

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2002-2004

Κλειδιά και Αντικλειδιά



Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

Σtereότυπα και προκαταλήψεις

Θάλεια Δραγώνα

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2004

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Η **Θάλεια Δραγώνα** είναι Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.*

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: Ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφητηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

Θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:
www.kleidiakaiantikleidia.net

Στερεότυπα και προκαταλήψεις

Σκηνή 1η

«Τα παιδιά του βουνού είναι πιο εύστροφα. Πώς να το πω; Τα παίρνουν πιο εύκολα, τα βλέπεις πως παρακολουθούν και ενδιαφέρονται, ενώ τα παιδιά του κάμπου είναι πιο νωθρά, πιο αργά, δε θέλουν να μάθουν», λέει ένας εκπαιδευτικός σε μειονοτικό σχολείο της Θράκης, όταν παραπονιέται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη δουλειά του.

Σκηνή 2η

«Τα κορίτσια είναι από τη φύση τους πιο συναισθηματικά, πιο ευαίσθητα, λιγότερο ορθολογικά, γι' αυτό και δεν αριστεύουν στα μαθηματικά. Τα αγόρια, από την άλλη πλευρά, δεν τα καταφέρνουν στα φιλολογικά. Αυτά είναι καμωμένα για τις θετικές επιστήμες», σχολιάζει με πεποίθηση ένας εκπαιδευτικός ο οποίος εργάζεται σε φροντιστήριο και προετοιμάζει μαθητές του λυκείου για τις εισαγωγικές εξετάσεις.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί εκφράζουν ακλόνητες βεβαιότητες ως προς χαρακτηριστικά κάποιων κοινωνικών ομάδων: τα παιδιά του βουνού που τα καταφέρνουν και τα παιδιά του κάμπου που αποτυγχάνουν, τα κορίτσια που είναι φτιαγμένα για τα φιλολογικά μαθήματα και τα αγόρια για τα μαθηματικά. Προσπαθώντας να καταλάβουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών τους οδηγούνται σε γενικεύσεις, δηλαδή καταφεύγουν σε αυτό που στην ψυχολογία λέγεται «στερεότυπη άποψη».

Στην καρδιά όλων των διακρίσεων κρύβεται η ανάγκη μας να νοηματοδοτήσουμε τη διαφορά μας από τον «άλλο», κρύβονται οι διεργασίες μέσα από τις οποίες κατασκευάζονται οι ομάδες και οι διάφορες εκδοχές ανάμεσα στο «εμείς» και «οι άλλοι». Τα στερεότυπα κρύβονται πίσω από συμπεριφορές ποικίλες οι οποίες κυμαίνονται από το «αθώο» σεξιστικό ανέκδοτο για τις ξανθιές έως την ακραία κατάσταση που περιγράφει ο νεολογισμός «εθνοκάθαρση».

Στερεότυπα

Τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις που αφορούν μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα

μέλη της. Πρόκειται για «μια εικόνα στο κεφάλι μας»¹, μια γενίκευση που κατασκευάζουμε και την αποδίδουμε σε όλα τα μέλη μιας ανθρώπινης ομάδας. Πολύ περισσότερο, ωστόσο, από μια στατική εικόνα, τα στερεότυπα αποτελούν μια γνωστική κατασκευή η οποία έχει μια δική της ζωή. Τα στερεότυπα, όπως όλα τα γνωστικά σχήματα, επηρεάζουν τις πληροφορίες τις οποίες δεχόμαστε από το περιβάλλον, τις οργανώνουν με ορισμένο τρόπο, καθοδηγούν τη σκέψη μας προς ορισμένες εκδοχές ή την απομακρύνουν από άλλες, επηρεάζουν το αν και πότε μια πληροφορία, που είναι ήδη εγγεγραμμένη, θα ανασυρθεί ή όχι. Μολονότι είναι σαν όλα τα γνωστικά σχήματα, τα στερεότυπα έχουν μια σημαντική διαφορά:

¹ Έτσι τα όρισε ο Walter Lippmann το 1922, ο οποίος εισήγαγε και τον όρο. Ο Lippmann ήταν δημοσιογράφος και εμπνεύστηκε τον όρο από το χώρο της τυπογραφίας. Στην τυπογραφία το στερεότυπο αναφέρεται σε μια μεταλλική μήτρα που χρησιμοποιείται για να τυπώνει επαναλαμβανόμενες και πανομοιότυπες εικόνες των τυπογραφικών στοιχείων. Ο Lippmann μετέφερε την αναλογία στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εφαρμόζουν την ίδια επαναλαμβανόμενη εικόνα στην εντύπωση που σχηματίζουν για μια κοινωνική ομάδα και τα μέλη της. Εάν κάποιος βλέπει όλους τους μαύρους ως καθυστερημένους, όλους τους Σκοτσέζους ως σφιχτοχέρηδες, όλους τους άνδρες με ηγετικά χαρίσματα, όλους τους Έλληνες ως φιλόξενους, εφαρμόζει την ίδια μήτρα στην εντύπωσή του για όλα ανεξαιρέτως τα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας.

