιτισμικών συναντήσεων και μπορούν να ορισθούν ως πρωταρχικοί στόχοι της διαπολιτισμικής μάθησης. Οι Habermas και Krapmann στηρίζουν τις θέσεις τους στο επιστημονικό Παράδειγμα της *Συμβολικής Αλληλόδρασης* και ιδιαίτερα στις απόψεις των Mead και Goffman, αναφορικά με τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις δόμησης της ταυτότητας. Ο Mead (1973) ορίζει την ταυτότητα ως την ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί αναστοχαστικά το ίδιο του το "εγώ". Το μεμονωμένο άτομο, βέβαια, δεν είναι σε θέση να φέρει εις πέρας μια τέτοια διαδικασία. Μόνο στα πλαίσια της επικοινωνίας και παρατηρώντας το "εγώ" του με τα "μάτια" του συνομιλητή του έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει μια εικόνα του προσώπου του. Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί, λοιπόν, τη θεμελιώδη προϋπόθεση συγκρότησης της ταυτότητας. Στην εξέλιξη της βασικής αυτής αντίληψης της ταυτότητας συνέβαλε ιδιαίτερα ο Goffman (1967). Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του, η *ταυτότητα του εγώ* συγκροτείται στη βάση της ισορροπίας που επιτυγχάνει το άτομο μεταξύ της προσωπικής ταυτότητας - αποτυπώνει τη μοναδικότητα της βιογραφικής εξέλιξης του ατόμου - και της κοινωνικής του ταυτότητας - συμπεκνώνει τις προσδοκίες που απορρέουν από τους κοινωνικούς ρόλους. Η *ταυτότητα του εγώ* δεν εκφράζει μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία, επειδή η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ ατομικών και κοινωνικών προσδοκιών αποτελεί για το άτομο συνεχή και καθημερινή πρόκληση στα πλαίσια μιας κοινωνικής πραγματικότητας που διαρκώς αλλάζει. Για να μπορέσουν τα άτομα να ανταποκριθούν στις καθημερινές προκλήσεις επίτευξης ισορροπίας μεταξύ *προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας* πρέπει να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες. Ως θεμελιακά στοιχεία συγκρότησης της *ταυτότητας του εγώ* και, συνακόλουθα, ως βασικές ικανότητες κοινωνικής δράσης, ορίζουν οι Habermas (1973, 125-127) και Krapmann (1976, 307-331) την "*ενσυναίσθηση*", την "*κριτική στάση απέναντι στους ρόλους*" (Rollendistanz), την "*ανοχή αμφισημιών*"

(Ambiguitätstoleranz), και την “επικοινωνιακή ικανότητα” (kommunikative Kompetenz).

Οι ικανότητες αυτές δε συνιστούν ψυχολογικού χαρακτήρα τεχνικές επικοινωνίας, αλλά κοινωνικά διαμεσολαβημένες εμπειρίες και δυνατότητες ορθολογικής δράσης και κοινωνικής συμμετοχής των υποκειμένων. Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής συνάντησης πρέπει να λάβουμε υπόψη μια σειρά κοινωνικών παραγόντων που (θεωρητικά) επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών της πλειοψηφίας και των μειονοτήτων. Στους σημαντικότερους παράγοντες που μπορούν να σταθούν εμπόδιο στη συγκρότηση συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων και θα αποτελέσουν σημείο αναφοράς στην αποσαφήνιση των στόχων της διαπολιτισμικής μάθησης, συγκαταλέγονται:

- *Οι σχέσεις εξουσίας.* Η ασυμμετρία στις διαπολιτισμικές συναντήσεις πηγάζει κυρίως από τις διαφορετικές δυνατότητες και ευκαιρίες πρόσβασης μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων σε μια σειρά κοινωνικών αγαθών. Τα μέλη της πλειοψηφίας είναι (θεωρητικά) σε θέση να μονοπωλήσουν και να επιβάλλουν συγκεκριμένα θέματα διαλόγων.
- *Οι συλλογικές εμπειρίες.* Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις αντιμετωπίζονται από τα υποκείμενα τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά ως συναντήσεις μεταξύ ομάδων με συγκεκριμένα “ιστορικά γνωρίσματα”. Όταν η αντίληψη του “άλλου” στηρίζεται σε προκαταλήψεις, στερεότυπα και κοινωνικά νομιμοποιημένες αναπαραστάσεις του “ξένου”, τότε οι ιδιαιτερότητες των προσώπων που επικοινωνούν μένουν στην αφάνεια και η διαπολιτισμική συνάντηση μπορεί να οδηγήσει στην εδραίωση αυτών των στερεότυπων και των προκαταλήψεων.

#### **4.4.1.1 Ενσυναίσθηση**

Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του “εγώ” στη θέση του “άλλου”, με τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών “του” στη συμπεριφορά μου απέναντί σε “αυτόν”. Η ενσυναίσθηση μας επιτρέπει, ως ποιοτική διάσταση της κοινωνικής μας δράσης, να αντιλαμβανόμαστε αντικειμενικότερα τις στάσεις και τις συμπεριφορές του “άλλου”, επειδή καθιστά εφικτή την προσέγγιση και την κατανόηση του συνολικού πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων

που αποτελούν τις “υλικές” προϋποθέσεις των δράσεών του. Ο “άλλος” κατανοείται πρώτιστα ως πρόσωπο που ενεργεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του. Στο βαθμό δε που οι κοινωνικές προϋποθέσεις δράσης του “άλλου” αναγνωριστούν και ως προϋποθέσεις που σχετίζονται με το “δικό μου” τρόπο ζωής, η επικοινωνία υπερβαίνει τα στενά πλαίσια της προσωπικής επαφής και αποτελεί εγχείρημα αναστοχασμού των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων που επηρεάζουν την επικοινωνιακή κατάσταση.

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κριτική αντιπαράθεση, και ενδεχομένως την υπέρβαση των αντιλήψεών μας για το “διαφορετικό”, τότε η ιδιαίτερη σημασία της ενσυναίσθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση απορρέει κυρίως από την ανάγκη αποδόμησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των αλλοδαπών ως “ξένων” και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων. Για να κατανοήσουμε τη σημασία της ενσυναίσθησης ως στόχο της διαπολιτισμικής μάθησης θα πρέπει να διερευνήσουμε τις διαδικασίες κατηγοριοποίησης και αντιμετώπισης των αλλοδαπών ως “ξένων” ως προς τις κοινωνικές τους διαστάσεις και ως προς την υποκειμενική τους λειτουργικότητα.

Στην καθημερινότητά μας συνηθίζουμε να διαφοροποιούμε, να διαχωρίζουμε και να αξιολογούμε ανάμεσα στα “γνωστά” και στα “άγνωστα”, στα “δικά” μας και στα “ξένα”. Τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις αποτελούν θεμελιώδη πρότυπα προσανατολισμού και, συνακόλουθα, άξονες δόμησης και νοηματοδότησης τόσο της προσωπικής, όσο και της κοινωνικής μας ταυτότητας. Οι διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού μέσω κατηγοριοποίησης του κοινωνικού χώρου δεν είναι μόνο “λειτουργικές” με την παραπάνω σημασία, αλλά έχουν και συγκεκριμένες συνέπειες τόσο για τα υποκείμενα που κατηγοριοποιούν, όσο και για τους αποδέκτες αυτών των διαδικασιών. Ο τρόπος που οι αυτόχθονες αντιλαμβάνονται και αυτοπροσδιορίζονται απέναντι στους “ξένους” επηρεάζει ουσιαστικά τις συνθήκες ζωής των δεύτερων.

Εδώ πρέπει να επισημάνουμε τη διαφορά μεταξύ των εννοιών «άλλος» και «ξένος». Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών ανθρώπων και αντικειμένων, τα οποία δεν αντιμετωπίζονται ως “ξένοι” ή “ξένα”, επειδή η ετερότητα ορίζεται απλά ως διαφορά προς το «εγώ». Ότι αντιλαμβανόμαστε ως διαφορετικό δεν το ερμηνεύουμε αυτόματα και ως “ξένο”. Ο “ξένος” αποτελεί σχήμα αντίληψης και ερμηνείας των

φαινομένων, εκφράζει μια συγκεκριμένη ερμηνεία της διαφοράς και, κατά συνέπεια, μια ιστορικά διαμορφωμένη πράξη με συγκεκριμένο κοινωνικό νόημα (βλ. Wierlacher 1985, 51-79).

Οι εκάστοτε κατηγορίες διάκρισης, προσδιορισμού και διαχωρισμού των "ξένων" δεν είναι αυθαίρετες, δεν εφευρίσκονται περιστασιακά από τα ίδια τα υποκείμενα, αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων ιστορικών εξελίξεων και κοινωνικών διαδικασιών. Στη συλλογική κατασκευή του "ξένου" επιδρούν συνήθως στερεότυπα και αναπαραστάσεις "εχθρών", συνεχίζεται, δηλαδή, η αναπαραγωγή της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ "εντός" και "εκτός", μεταξύ "εαυτού" και "άλλου". Η διάκριση του "ξένου" πρέπει να αναλυθεί ως κοινωνική πράξη απέναντι σε κάτι, που εξαιτίας της "φύσης" του είναι σε θέση να διαταράξει και να αμφισβητήσει τα αυτονόητα και την καθιερωμένη τάξη πραγμάτων. Στις ανταγωνιστικές κοινωνίες η κατασκευή του "ξένου" δε σχετίζεται με τις "πραγματικές διαφορές", αλλά κυρίως με την ανάγκη διατήρησης των καθιερωμένων μηχανισμών και δυνατοτήτων πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά. Η κατασκευή του "ξένου" αποτελεί μέρος της συνολικότερης διαδικασίας κοινωνικού διαχωρισμού και περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης τάξης κοινωνικών ανισοτήτων. Οι έρευνες των Elias και Scotson (1993) έδειξαν με σαφήνεια ότι η κατασκευή του «επικίνδυνου» και «ανήθικου» ξένου, αποτελεί λειτουργικό μέρος των προσπαθειών διαφύλαξης της μονοπωλιακής διαχείρισης των κοινωνικών αγαθών εκ μέρους της πλειοψηφίας. Αποδείχθηκε, επίσης, ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ανισότητα στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ομάδων, τόσο μεγαλύτερη είναι η απόρριψη των προσπαθειών των μειονοτικών ομάδων για κοινωνική ένταξη και ίση μεταχείριση. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να συμβάλλει στην ερμηνεία του παράδοξου, ότι στον κυρίαρχο κοινωνικό λόγο παρουσιάζονται ως ιδιαίτερα επικίνδυνες εκείνες οι κοινωνικές ομάδες, που δε διαθέτουν καμιά πρόσβαση στην εξουσία. Ως "ξένοι" και κατώτεροι παρουσιάζονται κυρίως τα μέλη εκείνων των ομάδων που δεν είναι σε θέση να αντισταθούν και να επηρεάσουν τους κανόνες και τα κριτήρια διαφοροποίησης μεταξύ των "ντόπιων" και των "αλλοδαπών" (βλ. Scherr 1999).

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης προβάλλει επιτακτική, αν λάβουμε υπόψη μας και την παρακάτω διάσταση κατασκευής του "ξένου". Αναλύοντας τον επίκαιρο κοινωνικό λόγο που σχετίζεται με τους "αλλοδαπούς" στη χώρα μας, διαπιστώνει εύκολα κανείς ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν παρουσιάζονται ως συγκεκριμένα



πρόσωπα, αλλά ως απρόσωποι "εκπρόσωποι" της χώρας προέλευσής τους. Ακόμα και στο σχολείο τα παιδιά των μεταναστών κατηγοριοποιούνται με ανάλογο τρόπο και σε ελάχιστες περιπτώσεις είναι γνωστά με το όνομά τους, όπως τα παιδιά των "ντόπιων". Αυτή η κατεστημένη και γενικευμένη αντίληψη έχει ως συνέπεια την αποπροσωποποίηση των μεταναστών, δηλαδή τη μη αναγνώρισή τους ως ατόμων με ιδιαίτερη βιογραφία και ιδιαίτερες ανάγκες. Οι συμπεριφορές και οι ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών κωδικοποιούνται και ερμηνεύονται συνήθως με κριτήριο την εθνική καταγωγή. Οι "ξένοι" μαθητές κατασκευάζονται ως "αντικείμενα" των δικών μας γνώσεων γι' αυτούς, δηλαδή, των προκαταλήψεων και στερεοτύπων μας. Η αποπροσωποποίηση των "ξένων" και οι αρνητικές επιδράσεις αυτής της διαδικασίας στην αυτοεικόνα τους, αποτελούν μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της διαπολιτισμικής μάθησης.

Συμπερασματικά, ο «ξένος» δεν αποτελεί αντικειμενικό γνώρισμα προσώπων ή πραγμάτων, ούτε και συνέπεια της εμπειρίας του "άλλου". Η εκάστοτε ισχύουσα κοινωνική τάξη, η δομή της και το νόημά της προσδιορίζουν και αναδεικνύουν τον «ξένο» ως "φυσικό" μέγεθος. Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εμπειρία του "ξένου" είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με τη "δική μας" ιστορία, έτσι ώστε κάθε αφήγηση γι' "αυτόν" να αποτελεί συνάμα και αφήγηση της «προσωπικής» μας ιστορίας.

Αν λάβουμε, λοιπόν, υπόψη μας ότι η έννοια του "ξένου" εκφράζει μια κοινωνική σχέση και ότι το πλήρες περιεχόμενό της μπορεί να αποκαλυφθεί, όταν λάβουμε υπόψη τη δική μας συμμετοχή στη σχέση αυτή, τότε η ενσυναίσθηση μπορεί να ορισθεί στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου ως ικανότητα κριτικής αντιπαράθεσης με τις κοινωνικές διαδικασίες που οδηγούν στο στιγματισμό των αλλοδαπών και ως ικανότητα αναγνώρισης των "άλλων" όχι ως ξένων, αλλά ως συγκεκριμένων προσώπων. Η ανίχνευση των σχέσεων μεταξύ αναπαραστάσεων των "ξένων" και δομών κοινωνικής τάξης, όπως αυτές διαμεσολαβούνται τόσο στην επίσημη σχολική γνώση, όσο και στον καθημερινό κοινωνικό λόγο, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης..