οι κοινωνικές τους συνέπειες είναι μεγάλες. Τα στερεότυπα αντλούν τη μορφή και το περιεχόμενό τους από το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο μας περιβάλλει και η εφαρμογή τους οδηγεί σε κοινωνικές αδικίες.

Γι' αυτό θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα στερεότυπα κοινωνικές αναπαραστάσεις, μια και διαθέτουν συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση. Είναι πολιτισμικές κατασκευές για κάποιες κοινωνικές ομάδες, διαμορφώνονται μέσα από μηχανισμούς εξουσίας, καθώς αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό κύρος των κοινωνικών ομάδων και λειτουργούν μέσα από ψυχοκοινωνικούς δρόμους. Τα στερεότυπα, τέλος, δημιουργούν προσδοκίες για το ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά του άλλου, οδηγώντας στο φαινόμενο που ονομάζεται «αυτοεκπληρούμενη προφητεία»².

Μια ιστορική αναδρομή της έννοιας «στερεότυπα»

Τον όρο «στερεότυπο» εισήγαγε ο Lippmann στις αρχές της δεκαετίας του 1920. Ωστόσο ο Lippmann ήταν πιο μπροστά από την εποχή του, καθώς ήδη υποστήριζε ότι

² Augoustinos M. & Walker I., *Social Cognition*, Sage Publications, London, 1995

τα στερεότυπα είναι φορτισμένα τόσο από την κοινωνική πραγματικότητα όσο και από τα συναισθήματά μας και ότι το πρόβλημά τους είναι η μερική και προκατειλημμένη φύση τους. Την εποχή εκείνη η επιστήμη θεωρούσε τη γνωστική διαδικασία μια παθητική, «ψυχρή» λειτουργία η οποία επιτρέπει στον παρατηρητή να αποκτήσει μια λίγο πολύ αληθινή εικόνα της «πραγματικότητας». Συνεπώς, αντιμετώπιζε τότε τα στερεότυπα σαν ουδέτερα και αντικειμενικά, που βοηθούν τον άνθρωπο να βάλει τάξη στο πλήθος των πληροφοριών το οποίο τον βομβαρδίζει. Χρειάστηκε να περάσουν αρκετά χρόνια και να φτάσουμε στη δεκαετία του 1950 για να διαβλέψει η επιστήμη ότι, αντίθετα, η αντίληψη είναι γνωστική διαδικασία ενεργητική και «θερμή», η οποία ενέχει ένα αξιολογικό, κριτικό στοιχείο.

Παρά την εξέλιξη στις επιστημονικές ιδέες, αυτό που πρωτίστως βασάνιζε τους ερευνητές ήταν «μήπως πρόκειται για αναπόφευκτη διαδικασία». Και ενώ οι μελέτες πολλαπλασιάζονταν, η αρχική εκδοχή του Lippmann περί κοινωνικών αιτίων και κοινωνικών επιπτώσεων των στερεοτύπων είχε ξεχαστεί και αυτό που απέμενε ήταν ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι τόσο περίπλοκη και τόσο συγκεχυμένη, ώστε χρειάζονται μηχανισμοί για να την οργανώσουν και να την απλοποιούν.