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν αρκεί μόνο η συνείδηση του τρόπου που παρατηρούμε και κατηγοριοποιούμε τους "άλλους". Παράλληλα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και τις γνώμες, αρνητικές ή θετικές, των "άλλων" για μας. Αυτή η διπλή προοπτική μπορεί να αναδείξει τον περιοριστικό χαρακτήρα των κατηγοριών αντίληψής μας.

#### 4.4.1.2 Κριτική στάση απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους

Οι κοινωνικοί ρόλοι μπορούν να ορισθούν γενικά ως το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών - και των συναφών δυνατοτήτων και περιορισμών δράσης - που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, είναι φορείς ενός συγκεκριμένου κοινωνικού ρόλου και αυτό σημαίνει ότι καλούνται να δράσουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθούν οι θεσμικά προκαθορισμένοι στόχοι της μάθησης και της αγωγής. Για τον παρατηρητή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένος με ένα σύνολο κοινωνικών προσδοκιών των οποίων η εκπλήρωση εγγυάται την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ως συστήματα κοινωνικών προσδοκιών, αξιών και κανόνων οι κοινωνικοί ρόλοι ρυθμίζουν σ' ένα μεγάλο βαθμό την καθημερινή μας επικοινωνία, επειδή γινόμαστε αντιληπτοί, ή αντιλαμβανόμαστε τα κοινωνικά μέλη μέσα από το συγκεκριμένο κοινωνικό μας/τους ρόλο. Οι κοινωνικοί ρόλοι δεν έχουν βέβαια ένα διαχρονικά απόλυτα καθορισμένο περιεχόμενο και αποτελούν, ως συστήματα έκφρασης σχέσεων εξουσίας, αντικείμενα διαρκών πολιτισμικών/κοινωνικών συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων.

Σύμφωνα με τον Habermas (1973, 125-132), η διαδικασία της κοινωνικοποίησης δεν πρέπει να οδηγεί στην άκριτη αποδοχή των κοινωνικών προσδοκιών εκ μέρους των υποκειμένων, αλλά στην καλλιέργεια ικανοτήτων κριτικής αντιπαράθεσης και δημιουργικής ερμηνείας των κοινωνικών ρόλων, έτσι ώστε να είναι δυνατή η έκφραση της ατομικότητας. Η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους μπορεί να ορισθεί ως ικανότητα αναστοχασμού των πολιτισμικών και κοινωνικών προϋποθέσεων της αντίληψής μου και της δράσης μου, δηλαδή, ως αντιπαράθεση με όλες τις αυτονόητες αναπαραστάσεις για τον κόσμο και τις εσωτερικευμένες αξίες που στηρίζουν την κοινωνική μου ταυτότητα.

Η ικανότητα κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας δημιουργεί προϋποθέσεις απεγκλωβισμού των αλληλεπιδρώντων υποκειμένων από τους περιορισμούς των πολιτισμικά προσδιορισμένων ρόλων τους, καθώς και ευκαιρίες δημιουργικού επαναπροσδιορισμού αυτών ή την ανάπτυξη νέων. Η ανεπαρκής ικανότητα αναστοχασμού του πολιτισμικού πλαισίου δράσης, μας οδηγεί στην στερεοτυπική αντιμετώπιση των "άλλων". Βέβαια, ο αναστοχασμός δεν οδηγεί αποκλειστικά στην υπέρβαση των ρόλων,

αλλά συμβάλλει και στη συνειδητοποίηση εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων από τα οποία τα υποκείμενα δεν μπορούν να παραιτηθούν.

Η σημασία αυτής της ικανότητας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, απορρέει ιδιαίτερα από το γεγονός ότι στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα υποκείμενα αλληλοεπιδρούν ως φορείς (εν μέρει) διαμορφωμένων κοινωνικών ταυτοτήτων, ως μέλη της πλειοψηφίας ή της μειονότητας, αναπαράγοντας έτσι τις κυρίαρχες διαδικασίες εθνοπολιτισμικού διαχωρισμού του κοινωνικού χώρου και τις μορφές κοινωνικής ανισότητας που νομιμοποιούνται μέσω αυτών των διαχωρισμών. Πώς κατασκευάζονται όμως οι κοινωνικές ταυτότητες και τι μπορεί να σημαίνει "κριτική στάση απέναντι στους ρόλους" ως αντικείμενο της διαπολιτισμικής μάθησης;

Κάθε άτομο αναπτύσσει μια προσωπική ταυτότητα, με τη σημασία της γνώσης για το σύνολο των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που το χαρακτηρίζουν ως πρόσωπο, και μια κοινωνική ταυτότητα, με τη σημασία της γνώσης και του συναισθήματος ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Η κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται στη βάση διαδικασιών κοινωνικής κατηγοριοποίησης που επιτρέπουν στο άτομο να αντιλαμβάνεται τον κοινωνικό περίγυρο και να αυτοπροσδιορίζεται με βάση το δίπολο "δική μου" - "ξένη ομάδα". Η κάθε ομάδα δίνει τη δυνατότητα στα μέλη της να αναπτύξουν και να σταθεροποιήσουν την κοινωνική τους ταυτότητα μέσα από συγκρίσεις, οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς μια συγκεκριμένη κατηγορία, όπως φύλο, εθνική καταγωγή, πολιτικό κόμμα κ.α. Η κοινωνική ταυτότητα δεν αποτελεί κατάσταση, αλλά διαδικασία, καθώς σχετίζεται με τη δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των κοινωνικών ομάδων.

Ιδιαίτερη σημασία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει το γεγονός ότι τα υποκείμενα προσπαθούν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια σταθερή και θετική κοινωνική ταυτότητα χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές. Οι Tajfel και Turner (1979, 33-47) διαφοροποιούν μεταξύ των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα μέλη ομάδων με χαμηλό κοινωνικό κύρος και τα μέλη ομάδων με υψηλό κύρος. Τα μέλη της πρώτης ομάδας προσπαθούν να αποκτήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα ή μέσω κοινωνικών αλλαγών ή αξιοποιώντας ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας, προσπαθώντας, για παράδειγμα, να ανέλθουν επαγγελματικά και να ενταχθούν σε μια ομάδα με υψηλό κοινωνικό κύρος. Οι ομάδες υψηλού κοινωνικού κύρους προασπίζονται συνήθως την κοινωνική τους ταυτότητα υπερτονίζοντας τις διαφορές με τις "κατώτερες" κοινωνικές ομάδες και δημιουργώντας, παράλληλα,

συνθήκες διατήρησης ή διεύρυνσης αυτών των διαφορών. Σε πολλές περιπτώσεις ο στιγματισμός των "ξένων" αποτελεί την προσφιλέστερη στρατηγική διατήρησης μιας θετικής αυτοεικόνας.

Τα κίνητρα του στιγματισμού πρέπει να αναζητηθούν, κατά τον Sherif, σε πραγματικές διαφορές και συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων που σχετίζονται με τις ευκαιρίες και τη διαχείριση των δυνατοτήτων πρόσβασης σε περιορισμένους κοινωνικούς πόρους και αγαθά (Sherif 1967, στο Thomas 1992). Ο Tajfel (1971) δεν αποδέχεται ότι οι πράξεις στιγματισμού προϋποθέτουν συγκεκριμένες διαφορές και συγκρούσεις και υποστηρίζει ότι η ύπαρξη και μόνο των κοινωνικών κατηγοριών αρκεί για να εμφανιστούν κρούσματα στιγματισμού.

Αυτό, που έχει σημασία, είναι το γεγονός ότι σε κάθε περίπτωση οι διαδικασίες κοινωνικού αυτό- ή ετεροπροσδιορισμού έχουν αξιολογικό χαρακτήρα και οδηγούν σε ιεραρχήσεις. Η αξία μιας ομάδας απορρέει από τη σύγκριση μεταξύ "εσω-ομάδας" (In-Group) και "εξω-ομάδας" (Out-Group). Κατά κανόνα, η αξίωση της "ομάδας μας" στηρίζεται στην απαξίωση των "άλλων". Για παράδειγμα, τα μέλη μιας ομάδας αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με τα μέλη μιας άλλης ομάδας ως "ίδια", "διαφορετικά" ή "καλύτερα". Οι αξιολογήσεις και οι στιγματισμοί αποκτούν ιδιαίτερη λειτουργικότητα για τα υποκείμενα στη διαδικασία υπεράσπισης προνομίων και εξουσίας. Αναφερόμενος στη λειτουργικότητα των κατηγοριοποιήσεων ο Γκότοβος (1996, 76) επισημαίνει ότι *"ο στερεοτυπικός λόγος που αναπτύσσεται στα πλαίσια της ενδοεθνικής επικοινωνίας και αναφέρεται στην εικόνα του άλλου δεν αφορά μόνο τα όρια ή τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην οικεία και την ξένη ομάδα, αλλά ενδέχεται να είναι και δεοντολογία με αντικείμενο τη μεταχείριση του άλλου. Στο βαθμό που από μια τέτοια δεοντολογία προκύπτει η υποχρέωση για μια διαφορετική μεταχείριση του άλλου, σε σύγκριση με αυτήν που επιφυλάσσεται στα μέλη της οικείας ομάδας κινούμαστε ήδη στο πεδίο της δεοντολογίας η οποία νομιμοποιεί την κοινωνική διάκριση"*.

Αν θεωρητικά ορίσουμε τη διαπολιτισμική συνάντηση ως περίπτωση ηθικού διαλόγου, τότε οι συμμετέχοντες στο διάλογο καλούνται να αντιπαρατεθούν με τις κοινωνικές τους ταυτότητες ως πλαίσια διαμόρφωσης και νοηματοδότησης των στάσεων τους απέναντι στους "άλλους". Η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την ανάλυση της κοινωνικής ταυτότητας ως ιστορικού κατασκευάσματος και ως συστήματος συμβολικής στήριξης των άνισων κοινωνικών σχέσεων. Η αναφορά και ο αναστοχασμός των ιδιαίτερων πολιτισμών αποτελεί ευκαιρία αναγνώρισης της κοινωνικής διάστασης των ατομικών

προκαταλήψεων και συνειδητοποίησης του εθνοκεντρισμού που διέπει ιδιαίτερες αξίες και προσανατολισμούς. Μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι ο μαθητής, ως εν εξελίξει άτομο, είναι ικανός να αναγνωρίσει τη διαπλοκή του στην ιστορική διαμόρφωση του "πολιτισμού του" και να αναπτύξει μια κριτική στάση απέναντι σε αυτόν. Η κριτική στάση και η ικανότητα σχετικοποίησης του "δικού του" πολιτισμού, θεωρούνται ως απαραίτητες προϋποθέσεις αναγνώρισης και ανακάλυψης κοινών πολιτισμικών στοιχείων. Εάν στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μάθησης δε δεσπόζουν πλέον οι πολιτισμικές διαφορές, αλλά τα κοινά πολιτισμικά γνωρίσματα, τότε οι πολιτισμικές διαφορές θα αποκτήσουν ένα διαφορετικό χαρακτήρα, καθώς θα νοούνται πλέον ως διαφορετικές κοινωνικές και ατομικές εμπειρίες. Δε θα αντιπροσωπεύουν έναν πλουραλισμό ιδιαίτερων πολιτισμών, αλλά έναν πλουραλισμό ατομικών και κοινωνικών εμπειριών. Από τη σκοπιά αυτή φαίνεται να είναι εφικτή η αποδυνάμωση των κυρίαρχων κατηγοριοποιήσεων, καθώς και η προσέγγιση του "άλλου" ως συγκεκριμένου προσώπου.

Στα ίδια αποτελέσματα μπορεί να οδηγήσουν και μορφές συνεργασίας οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να αναπτύξουν το αίσθημα ότι ανήκουν σε μια γενικότερη κατηγορία. Σε πειράματα, που διεξήγαγαν οι Brown και Turner, αποδείχθηκε η ετοιμότητα των ατόμων να εγκαταλείψουν τις ιδιαίτερες ομάδες τους, να αποστασιοποιηθούν από παρτικουλαριστικά σχήματα κοινωνικής κατηγοριοποίησης και να ενταχθούν σε ομάδες που συγκροτήθηκαν με βάση γενικότερα γνωρίσματα (Brown & Turner 1979, στο Thomas 1992, 237). Επίσης, η επιδίωξη ενός κοινού στόχου μπορεί να οδηγήσει στην αποδέσμευση από τις επιμέρους ταυτότητες και στην ένταξη σε μια γενικότερη κατηγορία. Στις έρευνές του ο Sherif έδειξε ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων συντελεί στην ενδυνάμωση της αντιπαλότητας και της εχθρότητας μεταξύ των ομάδων. Στην περίπτωση όμως που τα μέλη των ομάδων θέσουν ένα κοινό στόχο οι διαφοροποιήσεις και οι διαχωρισμοί αποδυναμώνονται (Sherif 1967, στο Thomas 1992, 236).