Η παραπάνω άποψη κυριάρχησε για μεγάλο διάστημα, έως τις αρχές του 1990. Ωστόσο τα ερωτήματα παρέμεναν. Τι άραγε συμβαίνει στη διεργασία της σκέψης όταν οι άνθρωποι, για να αξιολογήσουν μια κατάσταση, έρχονται αντιμέτωποι με διχοτομίες; Όταν ο κόσμος χωρίζεται σε μαύρους, λευκούς και κίτρινους, σε Αλβανούς και Έλληνες, σε άνδρες και γυναίκες; Οι Tajfel και Wilkes, για να απαντήσουν σε τέτοιου είδους ερωτήματα, ανέλυσαν τη γνωστική διεργασία της κατηγοριοποίησης και πώς αυτή οδηγεί στο να υπερτονίζουμε τις διαφορές ανάμεσα στα μέλη διαφορετικών ομάδων, καθώς και τις ομοιότητες ανάμεσα στα άτομα της ίδιας ομάδας.³ Αυτή η ανάλυση στάθηκε πολύ σημαντική, γιατί έθεσε το ερώτημα μήπως τα στερεότυπα, χαρακτηριστικά του ρατσισμού, είναι το αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο ο ανθρώπινος νους απλώς επεξεργάζεται τις πληροφορίες, μήπως είναι δηλαδή ένα δυσάρεστο αλλά αναπόφευκτο παράγωγο της λειτουργίας της σκέψης. Αυτό το πολύ απαισιόδοξο ερώτημα έδωσε έναυσμα για πολλές καινούριες έρευνες οι οποίες, ωστόσο, έμειναν προσκολλημένες σε αυτό που ονομάστηκε «γνωστική τσιγκουνιά», με την ακόλουθη μεταφορά του πελαγωγμένου γραφειοκράτη ο οποίος δεν μπορεί να ταξινομήσει

³ Tajfel H. & Wilkes A., «Classification and quantitative judgement», *British Journal of Psychology*, 54, 1963, σ. 101-114

τα χαρτιά του και γι' αυτό ψάχνει τρόπους να απλοποιησει και να οργανώσει τις εισερχόμενες πληροφορίες.⁴

Για αρκετό διάστημα, με άλλα λόγια, κυριάρχησε η ιδέα της περιορισμένης δυνατότητας του ανθρώπινου νου να διαχειριστεί τον πλούτο και τη διαφορετικότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Απλούστατα, έλεγε η έρευνα, δεν έχει ο ανθρώπινος νους τον απαραίτητο χώρο για να καταγράψει την πολυπλοκότητα, τον πλούτο και την ατομική διαφορά, με αποτέλεσμα η αντίληψη για τους άλλους να χρειάζεται να οργανωθεί και να απλοποιηθεί, δηλαδή να ιεραρχηθεί γύρω από γνωστικές κατηγορίες, γύρω από στερεότυπα.

Μια άλλη εκδοχή, στο ίδιο πνεύμα, η οποία απασχόλησε την έρευνα ήταν η αναζήτηση πάνω στο σωστό και στο λάθος των στερεοτύπων. Εάν πρόκειται για προκαταλήψεις, τότε θα πρέπει να είναι εύκολο να αντικαταστήσουμε κάθε λανθασμένη, ανακριβή και άκαμπτη αντίληψη με τη σωστή. Μήπως όμως τα στερεότυπα δεν είναι τελείως αυθαίρετες κατασκευές και, αντίθετα, περιέ-

⁴ Billig M., «Prejudice, categorization and particularization: from a perceptual to a rhetorical approach», *European Journal of Social Psychology*, 15, 1985, σ. 79-103

χουν έναν «κόκκο αλήθειας»; Μήπως, για παράδειγμα, είναι αλήθεια ότι τα αγόρια έχουν περισσότερα ηγετικά χαρακτηριστικά και γι' αυτό εκλέγονται στο δεκαπενταμελές; Ο αντίλογος σ' αυτή την απορία είναι ότι τα στερεότυπα μπορεί μεν να περιγράφουν κάποια χαρακτηριστικά, δεν είναι όμως καθόλου εύκολο να διαψευσθούν ή να επικυρωθούν με επιστημονικές αποδείξεις και να αποκτήσουν ερμηνευτική ισχύ. Μπορεί πράγματι τα παιδιά των αγροτών να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, αλλά αυτή η πληροφορία δε μας δίνει καμία απολύτως ένδειξη των αιτίων του φαινομένου και δεν υπάρχει το παραμικρό στοιχείο το οποίο επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι αυτά τα παιδιά έχουν μικρότερες ικανότητες. Άρα, μπορεί τα στερεότυπα να έχουν ψυχολογική και κοινωνική εγκυρότητα, χωρίς να είναι δυνατό να τα αντιστοιχίσουμε με μια «αντικειμενική πραγματικότητα». Ένας από τους λόγους μη αντιστοιχίας τους με την πραγματικότητα είναι ότι τα στερεότυπα αντικατοπτρίζουν τη φύση της διομαδικής συνθήκης σε μια δεδομένη στιγμή.⁵ Όλοι ξέρουμε ότι τα στερεότυπα γίνονται πιο έντονα και επιθετικά όταν υπάρχουν κοινωνικές εντάσεις ανάμεσα στις ομάδες. Σε στιγμές, για παράδειγμα, εθνικιστικής έξαρσης οι αξιολογήσεις μας για

⁵ Oakes P.J., Haslam S.A. & Turner J.C., *Stereotyping and Social Reality*, Blackwell, Oxford, 1994

τους μετανάστες ή τις μειονοτικές ομάδες γίνονται αυτόματα πολύ πιο αρνητικές.