Στο χώρο του σχολείου η συνεργατική μάθηση προσφέρει δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεότυπων κατηγοριοποιήσεων και αντιμετώπισης του "άλλου" ως προσώπου. Σύμφωνα με τον Page (1993), ο πλουραλισμός του σχολείου δεν πρέπει να οδηγήσει οπωσδήποτε στη διάβρωση των συλλογικών ταυτοτήτων, αλλά στη συγκρότηση μιας σύνθετης ταυτότητας, η οποία θα συνδέει σε ένα ενιαίο σχήμα τις ιδιαίτερες ταυτότητες των υποκειμένων. Στην περίπτωση αυτή η αναγνώριση του πλουραλισμού συμπίπτει με τη

δυνατότητα της ανάπτυξης μιας ιδιαίτερης, αλλά και μιας γενικότερης κοινωνικής ταυτότητας. Ο Page (1993) υποστηρίζει ότι η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην αποδυνάμωση των διαδικασιών ταξινόμησης του κοινωνικού χώρου σε εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες. Αυτό οφείλεται κατά την άποψή του στο εξής: οι διαδικασίες διαφοροποίησης και τα στερεότυπα ενεργοποιούνται συνήθως, όταν τ' άτομα συναντώνται ως μέλη διαφορετικών ομάδων και όχι ως ξεχωριστά πρόσωπα. Στο πλαίσιο όμως, της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να αλληλεπιδράσουν ως συγκεκριμένα πρόσωπα. Οι εμπειρίες συνδιαλλαγής και αναγνώρισης του "άλλου" ως προσώπου, συντελούν, κατά τον Page (ο.π., 208), στην υπέρβαση καθιερωμένων κατηγοριοποιήσεων και στιγματισμών που απορρέουν από αυτές (στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στη συνέχεια).

#### 4.4.1.3 Ανοχή αμφισημιών

Σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση παρουσιάζονται συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, αμφισβητούνται θεμελιώδης αξίες ή μένουν ανικανοποίητες βασικές ανάγκες των υποκειμένων. Η διασφάλιση της συνέχειας μιας επικοινωνίας, προϋποθέτει ικανότητες ανοχής πιθανών αμφισημιών εκ μέρους των υποκειμένων. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στα υποκείμενα να "αντέχουν" συναισθηματικές αβεβαιότητες και αμφισβητήσεις της γνώσης τους και να παραμένουν ικανοί για επικοινωνία, ακόμη και σε εκείνες τις καταστάσεις στις οποίες δεν είναι δυνατό να διαγνώσουν με ακρίβεια τις προθέσεις των άλλων. Η ικανότητα αυτή καθιστά, περαιτέρω, εφικτή τη συνέχεια της επικοινωνίας, ακόμη και σε εκείνες τις περιπτώσεις που τα επιχειρήματά μας δε γίνουν αποδεκτά από τους συνομιλητές μας στην επιθυμητή από εμάς μορφή (Krappmann 1971, 176).

Η ανοχή των αμφισημιών επιτρέπει στα υποκείμενα να κάνουν πράξη την αρχή περί *ισότητας των πολιτισμών*, αποφεύγοντας, στην περίπτωση σύγκρουσης και αμφισβήτησης της ορθότητας των επιχειρημάτων τους, την "οπισθοχώρηση" σε καθιερωμένα και στερεοτυπικά σχήματα αντίληψης και ερμηνείας των «άλλων». Ξεπερνώντας την ανασφάλεια που δημιουργούν οι αμφισβητήσεις, είμαστε σε θέση να αναζητήσουμε συνεργατικά κοινούς στόχους. Η ικανότητα ανοχής αντιφάσεων είναι, λοιπόν, συνυφασμένη με την ετοιμότητα μάθησης και τη διάθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης με διαφορετικούς πολιτισμικούς ορίζοντες.

Οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας της στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι εμφανείς: Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις αποτελούν, ίσως, τις πιο ακραίες περιπτώσεις επικοινωνιακών καταστάσεων ως προς τη δυναμική αντιπαραθέσεων και αμφισβητήσεων. Η αυξημένη αναγκαιότητα ανοχής των συγκρούσεων που δημιουργούν οι αμφισβητήσεις «αυτονόητων» πολιτισμικών δεδομένων, δεν απορρέει τόσο από την "αναπόφευκτη" σύγκρουση των «διαφορετικών πολιτισμών», όσο από τις ανισότητες του κοινωνικού Status των ατόμων, που λαμβάνουν μέρος σε μια διαπολιτισμική συνάντηση. Η αμφισβήτηση αρχών και αξιών αποτελεί «συναισθηματική» και «γνωστική πρόκληση», όταν προέρχεται από μέλη ομάδων που θεωρούνται κοινωνικά ή πολιτισμικά «κατώτερες». Ο κίνδυνος να «καταρρεύσει» η επικοινωνία σε μια τέτοια περίπτωση είναι ορατός και «λογικός» από την πλευρά των μελών της πλειοψηφίας. Η ικανότητα ανοχής των αντιφάσεων μας επιτρέπει, στην παραπάνω περίπτωση, να αποδεσμευθούμε από πρότυπα ιεράρχησης των κοινωνικών ομάδων και των πολιτισμών τους και να κατανοήσουμε τα επιχειρήματα των "ξένων" ως προς τις κοινωνικές τους διαστάσεις, ως κριτικά μηνύματα, δηλαδή, για μια σειρά κοινωνικών αντιφάσεων και ανισοτήτων, οι οποίες περιορίζουν τις δυνατότητες των "ξένων". Με τη σημασία αυτή η ικανότητα ανοχής αντιφάσεων αποτελεί μια άλλη όψη της ενσυναίσθησης.

#### **4.4.1.4 Επικοινωνιακή ικανότητα.**

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η γλώσσα και η επικοινωνία αποτελούν τα μέσα συγκρότησης, αντίληψης και παρουσίασης της ταυτότητάς μας. Η επικοινωνία αποτελεί το μέσο ανάπτυξης των ικανοτήτων που συγκροτούν την ταυτότητα του Εγώ, δηλαδή, της ενσυναίσθησης, της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους και της ανοχής των αντιφάσεων. Ο Krappmann (1971, 151), λαμβάνοντας υπόψη το θεμελιακό χαρακτήρα της επικοινωνίας για την κοινωνική δράση και για την αντίληψη της ταυτότητας, ορίζει την επικοινωνιακή ικανότητα ως βασικό συστατικό στοιχείο της ταυτότητας του εγώ. Η ικανότητα αυτή δεν εξαντλείται μόνο στη δυνατότητα σωστής χρήσης του γραπτού και προφορικού λόγου εκ μέρους του υποκειμένου, αλλά παραπέμπει πρώτιστα στη δυνατότητα αναστοχασμού του λόγου του καθώς και στη δυνατότητα εξισορρόπησης μεταξύ των αξιώσεων του εγώ και των προσδοκιών του περιβάλλοντος. Χωρίς επικοινωνιακή ικανότητα το υποκείμενο δεν μπορεί να διαχειρισθεί χειραφετικά τους κοινωνικούς ρόλους. Η επικοινωνιακή δράση ορίζεται από τον

Krappman δράση ρόλου. Η *επικοινωνιακή ικανότητα* αποτελεί στην ουσία μια μετα-επικοινωνιακή ικανότητα, που επιτρέπει στ' άτομα να επικοινωνήσουν ερμηνευτικά, δηλαδή να συζητήσουν και να συνεννοηθούν σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν από τις ιδιαίτερες ερμηνείες των πολιτισμικών συμβόλων και να αναλύσουν τις γενικότερες πολιτισμικές και κοινωνικές προϋποθέσεις διεξαγωγής των διαλόγων. Στις διαπολιτισμικές συναντήσεις η επικοινωνιακή ικανότητα ως μεταεπικοινωνιακή ικανότητα επιτρέπει στα υποκείμενα να αναστοχαστούν πάνω στις προϋποθέσεις επικοινωνίας όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί μέσα από τις ιδιαίτερες συνθήκες κοινωνικοποίησής τους, να συνειδητοποιήσουν έτσι τόσο τη δική τους θέση όσο και τη θέση των άλλων και να επιχειρήσουν σε αυτή τη βάση την επίλυση τυχόν προβλημάτων κατανόησης (Erpenstein & Kiesel 2008, 116).

Η *επικοινωνιακή ικανότητα* μπορεί να εξειδικευθεί σε σχέση με τις προηγούμενες ικανότητες της ταυτότητας του εγώ ως :

- *Ικανότητα κατανόησης.* Κάθε επικοινωνιακή συνάντηση λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Στη συνάντηση αυτή έρχονται αντιμέτωποι φορείς διαφορετικών ρόλων οι οποίοι καλούνται να διαπραγματευτούν τις προσδοκίες τους. Η επιτυχία της επικοινωνιακής συνάντησης εξαρτάται από την ικανότητα των συμμετεχόντων να κατανοήσουν τον απέναντί τους με την έννοια της κατανόησης του πλαισίου εντός του οποίου ο λόγος τους επιχειρεί να αποκτήσει / αποκτή (σχετική) ορθολογική υπόσταση και κατά συνέπεια να εγείρει και να θεμελιώσει αξιώσεις ισχύος. Η ικανότητα αυτή μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την κοινωνική και πολιτισμική θέση από την οποία αρθρώνουν τα επιχειρήματά τους τα υποκείμενα (Otten 1985) και ειδικότερα να συσχετίσουμε τα επιχειρήματά τους με τους περιορισμούς και τις δυνατότητες που εμπεριέχει η θέση τους. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι η δράση των υποκειμένων είναι μια γραμμική προέκταση των συνθηκών ζωή στους. Κατά συνέπεια η κατανόηση είναι και κατανόηση του «πώς» τα υποκείμενα βιώνουν και νοηματοδοτούν τους περιορισμούς και τις δυνατότητες της κοινωνικής τους θέσης. Στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης η ικανότητα αυτή είναι σημαντική καθώς συνδέετε με την ανάγκη κατανόησης του υποκειμενικού νοήματος των πολιτισμικών διαφορών και ειδικότερα των αναγκών και ενδιαφερόντων μάθησης που αυτές εκφράζουν.



- Ερμηνευτική ικανότητα. Η ικανότητα αυτή είναι συναφής με την επικοινωνιακή ικανότητα κατανόησης και εστιάζει κυρίως στην κατανόηση του λόγου του άλλου έτσι όπως ο ίδιος τον εκφράζει και επιθυμεί να κατανοηθεί. Η ερμηνευτική ικανότητα προϋποθέτει στην ουσία μια πράξη ταύτισης με τον άλλο, με τις συνθήκες ζωής του, έτσι ώστε να είναι εφικτή η πλήρης κατανόησή. Θα υποστηρίξαμε ότι η ερμηνευτική ικανότητα προϋποθέτει και εκφράζει την ικανότητα ενσυναίσθησης. Με αυτή τη σημασία, στο επίπεδο της διαπολιτισμικής συνάντησης η ερμηνευτική ικανότητα συνιστά τη βάση δημιουργίας σχέσεων αναγνώρισης με τη μορφή της αλληλεγγύης, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις κοινωνικής εκτίμησης του «άλλου» και συνακόλουθα τη βάση για κοινές ταυτίσεις.
- Ικανότητα συνεννόησης με τον «άλλο». Η επικοινωνιακή δράση είναι κατά βάση μια δράση διαλογικής κατανόησης και συνεννόησης με τον «άλλο». Η κατανόηση ως διαδικασία αναζήτησης ενός κοινού τόπου, ενός τόπου πέρα από τον «δικό» μας τόπο των όσων έχουν «σήμερα» αποκρυσταλλωθεί ως αυτονομία, προϋποθέτει από τους συμμετέχοντες την ετοιμότητα αναστοχαστικής και αμοιβαίας αναγνώρισης ως υποκειμένων ικανών να συμβάλλουν στην κοινή προσπάθεια ανίχνευσης κοινών και με οικουμενικό χαρακτήρα αρχών. Η ικανότητα διαλογικής συνεννόησης συμβάλλει στην οικοδόμηση εμπειριών αναγνώρισης της ικανότητας εκφοράς ή/και απόκτησης ορθού λόγου, οι οποίες είναι σημαντικές στην οικοδόμηση της ατομικής αυτοεκτίμησης. Με αυτή την έννοια, η διαλογική αντιπαράθεση με τους «άλλους» μαθητές συνιστά γι' αυτούς εμπειρία ένταξης, αποδοχής και συνακόλουθα εκτίμησης των επιμέρους «τωρινών» οπτικών τους ως σημαντικών στοιχείων μιας κοινής επικοινωνιακής διαδικασίας μετάβασης σε ευρύτερες και πληρέστερες για όλους οπτικές θέασης του κόσμου και του εαυτού μέσα σε αυτόν.

#### 4.5 Τελικά Συμπεράσματα

Έχοντας ως αφετηρία την έννοια της αναγνώρισης, προσεγγίσαμε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως παιδαγωγικό πρόγραμμα στήριξης της αναλυτικής-κριτικής προσέγγισης των θεμελιωδών κοινωνικοϊστορικών και κοινωνικοπολιτισμικών

παραγόντων και προϋποθέσεων δόμησης τόσο των ατομικών, όσο και των ομαδικών ταυτοτήτων. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει, μέσα από τη διαδικασία της αναλυτικής αντιπαράθεσης με τια αντιλήψεις περί ενιαίων και ομοιογενών πολιτισμών - χωρίς βέβαια να αγνοείται η σημασία του ιδιαίτερου πολιτισμού για το ρόλο του στην αντίληψη τόσο της προσωπικής, όσο και της κοινωνικής ταυτότητας - σε μια διαδικασία σχετικοποίησης των μονοπολιτισμικά προσδιορισμένων ερμηνευτικών προτύπων και αντιλήψεων, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία προϋποθέσεων για μια παιδαγωγική συνάντηση με τον «άλλο» πέρα από τις πολιτισμικές διαφορές.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίσει τους στόχους της στην υποστήριξη των διαδικασιών εξέλιξης μιας εξιδανικευμένης "αυτόνομης προσωπικότητας", ενός αυθεντικού «εγώ», αλλά πρέπει να ενισχύει εκείνες τις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν στην κριτική προσέγγιση της συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων και του ρόλου τους ως κανονιστικών και αξιολογικών συστημάτων στη συνάντηση και επικοινωνία με τον «άλλο». Ο στόχος της αναστοχαστικής σύγκρουσης με αυτονόητες στάσεις και προσανατολισμούς, δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την ευαισθητοποίηση για δομικές διαδικασίες αποκλεισμού και διαχωρισμού, αλλά στη βάση της συνάντησης και συνδιαλλαγής με τους "άλλους" πολιτισμούς, οι οποίοι εκφράζουν συγκεκριμένα βιώματα και μπορούν να οδηγήσουν τα υποκείμενα όχι μόνο στον αντικατοπτρισμό της δικής τους κουλτούρας, αλλά και της δικής τους εμπλοκής στις υπαρκτές σχέσεις εξουσίας.