Αυτό που φαίνεται να έχει παραγνωρισθεί στην ανάλυση των στερεοτύπων είναι η συμβολική, πολιτική και ιδεολογική φύση και λειτουργία των στερεοτύπων. Πρόκειται για κοινωνικές αναπαραστάσεις. Δηλαδή τα στερεότυπα είναι αντικειμενοποιημένα, «πετρωμένα» θα μπορούσε κανείς να πει, ευρέως διαδεδομένα γνωστικά και συναισθηματικά οικοδομήματα τα οποία περιγράφουν κάποιες ομάδες και κινητοποιούνται σε συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές στιγμές. Αυτό σημαίνει ότι τα στερεότυπα υπάρχουν στο κεφάλι μας, αλλά όχι μόνο. Τα κατασκευάζουμε συνεχώς μέσα στην κοινωνία, με την καθημερινή μας συναλλαγή και την κοινή συνομιλία, και μετά αυτονομούνται και αποκτούν μια δική τους πραγματικότητα που έχει μεγάλη δύναμη.

Αξιζει να αναφερθώ σε ένα ερευνητικό πείραμα το οποίο δείχνει πώς διαπλέκονται με την κοινωνική πραγματικότητα οι γνωστικές διεργασίες κατά τη λειτουργία των στερεοτύπων. Το πείραμα συνίσταται στην προβολή ενός βίντεο που δείχνει δύο άντρες να μιλάνε και τον ένα να σπρώχνει τον άλλο, σε διαφορετικές εκδοχές. Στη μία ένας λευκός σπρώχνει ένα μαύρο, στην άλλη

ένας μαύρος σπρώχνει ένα λευκό,⁶ ενώ μετά την προβολή τα υποκείμενα του πειράματος καλούνται να ερμηνεύσουν και να σχολιάσουν τις σκηνές που είδαν. Τα άτομα ερμήνευσαν τις σκηνές του βίντεο πολύ διαφορετικά, ανάλογα με τα φυλετικά τους στερεότυπα. Αντιλήφθηκαν το μαύρο σαν πρόσωπο επιθετικό, ενώ σχολίασαν το λευκό σαν άνθρωπο που έκανε ένα αστεϊάκι, δείχνοντας ότι δίνουμε τελείως διαφορετικές ερμηνείες στην ίδια «πραγματικότητα», ανάλογα με τις στερεότυπες απόψεις οι οποίες μας διακατέχουν.⁷

Εάν λοιπόν θεωρήσουμε τα στερεότυπα ιδεολογικές αναπαραστάσεις, θα διαπιστώσουμε ότι λειτουργούν με τρόπους οι οποίοι υποστηρίζουν, δικαιώνουν και νομιμοποιούν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινωνία.⁸ Οι

⁶ Υπήρχαν άλλες δύο εκδοχές, με δύο λευκούς που ο ένας σπρώχνει τον άλλο και αντίστοιχα δύο μαύρους.

⁷ Duncan B.L., «Differential social perception and attributions of intergroup violence: Testing the lower limits of stereotyping of Blacks», *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1976, σ. 590-598

⁸ Θυμίζω έναν ενδεικτικό διάλογο από την *Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων*: «Όταν χρησιμοποιώ μια λέξη», λέει ο Humpty Dumpty, «σημαίνει ό,τι εγώ επιλέγω να σημαίνει — ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο». «Το ερώτημα είναι», λέει η Αλίκη, «αν

Jost και Banaji γράφουν ότι: «Τα στερεότυπα νομιμοποιούν την εκμετάλλευση κάποιων κοινωνικών ομάδων από άλλες, καθώς ερμηνεύουν την επιτυχία ορισμένων κοινωνικών ομάδων αλλά και τη φτώχεια και την αδυναμία ορισμένων άλλων σαν να είναι αυτές οι διαφορές όχι μόνο δικαιολογημένες, αλλά και φυσικές» (σ. 10)⁹. Το ιδεολογικό πλαίσιο είναι τόσο διάχυτο και απατηλό, ώστε τα στερεότυπα αναδύονται αυθόρμητα και ασυνείδητα ακόμα και στους ανθρώπους οι οποίοι συνειδητά και με κάθε εντιμότητα πιστεύουν στην ισότητα και στην ισονομία.