Η υπέρβαση του εθνοκεντρισμού στην παιδαγωγική πράξη προϋποθέτει και την αυτοαντίληψη των κοινωνικών μελών όχι ως εκπροσώπων μιας εθνότητας, αλλά, κατά κύριο λόγο, ως ηθικά αυτόνομων και αναστοχαστικών υποκειμένων. Η διαδικασία αυτή πρέπει να αποτελεί μέρος μιας συνολικότερης διαδικασίας διϋποκειμενικής θεμελίωσης των προτύπων δράσης στη βάση κοινών ηθικών κανόνων και όχι στη βάση των ήδη πολιτισμικά θεσμοθετημένων αρχών.

Στο επίπεδο της σχολικής μάθησης ενδείκνυται η πυκνότερη αναφορά στις γνώσεις των παιδιών που σχετίζονται με τα δρώμενα στο βίκοσμό τους. Οι κανονιστικές πεποιθήσεις των μαθητών, καθώς και οι ηθικές συγκρούσεις μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο της καθημερινής μάθησης. Η καθιέρωση διαδικασιών επεξεργασίας των διαφορών αυτών με ισότιμη συμμετοχή των μαθητών και στόχο τη διατύπωση διαδικαστικών αρχών για την επίλυση των

αντιπαραθέσεων, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα εφαρμογής της αρχής της αναγνώρισης. Σύμφωνα με τον Treuheit (1990), οι πιθανότητες επιτυχίας της διαπολιτισμικής μάθησης αυξάνονται, όταν υπάρχουν οι δυνατότητες εκπλήρωσης των παρακάτω διδακτικών προϋποθέσεων:

- Εντατική αναζήτηση κοινών πολιτισμικών στοιχείων, καθώς και δυνατοτήτων σταδιακής σύνθεσης στάσεων και στόχων των πολιτισμικών ομάδων.
- Ανάδειξη διαφορών και αντιφάσεων ως αντικειμένων και στόχων συνεργατικής μάθησης και ως δυνατότητας γνωριμίας των "άλλων" ως προσώπων.
- Αναφορά στις συγκεκριμένες ανάγκες και στα προβλήματα των μαθητών.
- Διερεύνηση συγκρούσεων που υποβόσκουν στο σχολικό περιβάλλον.
- Μεγιστοποίηση, κατά το δυνατόν, του βαθμού μεταεπικοινωνίας αναφορικά με τα περιεχόμενα, τις μεθόδους και τους στόχους της διδασκαλίας.

Γνωρίζουμε ότι το σχολείο συμβάλλει στην κατασκευή, στην πιστοποίηση ή στην περιθωριοποίηση\απόρριψη της ταυτότητας των μαθητών. Ιδιαίτερα το μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο, εξορθολογίζει και νομιμοποιεί μέσω της παρεχόμενης γνώσης ταυτότητες, που αντλούν το προσωπικό και το κοινωνικό τους νόημα μέσα από στερεότυπες και ανιστόρητες κατασκευές του ταυτόσημου και του μη ταυτόσημου. Εξορθολογίζει και νομιμοποιεί, δηλαδή, συμπεριφορές απέναντι στην ετερότητα που είναι αναντίστοιχες του επίκαιρου πολιτισμικού πλουραλισμού. Κι εδώ προκύπτει ένα θέμα που άπτεται της συνολικής προβληματικής ένταξης των "ξένων" μαθητών. Ένταξη, με τη σημασία της παροχής δυνατοτήτων κοινωνικής δράσης, σημαίνει, μεταξύ άλλων, δημιουργία χώρων και ευκαιριών ενδυνάμωσης της πλουραλιστικής ταυτότητας των ξένων μαθητών. Πρέπει να λάβουμε υπόψη τη δομή, τις διαστάσεις και τα περιεχόμενα της ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών για να κατανοήσουμε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Οι μέχρι τώρα αναφορές μας κατέστησαν σαφές ότι οι "ξένοι" μαθητές - το ίδιο ισχύει και για τους "ντόπιους" - έχουν ανάγκη ενός σχολείου που να στηρίζει την υπέρβαση ενός μοντέλου πρόσληψης και ερμηνείας του κόσμου που στηρίζεται ακόμη στη λογική του απόλυτου και ιδεολογικά φορτισμένου διαχωρισμού του "εγώ" από το "άλλο".

Τέλος, θέλουμε να επισημάνουμε το εξής: εάν προσδιορίσουμε τον πολυπολιτισμό ως πολιτικό πρόγραμμα ανάδειξης και στήριξης του πλουραλισμού ως βασικού στοιχείου του γενικού και του κοινού, τότε πρέπει να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις πρόσβασης και βίωσης του πλουραλισμού, εξασφαλίζοντας νόμιμες ευκαιρίες έκφρασης του "ιδιαιτέρου" στο δημόσιο χώρο. Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί μέρος μιας συνολικότερης προσπάθειας εκδημοκρατισμού της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Μέτρα εκδημοκρατισμού μπορούν να εφαρμοστούν, σύμφωνα με το Schulte (1992), στα εξής επίπεδα της πολιτικής και κοινωνικής ζωής:

- *Επίπεδο πολιτικού εκδημοκρατισμού.* Ως βασικά βήματα πολιτικού εκδημοκρατισμού ορίζει ο Schulte, αφενός, την κατάργηση μιας σειράς νόμων και διατάξεων που στιγματίζουν και περιθωριοποιούν τους μετανάστες και, αφετέρου, την παροχή δικαιωμάτων - στη βάση της αποσύνδεσης των πολιτικών δικαιωμάτων από την υπηκοότητα - ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του δημόσιου βίου.
- *Επίπεδο κοινωνικού εκδημοκρατισμού.* Εφικτός είναι ο κοινωνικός εκδημοκρατισμός - άμβλυση κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων στους χώρους της αγοράς εργασίας και της εκπαίδευσης - στη βάση μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα στηρίζουν τη σχολική ένταξη και επιτυχία των μεταναστών μαθητών.
- *Επίπεδο πολιτισμικού εκδημοκρατισμού.* Ο πολιτισμικός εκδημοκρατισμός ορίζεται ως σύνολο δυνατοτήτων έκφρασης των πολιτισμικών διαφορών, εξέλιξης των πολιτισμών, αναστοχασμού των καθιερωμένων πολιτισμικών ταυτοτήτων, καθώς και συγκρότησης νέων. Προϋπόθεση για τα παραπάνω αποτελεί, βέβαια, η πολιτισμική εκπροσώπηση των μεταναστών στο δημόσιο χώρο, όπως για παράδειγμα στο σχολείο και στα ΜΜΕ.

Εάν προσδιορίσουμε τον πολυπολιτισμό ως πολιτικό πρόγραμμα που αποσκοπεί στην επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης σε μια πλουραλιστική κοινωνία, τότε πρέπει να αποστασιοποιηθούμε από την εικόνα του πολυπολιτισμού ως πλουραλισμού διαφορετικών εθνοτικών πολιτισμών. Στην περίπτωση αυτή εστιάζουμε σ' ένα τύπο πλουραλιστικής κοινωνίας όπου ζούν άνθρωποι διαφορετικών προελεύσεων κάτω από ουσιαστικά και όχι μόνο τυπικά ίσες συνθήκες. Ο πολυπολιτισμός, ως πρόγραμμα εκδημοκρατισμού, συνδέεται με την

προσδοκία υπέρβασης του διαχωρισμού μεταξύ "ντόπιων" και "ξένων" και συγκρότησης ενός κοινωνικού χώρου χωρίς μηχανισμούς αναπαραγωγής πολιτισμικής ηγεμονίας.

### **Παραπομπές**

<sup>1</sup> Η χρήση του όρου "Κοινοτιστές" δεν υπονοεί την ύπαρξη μιας ομάδας πολιτικών φιλοσόφων με απόλυτα ταυτόσημες θέσεις. Υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κοινοτιστών, οι οποίες όμως δεν μπορούν να παρουσιαστούν και να αναλυθούν εδώ.

<sup>2</sup> Ο Taylor εκπροσωπεί τη ρεπουμπλικανική εκδοχή του Κοινοτισμού και επισημαίνει την αδυναμία των αφηρημένων αρχών δικαίου να ανταποκριθούν στις ανάγκες συνοχής των μοντέρνων κοινωνιών.

<sup>3</sup> Η εμμονή στα ομαδικά δικαιώματα δεν είναι τυχαία, αλλά σχετίζεται με την ιστορική εμπειρία του αποκλεισμού μελών μειονοτικών ομάδων στις ΗΠΑ, παρά την ύπαρξη μιας σειράς ατομικών δικαιωμάτων. Βλ. σχετ. Ostendorf, B. (1999, 73-74).

<sup>4</sup> Στην κριτική που ασκεί ο Rockefeller (1997, 159) στον κοινοτισμό, αναφέρει ότι η καθολική ταυτότητα που διαθέτουμε ως μέλη του ανθρώπινου γένους είναι η πρωταρχική μας ταυτότητα και είναι βαθύτερα θεμελιώδης από οποιαδήποτε επιμέρους ταυτότητα, είτε αυτή σχετίζεται με την ιδιότητα του πολίτη, είτε με το φύλο ή τη φυλή ή την εθνική καταγωγή. Κατά την άποψή του οι «πολιτισμικές ομάδες πρέπει να αξιολογούνται κριτικά ανάλογα με το πώς υλοποιούν τις καθολικές ικανότητες και αξίες. Ο αντικειμενικός στόχος μιας φιλελεύθερης δημοκρατικής παράδοσης είναι να σέβεται τις εθνοτικές ταυτότητες και να ενθαρρύνει τις διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις να καλλιεργούν στο έπακρο τις δυνατότητες που διαθέτουν για να εκφράσουν τα δημοκρατικά ιδεώδη της ελευθερίας και της ισότητας».

<sup>5</sup> Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Habermas "Η σημασία των ίσων δικαιωμάτων των γυναικών ή των εθνοτικών και πολιτισμικών μειονοτήτων δεν μπορεί ούτε καν να κατανοηθεί επαρκώς, αν τα μέλη των ομάδων αυτών δεν αναπτύξουν και δεν

δικαιολογήσουν σε δημόσιες συζητήσεις οτιδήποτε σχετίζεται με την ίση ή την άνιση μεταχείριση τους σε τυπικές περιπτώσεις" (στο Gutmann, 1997, 28.)

<sup>6</sup> Σύμφωνα με την Gutmann (1995, 296) ο "διαβουλευτικός οικουμενισμός" υποστηρίζει, σε αντίθεση με τον γενικό οικουμενισμό, την άποψη ότι επίκαιρες συγκρούσεις που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορούν να επιλυθούν στη βάση κανόνων με ουσιοκρατικό χαρακτήρα. Στην περίπτωση αυτή ενδείκνυται η "παράκαμψη", δηλαδή, η περιστασιακή επίλυση αυτών των συγκρούσεων, στο πλαίσιο της ανταλλαγής επιχειρημάτων, διαβουλεύσεων και σεβασμού των ορθολογικά τεκμηριωμένων διαφορών. Οι εκπρόσωποι του διαβουλευτικού οικουμενισμού αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των διαβουλεύσεων, επισημαίνουν όμως ότι, δεν επαρκούν για την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης. Η κοινωνική δικαιοσύνη έχει ανάγκη από αρχές με αξιωματικό χαρακτήρα έτσι ώστε να είναι εφικτή η ικανοποίηση βασικών αναγκών. Ο συνδυασμός μεταξύ αξιωματικά θεμελιωμένων και διαδικαστικά επιτευγμένων αρχών, καθιστά το διαβουλευτικό οικουμενισμό ενδεδειγμένο για ερωτήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (ο.π., 299).

<sup>7</sup> Πρέπει να διευκρινίσουμε τη διαφορά μεταξύ των εννοιών "αναγνώριση" και "αποδοχή". Σημασιολογικά η έννοια της αποδοχής δεν εμπεριέχει το στοιχείο της αναγνώρισης, αλλά περιορίζεται απλά στην αντίληψη και ανεκτικότητα της διαφορετικότητας. Ο Baumann (1995) παρατηρεί ότι ο όρος αυτός δεν εμπεριέχει την αποδοχή της αξίας της ετερότητας του "άλλου". Τουναντίον, η αποδοχή αποτελεί μια ύπουλη στρατηγική επαναβεβαίωσης της υποδεέστερης σημασίας του "άλλου" και σηματοδοτεί το ενδιαφέρον εξουδετέρωσης της διαφορετικότητας, καλώντας μάλιστα τον "άλλο" να συμβάλλει στην αναπόφευκτη αυτή εξέλιξη.

<sup>8</sup> Ο Honneth υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο της "αναγνώρισης" τόσο στην ηθική των κλασικών χρόνων, όσο και στη Φιλοσοφία του Kant. Στην ιδέα της *πόλης* η απολαβή κοινωνικής καταξίωσης θεωρείται απαραίτητα προϋπόθεση για την ευημερία. Στον Kant η έννοια του σεβασμού ορίζεται ως αρχή κάθε ηθικής η οποία αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως αυτοσκοπό (Καβουλάκος, 2000, 23).