Προκαταλήψεις

Τα στερεότυπα δεν είναι υποχρεωτικά αρνητικές γενικεύσεις, μπορεί να είναι και θετικές. Στερεότυπο είναι, για παράδειγμα, η άποψη ότι (όλοι) οι Έλληνες είναι φιλόξενοι και γλεντζέδες. Οι προκαταλήψεις είναι αρνη-

μπορείς να χρησιμοποιείς τις λέξεις με διαφορετικό τρόπο». «Το ερώτημα είναι», απαντάει ο Humphy Dumpty, «ποιος είναι τ' αφεντικό — αυτό είν' όλο».

⁹ Jost J.T. & Banaji M.R., «The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness», *British Journal of Social Psychology*, 33, 1994, σ. 1-27

τικά και υποτιμητικά στερεότυπα. Η διαφορά μεταξύ στερεοτύπων και προκαταλήψεων είναι ότι τα στερεότυπα είναι προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις βρίσκονται κάτω από συνειδητό, γνωστικό έλεγχο.¹⁰

Οι άνθρωποι έχουμε μεγάλο ταλέντο στο να διατυπώσουμε την ίδια περιγραφή με αξιολογικά διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το αν αφορά τη δική «μας» ομάδα ή την ομάδα των «άλλων». Πιστεύουμε εύκολα με κάθε ειλικρίνεια ότι (εμείς) «διαθέτουμε γενναιότητα», (εκείνοι) «επιθετικότητα», «έχουμε περηφάνια και αυτοσεβασμό», «έχουν αλαζονεία και εγωισμό», «είμαστε έντιμοι, αλλά δεν πέφτουμε και κορόιδα», «είναι αφελείς, αλλά άμα βρουν την ευκαιρία, θα κλέψουν», «είμαστε ηθικοί και καθαροί», «είναι ανήθικοι και βρόμικοι».

Είναι καθολική στους ανθρώπους η επιθυμία να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα. Για να το καταφέρουν κάνουν ταυτίσεις με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν και συγκρίσεις με άλλες ομάδες στις οποίες δεν ανήκουν. Η σημασία του

¹⁰ Devine P.G., «Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components», *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1989, σ. 5-18

να είσαι Έλληνας αξιολογείται σε σύγκριση με άλλες εθνικότητες. Το σχετικό κύρος της δικής μας ομάδας επηρεάζεται αποφασιστικά από το κύρος της ομάδας του άλλου. Με βάση αυτό, μια ολόκληρη σχολή της κοινωνικής ψυχολογίας έδειξε πολύ πειστικά πώς τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις χρησιμεύουν στο να εξυψώνουν την ομάδα στην οποία ανήκουμε εμείς και να αμαυρώνουν την ομάδα των άλλων.¹¹

Η αδυναμία του ατόμου να ανεχθεί τους άλλους οι οποίοι δεν είναι σαν κι αυτόν προέρχεται συχνά από την απειλή που νιώθει σε ένα βαθύτερο επίπεδο του εαυτού. Φόβος, θυμός και εχθρότητα είναι τα συναισθήματα που ανακινούνται όταν οι άλλοι προσλαμβάνονται ως απειλητικοί. Το προκατειλημμένο άτομο αντιλαμβάνεται τη δική του ομάδα ως καλή, ως ομάδα που έχει τις δικές του αξίες, τις δικές του συνήθειες και παραδόσεις, τη δική του ιδεολογία. Έτσι, η ομάδα των άλλων, με διαφορετικές αξίες, παραδόσεις και άλλη ιδεολογία, δεν μπορεί να γίνει ψυχολογικά αποδεκτή ως ισότιμη χωρίς να απειλήσει τον εαυτό με ακύρωση και αφανισμό.

¹¹ Αναφέρομαι στη Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας που εκπόνησε ο Henri Tajfel στις αρχές του 1970.

Για να καταλάβουμε καλύτερα κάποιους ψυχικούς μηχανισμούς που μας ενδιαφέρουν ως προς τη λειτουργία των προκαταλήψεων, θα ανατρέξουμε στην πολύ πρώιμη παιδική ηλικία. Αυτό σημαίνει την απόρριψη της άποψης ότι οι προκαταλήψεις είναι αποτέλεσμα συνειδητού, γνωστικού ελέγχου και την αποδοχή της ερμηνείας η οποία εμβαθύνει σε ασυνείδητες διεργασίες.

Το βρέφος, από τη στιγμή της γέννησης, καλείται να διαχειριστεί και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα, μια πραγματικότητα που επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από ασυνείδητες φαντασιώσεις οι οποίες συχνά παίρνουν διωκτική μορφή. Για να αμυνθεί, το βρέφος χωρίζει τον κόσμο σε καλό και κακό, καταφεύγοντας στον ασυνείδητο μηχανισμό που η ψυχολογία ονομάζει *σχάση*.¹² Η σχάση είναι ένας τρόπος για να μπορέσει το βρέφος να διαχειριστεί το άγχος, να βάλει τάξη στο χάος και να δομήσει κάποια όρια γύρω από τον εαυτό. Αυτή η διαδικασία ποτέ δεν ολοκληρώνεται πλήρως, διατηρείται σε όλη τη ζωή. Η ίδια σχάση παράγει, για παράδειγμα, το ρατσισμό, όπου ο άλλος μετατρέπεται σε κακό αντικείμενο το οποίο είναι επικίνδυνο και απειλητικό, αλλά παράλληλα βάζει τάξη στην αταξία. Μπορείς, καταφεύ-

¹² Klein M., *Love, Guilt and Reparation*, Karnak Books, London, 1975

γοντας στο μηχανισμό της σχάσης, να ξεχωρίσεις τους δικούς σου από τους άλλους και να αναζητήσεις την ασφάλεια που προσφέρουν οι δικοί σου, οι γνώριμοι, οι οικείοι, οι καλοί.

Ένας άλλος μηχανισμός είναι η *προβολή*. Τα βρέφη δεν αντέχουν πάντα την ένταση των κακών συναισθημάτων και αμύνονται, απαλλάσσοντας τον εαυτό τους από αυτά, με την προβολή του πόνου και της σύγκρουσης σε κάποιον άλλο. Ο μηχανισμός αυτός παρατηρείται και στους ενήλικες, ιδίως όταν βρίσκονται σε συνθήκες οι οποίες αναζωπυρώνουν άγχη πρώιμων εμπειριών. Τότε συναισθήματα ή χαρακτηριστικά του εαυτού τους που δεν μπορούν να αντέξουν τα προβάλλουν σε άλλους και βιώνουν αυτούς τους άλλους σαν να έχουν πράγματι τα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά που τους απέδωσαν. Η προκατάληψη είναι ένας τέτοιος προβλητικός μηχανισμός. Προκαλεί αίσθηση ανακούφισης και ασφάλειας, επειδή τα ανεπιθύμητα, κακά χαρακτηριστικά προβάλλονται σε άλλους. Αυτό επιτρέπει στη «δική μας» ομάδα να εξιδανικεύεται, έτσι ώστε να αποκλείεται η όποια διάσπαση ανάμεσα στο άτομο και την ομάδα «του».¹³

¹³ Aviram R., «An Object Relations Theory of Prejudice», *Journal for the Psychoanalysis of Culture & Society*, 7(2), 2002, σ. 305-312

Στερεότυπα, προκαταλήψεις και σχολείο

Η πιο σημαντική, για την εκπαιδευτική πράξη, διάσταση των στερεοτύπων είναι ότι λειτουργούν με τη μορφή αυτοεκπληρούμενης προσδοκίας. Δηλαδή περιμένουμε από τον άλλο να συμπεριφερθεί με τρόπους οι οποίοι να επικυρώνουν τη στερεότυπη άποψή μας γι' αυτόν. Είναι γνωστές σε όλους τους εκπαιδευτικούς οι έρευνες των Rosenthal και Jacobson¹⁴ οι οποίες απέδειξαν ότι ο τεχνητά, για τις ανάγκες του πειράματος, παραπλανημένος δάσκαλος ασυνείδητα συμπεριφέρθηκε διαφορετικά στα παιδιά που νόμιζε ότι έχουν «υψηλή» και διαφορετικά στα παιδιά που νόμιζε ότι έχουν «χαμηλή» νοημοσύνη, για να αποδειχθεί ότι τα παιδιά, στη συνέχεια, συμμορφώθηκαν με τις προσδοκίες του πειραματικά παραπλανημένου δασκάλου. Τα στερεότυπα, πράγματι, τα ισχυροποιεί σημαντικά η διεργασία της αυτοεκπληρούμενης προσδοκίας και κάνει ακόμη πιο δύσκολη την αλλαγή τους.

Τα στερεότυπα δεν αφορούν μόνο τους ενήλικες, αφο-

¹⁴ Rosenthal R. & Jacobson L., *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, Holt, New York, 1968

ρούν και τα παιδιά. Από τη δεκαετία του 1930 υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη στερεοτύπων, και ιδίως εθνικών προκαταλήψεων, στα παιδιά. Τα στερεότυπα φαίνεται ότι μαθαίνονται σε πολύ μικρή ηλικία, πριν καλά καλά ακόμα ένα παιδί αποκτήσει ιδέα για την ομάδα στην οποία αναφέρονται. Ήδη από 3 ετών τα παιδιά σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν συνείδηση της κοινωνικής δομής της κοινότητάς τους και αντιλαμβάνονται τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας.¹⁵ Η ελπιδοφόρα διάσταση αυτής της επιστημονικής πληροφορίας είναι ότι, εάν διαχειριστεί το εκπαιδευτικό σύστημα την έννοια της προκατάληψης νωρίς στην παιδική ηλικία, θα μπορέσει να συμβάλει στη δημιουργία ενός λιγότερο διχαστικού κόσμου.

Έχουν κατά καιρούς εκφραστεί απόψεις ότι τα παιδιά αναπτύσσουν προκαταλήψεις διότι αντιγράφουν τους γονείς και γενικά τις στάσεις και αξίες της κοινωνίας. Ωστόσο, τα παιδιά δεν είναι απλά σφουγγάρια που ρουφάνε τις κυρίαρχες εθνικές προκαταλήψεις. Διαθέτουν πολύπλοκες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε από τη μέση παιδική ηλικία προσπα-

¹⁵ Nesdale D., «The development of prejudice in children», στο Augoustinos M. & Reynolds K.J. (επιμ.), *Understanding Prejudice, Racism and Social Conflict*, Sage, London, 2001

θούν να καταλάβουν και να ελέγξουν το κοινωνικό τους περιβάλλον. Εξάλλου, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που επισημαίνουν ότι οι συνομήλικοι μπορεί να επηρεάζουν περισσότερο απ' ό,τι οι γονείς τις στάσεις των παιδιών.

Πριν από πολλά χρόνια, το 1947, δύο ψυχολόγοι στην Αμερική έκαναν το ακόλουθο πείραμα: έδωσαν σε μια μικτή ομάδα μαύρων και λευκών παιδιών προσχολικής ηλικίας μαύρες και λευκές κούκλες. Κατόπιν τους ζήτησαν να δηλώσουν σε ποιες από τις κούκλες νομίζουν ότι μοιάζουν, με ποιες προτιμούσαν να παίξουν, ποιες θεωρούσαν πιο όμορφες, ποιες είχαν ωραιότερο χρώμα και ποιες περισσότερη καλοσύνη. Η πλειονότητα των παιδιών, τόσο των μαύρων όσο και των λευκών, δήλωσαν ότι μοιάζουν με τη λευκή κούκλα, απέδωσαν ομορφιά και καλοσύνη στη λευκή κούκλα και συστηματικά επέλεξαν να παίξουν με τη λευκή κούκλα. Ήδη, από 3 χρόνων, τα παιδιά μπορούν να αυτοαναγνωριστούν φυλετικά και είναι ενήμερα της αξίας της φυλετικής υπαγωγής. Η μελέτη αυτή επαναλήφθηκε πολλές φορές στην Αμερική καθώς και στη Νέα Ζηλανδία, στο γαλλόφωνο Καναδά, στην Ουαλία και τα αποτελέσματα υπήρξαν παρεμφερή. Από τη δεκαετία του 1980, ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι αυτή η τάση άρχισε να υποχωρεί, γεγονός που

αποδόθηκε στις ριζοσπαστικές κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές της εποχής.¹⁶

Το σχολείο διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις των παιδιών για το διαφορετικό και, κατ' επέκταση, τη δημιουργία στερεοτύπων μέσα: (α) από την απευθείας κοινωνικοποιητική διαδικασία και την επαφή με άλλα παιδιά, τα οποία διαφέρουν κοινωνικοπολιτισμικά, εθνοτικά, γλωσσικά, φυλετικά, (β) από τις στάσεις του δασκάλου, και (γ) από το φανερό ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Η εφηβεία, τόσο λόγω των αλλαγών στη γνωστική σφαίρα όσο και των ενδοψυχικών ανακατατάξεων, είναι η καταλληλότερη εποχή ώστε το σχολείο να συμβάλει στην προαγωγή κλίματος αποδοχής του άλλου, του διαφορετικού.

¹⁶ Για το θέμα αυτό βλ. στα: Δραγώνα Θ., «Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες», στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Α, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001· Clark K.B. & Clark M.P., «Racial identification and preference in Negro children», στο Newcomb T. & Hartley E.L. (επιμ.), *Readings in Social Psychology*, Holt, New York, 1947· Milner D., *Children and Race*, Penguin, Harmondsworth, 1975· Milner D., *Children and Race: Ten Years On*, Ward Lock educational, London, 1983.

Επίλογος: μια μακρά διαδρομή

Ίσως αναρωτηθήκατε πώς αυτά τα «αθώα» σχόλια των εκπαιδευτικών στις σκηνές που προτάχθηκαν και που στο τέλος της γραφής «περιγράφουν μια πραγματικότητα» αποτέλεσαν αντικείμενο τόσο μεγάλης ανάλυσης.

Η «πραγματικότητα» όμως δεν είναι δοτή από τη φύση. Είναι προϊόν κοινωνικό. Η ανθρώπινη φύση κατασκευάζεται μέσα από τη σχέση μας με τους άλλους και όχι μέσα από τη βιολογία. Η βιολογία προσφέρει μόνο το δυναμικό για την εξέλιξη. Όλα τα υπόλοιπα γίνονται διότι επενδύουμε τις ομάδες και τα σύμβολα με νόημα. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι ένας από τους τρόπους απόδοσης νοήματος στις ομάδες και τα σύμβολα.

Ας σκεφθούμε τα τόσο επώδυνα και καταστροφικά διεθνή γεγονότα που ζήσαμε ολόκληρο τον 20ό αιώνα, τη βία και τις σφαγές που συνεχίζουμε ακόμα σήμερα να βιώνουμε σε τόσες μεριές της Γης, και ας αναρωτηθούμε μήπως στη ρίζα όλης αυτής της φρίκης βρίσκονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που κατασκευάζουμε για τον «άλλο».

Η αλήθεια είναι ότι τα στερεότυπα δεν αλλάζουν εύκολα. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα όταν δουλεύει με μειονοτικές ομάδες, προωθώντας δημοκρατικές αρχές, ηθικές αξίες, πνεύμα συνεργασίας και καλλιεργώντας δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία δύσκολες προκλήσεις.

Βιβλιογραφία

- Αζίζι-Καλατζή Α., Ζώνιου-Σιδέρη Α. & Βλάχου Α., *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: Δημιουργία και αντιμετώπιση*, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, 1996
- Augoustinos M. & Walker I., *Social Cognition*, Sage, London, 1995
- Aviram R., «An Object Relations Theory of Prejudice», *Journal for the Psychoanalysis of Culture & Society*, 7(2), 2002, σ. 305-312
- Billig M., «Prejudice, categorization and particularization: From a perceptual to a rhetorical approach», *European Journal of Social Psychology*, 15, 1985, σ. 79-103
- Clark K.B. & Clark M.P., «Racial identification and preference in Negro children», στο Newcomb T. & Hartley E.L. (επιμ.), *Readings in Social Psychology*, Holt, New York, 1947
- Devine P.G., «Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components», *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1989, σ. 5-18
- Δραγώνα Θ., «Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες», στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Α, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001

- Duncan B.L., «Differential social perception and attributions of intergroup violence: Testing the lower limits of stereotyping of Blacks», *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1976, σ. 590-598
- Jost J.T. & Banaji M.R., «The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness», *British Journal of Social Psychology*, 33, 1994, σ. 1-27
- Klein M., *Love, Guilt and Reparation*, Karnak Books, London, 1975
- Milner D., *Children and Race*, Penguin, Harmondsworth, 1975
- Milner D., *Children and Race: Ten Years On*, Ward Lock Educational, London, 1983
- Nesdale D., «The development of prejudice in children», στο Augustinos M. & Reynolds K.J. (επιμ.), *Understanding Prejudice, Racism and Social Conflict*, Sage, London, 2001
- Oakes P.J., Haslam S.A. & Turner J.C., *Stereotyping and Social Reality*, Blackwell, Oxford, 1994
- Tajfel H., *Human Groups and Social Categories*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981
- Tajfel H. & Wilkes A., «Classification and quantitative judgement», *British Journal of Psychology*, 54, 1963, σ. 101-114
-

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη

Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου

Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα

Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Φωτογράφηση-μοντάζ, εκτύπωση

και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος

