

ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ
ΝΙΚΟΛΕΤΑ ΝΙΩΤΗ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΜΑΤΗΣ

*Προκαταλήψεις και στερεότυπα
στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο.
Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους
από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «πολυπολιτισμική κοινωνία» μας **παραπέμπει** εννοιολογικά στην ύπαρξη «διαφορετικών» πολιτισμών στο εσωτερικό μιας εθνικής κοινωνίας, θέτοντας ταυτόχρονα το ερώτημα για τις προϋποθέσεις και τους όρους της δημιουργικής αλληλεπίδρασης τους. Στο χώρο του πολυπολιτισμικού σχολείου δημιουργείται η **ανάγκη-πρόκληση** για την ανάπτυξη και εφαρμογή μιας παιδαγωγικής πράξης ενάντια σε κάθε μορφή άνισης **μεταχείρισης**, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού των «**διαφορετικών**». Ένα σημαντικό κομμάτι αυτής της παιδαγωγικής πράξης στο επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας συνίσταται στην ανίχνευση, συνειδητοποίηση και αποδυνάμωση αρνητικών στερεότυπων και προκαταλήψεων που απαξιώνουν τους «**διαφορετικούς**» μαθητές, δημιουργώντας έτσι σημαντικά εμπόδια στις διαδικασίες σχολικής και κοινωνικής ένταξης τους και **κατ' επέκταση** στην υλοποίηση του βασικότερου στόχου της εκπαίδευσης, δηλ. της διασφάλισης ίσων ευκαιριών για όλους.

Το ερώτημα «πώς θα μπορέσουμε να αποδυναμώσουμε τα αρνητικά στερεότυπα και τις **προκαταλήψεις** στο σημερινό πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο» βρίσκεται στο επίκεντρο αυτής της εργασίας. Το νηπιαγωγείο παραμένει ένας θεσμός - παρά τις επίκαιρες αλλαγές στο αναλυτικό του πρόγραμμα και τη μετατόπιση του κέντρου βάρους των δραστηριοτήτων του στη γνωστική προετοιμασία των νηπίων για τη μετάβαση τους στο δημοτικό (για μια κριτική προσέγγιση βλ. Βρατσάλης 2002, 2003) - με έντονο τον προσανατολισμό στην ανάπτυξη βασικών κοινωνικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες τόσο για την ανάπτυξη της ταυτότητας του Εγώ, όσο και για την επικοινωνιακή ένταξη στην ομάδα του νηπιαγωγείου και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Αυτός ο διπλός στόχος της ανάδειξης και ενδυνάμωσης του διύποκειμενικού χαρακτήρα του Εγώ και της **βίωσης-νοηματοδότησης** του συλλογικού ως πλέγματος σχέσεων που διέπεται από τις αρχές της ισότητας και της αμοιβαιότητας, προ-

υποθέτει μια παιδαγωγική πράξη που να μπορεί να διαρθρώνει κατά τέτοιο τρόπο τα αντικείμενα γνώσης και τις κοινωνικές τους διαστάσεις, έτσι ώστε να υποστηρίξει τη διαμόρφωση και αντίληψη του εαυτού μέσα από διαδικασίες αναγνώρισης, παρεμποδίζοντας μεταξύ άλλων και τη διάχυση εκείνης της κοινωνικής γνώσης που με τη μορφή στερεότυπων ή προκαταλήψεων στέκονται εμπόδιο στην κοινωνική ένταξη των νηπίων. Γνωρίζουμε ότι η δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους στο νηπιαγωγείο συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα για την περαιτέρω κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Η κοινωνική απομόνωση και η περιθωριοποίηση στο νηπιαγωγείο οδηγεί σε αρνητικές περιπτώσεις σε αισθήματα μη αποδοχής και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες, επηρεάζοντας έτσι αρνητικά τόσο την σχολική καριέρα, όσο και την ατομική συμπεριφορά των παιδιών.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τις θέσεις του Anti-Bias Curriculum (Derman-Sparks & the ABC Task Force, 1989), η συνειδητοποίηση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων συνιστά τη βασικότερη προϋπόθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης των παιδιών με τις διαφορές. **Συνειδητοποίηση** των στερεότυπων δεν σημαίνει ανακάλυψη ενός ελλείμματος στη γνώση μας για τους «άλλους», αλλά ευαισθητοποίηση και κριτική αντιπαράθεση με το γεγονός ότι τα παιδιά γίνονται αποδέκτες μηνυμάτων που αφορούν τη διασύνδεση μεταξύ συγκεκριμένων γνωρισμάτων, όπως χρώμα του δέρματος, **εθν(ι)στική** προέλευση, **φύλο κ.α.**, με κοινωνική δύναμη, κοινωνικά προνόμια ή κοινωνική απαξίωση. Πρόκειται για διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την «κουλτούρα της κυριαρχίας» (**Dominanzkultur**) (βλ. Rommelspacher, 1996). Η έννοια «κουλτούρα της κυριαρχίας» μας παραπέμπει στο γεγονός ότι ο τρόπος ζωής - εννοούμε των πλειονοτήτων στις χώρες υποδοχής μεταναστών- και ειδικότερα ο τρόπος **αυτοπροσδιορισμού** και οι αναπαραστάσεις για τους «άλλους» **στηρίζονται** σε κατηγορίες και πρότυπα ιεράρχησης. **Στις** βασικές κατηγορίες ιεράρχησης των ομάδων ανήκουν αυτές της εθνότητας, του φύλου και της τάξης. Η κυριαρχία χαίρει κατά κανόνα κοινωνικής ανεκτικότητας, διαμεσολαβείται από τις κοινωνικές δομές στην καθημερινότητα των υποκειμένων, αναπαράγοντας περισσότερο ή λιγότερο κρυφές μορφές πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ιεράρχησης. Υποβαστάζεται, περαιτέρω, από μια σταθερή ασυμμετρία στις δυνατότητες πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά, αναπαράγεται με **άλλα** λόγια ιδεολογικά μέσα από ανοιχτές ή υποβόσκουσες διαδικασίες στιγματισμού και περιθωριοποίησης. Δια μέσου της «κουλτούρας της κυριαρχίας» δρουν μια σειρά διαστάσεων εξουσίας, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτές οι διαστάσεις εξουσίας έχουν διαποτίσει σε τέτοιο βαθμό τις κοινωνικές δομές και τους ατομικούς, κανονιστικού χαρακτήρα προσανατολισμούς, έτσι ώστε να παραμένουν στο μεγαλύτερο μέρος τους αθέατες. Οι αρνητικές προκαταλήψεις και τα αρνητικά στερεότυπα ως μορφές και περιεχόμενα του επικοινωνιακού **πράττειν**

αναπαράγουν και **εξεορθολογίζουν** ακριβώς αυτή την κατάσταση. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε εδώ τις έρευνες των Elias και Scotson (1996) οι οποίες κατέγραψαν με σαφήνεια ότι η κατασκευή του «επικίνδυνου» και «ανήθικου» ξένου αποτελεί λειτουργικό κομμάτι 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 ισχυρότερες είναι οι προκαταλήψεις και τόσο μεγαλύτερη είναι η απόρριψη των προσπαθειών των μειονοτικών ομάδων για κοινωνική ένταξη και ίση μεταχείριση.

Θα θέλαμε στο σημείο αυτό να επισημάνουμε το γεγονός ότι ακόμη και η ίδια η Διαπολιτισμική Αγωγή μπορεί υπό ορισμένες συνθήκες να συμβάλλει στη διάχυση στερεότυπων και προκαταλήψεων. **Αναφερόμαστε** εδώ σε **διαπολιτισμικά** προγράμματα που αναφέρονται γενικά στον πολιτισμό των «άλλων», συνήθως έτσι όπως τον αντιλαμβάνονται μέσα από γενικεύσεις οι ίδιοι οι **εκπαιδευτικοί**, κατασκευάζοντας πλασματικές πολιτισμικές διαφορές και αγεφύρωτες αποστάσεις μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών. Σε αρκετά **νηπιαγωγεία**, για παράδειγμα, η Διαπολιτισμική Αγωγή συνδέεται και εξαντλείται σε φανταστικά ταξίδια σε μακρινές και εξωτικές χώρες, αφήνοντας ανέγγιχτες εκείνες τις διαφορές που έχουν για τα παιδιά σημασία και νόημα (βλ. επ. **Γκόβαρης** 2002). Έχοντας ως αφορμή τα παραπάνω, μπορούμε να διατυπώσουμε τη θέση ότι στο σημερινό **πολυπολιτισμικό** νηπιαγωγείο βασική αφετηρία της αγωγής πρέπει να είναι τα υποκείμενα, το πλέγμα των βιωμένων κοινωνικών σχέσεων τους, καθώς και οι προϋποθέσεις αυτών και όχι αρηρημένα η πολιτισμική προέλευση τους. Τα παιδιά κατασκευάζουν την ταυτότητα τους σε ένα ήδη διαμορφωμένο από τους ενήλικες κοινωνικό περιβάλλον και στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων. Σε αυτό το πλαίσιο κατασκευάζουν γνώσεις και αναπαραστάσεις περί ηθικής, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την ανάγκη να γνωστοποιήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο με στόχο την επικοινωνιακή επαφή, τη συνεννόηση και την ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Η ανάγκη αυτή ικανοποιείται **πληρέστερα** σε ένα περιβάλλον όπου επικρατούν συμμετρικές σχέσεις συνεργασίας (βλ. επ. Liegle 1999). Ένα τέτοιο περιβάλλον παρέχει στα παιδιά και δυνατότητες παρουσίασης των γνώσεων τους, συνάμα και κατασκευής νέων, καθώς και κανόνων κοινής δράσης. Τα παιδιά ανακαλύπτουν, για παράδειγμα, από κοινού τι σημαίνει δικαιοσύνη, ηθική και φιλία (Oerter, Noam 1999).

Συμπερασματικά, το νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος αναγνώρισης των διαφορών (οι διαφορές ως επικοινωνιακό υλικό) και ταυτόχρονα ως χώρος δόμησης μιας πέρα από τις διαφορές κοινής ταυτότητας, παρέχοντας ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής στο συνολικό φάσμα των δραστηριοτήτων του.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Παρατηρώντας κανείς παιδικά βιβλία ή φιλμ διαπιστώνει ότι ο κοινωνικός κόσμος και οι **σχέσεις** που τον χαρακτηρίζουν παρουσιάζεται συνήθως μέσα από τις κατηγορίες του «καλού» και του «κακού». Θα μπορούσε, λοιπόν, να ισχυριστεί κανείς ότι οι πρώτες γνώσεις για τον κόσμο στηρίζονται σε **στερεοτυπικές** αναπαραστάσεις, οι οποίες αποκτούν την αίγλη του λογικού και του χρηστικού, με τη σημασία ότι συνιστούν σταθερά σημεία προσανατολισμού της δράσης των υποκειμένων. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν μέρος της κοινωνικής γνώσης που αποκτούν τα παιδιά στη διάρκεια της κοινωνικοποίησης τους. Όπως υπογραμμίζει και η Cuffaro (2000), τα παιδιά περνούν το κατώφλι του νηπιαγωγείου έχοντας ήδη τη δική τους **ιστορία**. Ένα σύνολο δηλαδή γνώσεων με την οποία μπορούν να «εννοούν, αλλά και να παρανοούν αρκετά πράγματα», να καταλαβαίνουν τον εαυτό τους και να ερμηνεύουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι άνθρωποι. Αυτή η γνώση είναι πάντοτε μια **διαμεσολαβημένη** γνώση, επηρεασμένη από τον πολιτισμό και τα αξιακά πρότυπα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Trautner, Helbing, Sahm, Penning (1989), στην ηλικία του νηπιαγωγείου τα παιδιά γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τα στερεότυπα τόσο για γενικεύσεις, όσο και για την **αυτοπαρουσίαση**. Το φύλο ενός ατόμου χρησιμεύει, για παράδειγμα, για γενικεύσεις του είδους «όλοι οι άνδρες είναι δυνατοί» και «όλες οι γυναίκες είναι αδύναμες». Οι Kimperly et al. (1994) σε ερευνά τους διαπίστωσαν σαφείς προκαταλήψεις στη συμπεριφορά παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας απέναντι σε ομάδες στις οποίες δεν ανήκαν ή δε διέθεταν κοινά χαρακτηριστικά με τη δική τους. Οι προκαταλήψεις αυτές είτε αναφέρονται στο φύλο, τη φυλή ή την εθνικότητα μετριάζονται ή και εξαφανίζονται ακόμα κατά τη σχολική ηλικία. Προκαταλήψεις και στερεότυπα αναπαράγονται συχνά και μέσα από τα παιχνίδια μίμησης των παιδιών. Ο Cohen (1994) παραπέμπει στο γεγονός ότι μέσα από τα σύμβολα και τους συμβολισμούς αυτών των παιχνιδιών αναπαράγονται στάσεις οι οποίες στηρίζουν ή οδηγούν σε ανοιχτές μορφές ρατσισμού.

Οι Duckitt, Wall και Pokroy (1999) χρησιμοποίησαν τις θεωρίες του συμβολισμού των χρωμάτων και αυτή των πρώιμων εμπειριών του ανθρώπου για να ερμηνεύσουν την προτίμηση των παιδιών προς το άσπρο χρώμα και να διαπιστώσουν κατά πόσο αυτές τους οι επιλογές μπορούν να επηρεάσουν τη στάση τους προς διάφορες ομάδες ατόμων και να οδηγήσουν στην ανάπτυξη φυλετικών προκαταλήψεων στο μέλλον. Δύο σημαντικές πηγές ευρημάτων στηρίζουν την παραπάνω υπόθεση. Πρώτον, μελέτες οι οποίες καταδεικνύουν σαφή σχέση της επιλογής στη διαβάθμιση ενός χρώματος από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας με τις φυλετικές τους προτιμήσεις, και δεύτερον πειραματικά ευρήματα τα οποία συσχετίζουν τις χρωματικές επιλογές των παιδιών με τις φυλετικές τους προτιμήσεις. Ειδικότερα, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, συνήθως, φοβούνται τις διαφορές

του χρώματος μεταξύ των ανθρώπων, καθώς και τη **διαφορετικότητα** στη γλώσσα, το φύλο και την ελλιπή σωματική διάπλαση (Frosch, et.al., 1984). Αυτά τα συναισθήματα φόβου μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ρατσιστικών στερεοτύπων.

Ερευνες (βλ. Arnow et.al., 1995) σχετικά με τη διαδικασία ανάπτυξης της ταυτότητας και των προσωπικών στάσεων, επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ενισχύοντας την άποψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας και αξιολογώντας τόσο τις ομοιότητες και τις διαφορές που εμφανίζονται μεταξύ των ανθρώπων όσο και τα λεκτικά ή τα μη λεκτικά μηνύματα και τη γενικότερη πληροφόρηση που λαμβάνουν. Πρόκειται για φόβους που δεν οφείλονται, όπως συνήθως υποστηρίζεται, στην «ανθρώπινη φύση» (π.χ. «έμφυτη ξενοφοβία»), αλλά σε συγκεκριμένα μηνύματα που εμπεριέχονται στη γλώσσα (επικοινωνία), στις συμπεριφορές και στις στάσεις των υποκειμένων που ανήκουν στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Με άλλα λόγια, ο φόβος διαμεσολαβείται μέσα από την κατασκευασμένη εικόνα του «ξένου» και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που προσδίδονται σε αυτόν.

Η Frances Aboud (1996) σε ερευνά της διερεύνησε αν τα υψηλά ποσοστά εθνοκεντρισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας οφείλονται στην προτίμηση τους προς τα άτομα της ομάδας στην οποία ανήκαν ή στην προκατάληψη τους προς τον «διαφορετικό», τον «άλλο». Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η προτίμηση προς τα μέλη της ομάδας **εμφανίζεται** από τα 5 έτη, προτίμηση που αυξάνεται στα πρώτα σχολικά χρόνια. Η **αύξηση αυτή** αποδίδεται στην ανάπτυξη της κοινωνικής γνώσης των υποκειμένων. Αναφορικά με την **προκατάληψη** προς τον «ξένο», **εμφανίζεται** ασθενέστερη μεν, αλλά τα μέλη εκτός ομάδας γίνονται αποδέκτες αυστηρότερης κριτικής.

Στα δύο του χρόνια το παιδί **εντοπίζει** διαφορές στους ανθρώπους και ξεχωρίζει άτομα με διαφορετικό χρώμα δέρματος, **στα** τρία διακρίνει τα δυο φύλα και κατατάσσει τον εαυτό του σε αυτά. **Στην** πρώτη σχολική ηλικία αυτή η κατηγοριοποίηση επεκτείνεται και σε φυσικές ιδιότητες όπως το βάρος, αλλά και σε πνευματικές, όπως η ευφυΐα. Αργά αλλά σταθερά ο κόσμος χωρίζεται σε ομάδες, που τα μέλη τους έχουν σαφείς ομοιότητες. Στα επόμενα χρόνια οι διάφορες ομάδες συγκρίνονται μεταξύ τους και εκφράζονται αξιολογικές κρίσεις. «Εγώ» και η ομάδα μου είμαστε καλοί, οι «άλλοι» είναι πολύ διαφορετικοί από εμάς, άρα είναι «κακοί», «αδύναμοι», «άσχημοι» και «χαζοί», άρα οι «άλλοι» είναι κατώτεροι από «εμάς». Ήδη από την ηλικία των τριών ετών τα παιδιά προσανατολίζονται τη δράση τους σε συγκεκριμένες κατηγορίες όπως αυτές του φύλου και της εθνότητας.

Σύμφωνα με τον Allport (1979), αρκετά παιδιά στην ηλικία των πέντε ετών επιδεικνύουν προκατειλημμένη ή αυταρχική προσωπικότητα. Είναι τα παιδιά που πιστεύουν πως υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος για να γίνει οτιδήποτε, που επαγρυπνούν γιατί πιστεύουν ότι κάποιος απειλεί τη ζωή και την ασφάλεια τους. Η υπακοή και η τιμωρία κατέχουν κεντρική θέση στη ζωή τους. Τα αισθήματά τους προς τους γονείς είναι αντιφατικά, καθώς τους αγαπούν και τους φοβούνται ταυτόχρονα. Ο κόσμος τους είναι απόλυτα διχοτομημένος. Υπάρχει το σωστό και

το λάθος και τίποτα στο ενδιαμέσο. Το άγχος και η δυσπιστία κυριαρχεί στη ζωή τους και δεν αφήνει περιθώρια για ανοχή και κατανόηση των ανθρώπινων αδυναμιών. Οι άλλοι είναι πρωτίστως κακοί, μέχρι **αποδειξέως** του αντιθέτου.

Σημαντικό είναι ότι στην ηλικία των 3 έως 4 ετών τα παιδιά είναι σε θέση να διαφοροποιούν και με βάση την εθνικότητα. Αργότερα, στην ηλικία των 8 ετών είναι σε θέση να **διαφοροποιούν** σταθερά και πολύ συγκεκριμένα τις εθνικότητες. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά αντιμετωπίζουν την εθνικότητα ως σταθερό μέγεθος. Αντίθετα, σε μικρότερες ηλικίες αντιπροσωπεύουν την άποψη ότι η εθνικότητα μπορεί να **αλλάξει** όπως και το φύλο (Ramsey 1987).

Στο πλαίσιο μιας νεότερης, εθνογραφικού χαρακτήρα, **έρευνας** (van Ausdale, Feagin 2001) σχετικά με το τι γνωρίζουν τα παιδιά για τις εθνότητες και πως χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, αναπαράγοντας έτσι την κυρίαρχη κοινωνική τάξη, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου, ηλικίας τριών έως έξι ετών, γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις εθνικές διαφορές σε πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις. **Σύμφωνα** με τους ερευνητές, η χρησιμοποίηση των στερεότυπων πρέπει να ερμηνευτεί ως μια προσπάθεια πιστοποίησης και σταθεροποίησης της ταυτότητας μέσα από την ενεργοποίηση του μηχανισμού της διαφοροποίησης. Με άλλα λόγια πρόκειται για προσπάθειες θετικού **αυτοπροσδιορισμού** μέσα από διαδικασίες απόδοσης διαφορετικών, ειδικότερα αρνητικών γνωρισμάτων στους άλλους. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα μικρά παιδιά δεν μιλούν απλώς ότι έχουν ακούσει ή ότι έχουν κάποτε δει. Μπορούν και χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση ως εφελκυστήρα δράσης στη διάρκεια της συνάντησης τους με τους «άλλους» πάντοτε σε ένα συγκεκριμένο **συν-κείμενο**.

Οι **εθνοτικές** κατηγορίες συνδέονται πάντοτε με αξιολογήσεις. Οι αξιολογήσεις αυτές μπορεί να παρατηρηθούν σε παιδιά πριν αυτά ακόμη αποκτήσουν μια διαφοροποιημένη γνώση. Πριν ακόμη το παιδί μάθει ακριβώς ποια γνωρίσματα **χαρακτηρίζουν** μια εθνότητα, σε τι διαφέρει από τη δική του ομάδα, υπάρχουν αξιολογήσεις. Η εκάστοτε δική μας ομάδα έχει μόνο θετικά γνωρίσματα, η ομάδα των άλλων μόνο αρνητικά (βλ. Tajfel 1982).

Συνοψίζοντας τα μέχρι σήμερα γνωστά ερευνητικά δεδομένα θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε τα εξής: στην πρώιμη παιδική ηλικία τα παιδιά γνωρίζουν κεντρικές κοινωνικές στάσεις μιας κουλτούρας. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα είναι κομμάτι της διαδικασίας εκμάθησης της γλώσσας. Με την εκμάθηση της γλώσσας τα παιδιά μαθαίνουν τις υφιστάμενες, κυρίαρχες κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις. Από τη στιγμή που τα παιδιά είναι σε θέση να διαφοροποιούν, να ξεχωρίζουν, μαθαίνουν ότι οι διαφορές αξιολογούνται. Οι αξιολογήσεις αυτές σχετίζονται αρχικά κυρίως με εξωτερικά γνωρίσματα και στη συνέχεια με τις κοινωνικές κατηγορίες, όπως το φύλο, την εθνότητα και τη φυλή.

ΠΡΑΞΗ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΙΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ. ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΟΥ ΑΝΤΙ-BIAS CURRICULUM

Το Anti-Bias Curriculum (Derman-Sparks & the ABC Task Force, 1989), φιλοδοξεί να επιτύχει την πρόληψη και την αντιμετώπιση φαινομένων προκατάληψης που εμφανίζονται κατά τη σχολική ηλικία. Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπεί αφενός στην πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων κάθε παιδιού να αντιληφθεί και να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα των άλλων παιδιών και αφετέρου, να συμβάλει στη δημιουργία κλίματος ισότητας και δικαιοσύνης μέσα στην τάξη και να καλλιεργήσει την ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού, στο **μέγιστο** δυνατό βαθμό, μέσα από εφαρμόσιμες επιστημονικές θεωρήσεις για τη διαφορετικότητα και την αμεροληψία μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Derman-Sparks 1992). Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες των παιδιών αναφορικά με το σχηματισμό και την εμφάνιση της προσωπικής και συλλογικής τους ταυτότητας. Επισημαίνονται ειδικότερα οι ιδιαίτερες συνθήκες με τις οποίες έρχονται σε αντιπαράθεση τα παιδιά, ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν, και τις ιδιαίτερες συλλογικές εμπειρίες που σχετίζονται με φαινόμενα στιγματισμού και περιθωριοποίησης. **Σημασία** έχει να **κατανοήσουν** οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι στην περίπτωση των αλλοδαπών παιδιών η σημασία της ομάδας προέλευσης, ως σημεία αναφοράς στη **συγκρότηση** και **νοηματοδότηση** της συλλογικής τους ταυτότητας, αποδυναμώνεται επειδή ακριβώς τα παιδιά βιώνουν από νωρίς στο χώρο της εκπαίδευσης την απαξίωση των **βιωμάτων** τους στο χώρο της ομάδας τους. Αντίθετα οι **αξίες** και οι **αρχές της** κυρίαρχης **κουλτούρας** ισχύουν ως κανόνας.

Για να καταστεί αυτό εφικτό έχουν τεθεί ως ειδικοί στόχοι του Anti-Bias Curriculum να βελτιωθεί σε κάθε παιδί: (α) η οικοδόμηση αυτογνωσίας, **αυτοεκτίμησης**, να ενισχυθεί με άλλα λόγια η ταυτότητα του, (β) η **ενσυναίσθητική** αλληλεπίδραση με ανθρώπους προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, (γ) η κριτική σκέψη αναφορικά με την προκατάληψη και η ικανότητα να αντιλαμβάνονται από τη θέση των άλλων την έννοια της προκατάληψης. Επειδή τα **σημεία β** και **γ** παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία θα αναπτυχθούν στη συνέχεια ενιαία.

α) Σύμφωνα με την Peukert (2000) η ταυτότητα μπορεί να ορισθεί ως η διαδικασία και το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τριών βασικών δεξιοτήτων. Η πρώτη δεξιότητα συνδέεται με το αίσθημα της ύπαρξης μιας βασικής δομής του **εαυτού**. Η βασική αυτή δομή καθιστά εφικτή την αυτογνωσία, το υποκείμενο γνωρίζει τα στοιχεία της ιδιαιτερότητας του. Η δεύτερη δεξιότητα αφορά τη διαδικασία διεύρυνσης αυτής της βασικής δομής του εαυτού. Η διεύρυνση επέρχεται μέσα από την αντιπαράθεση με το νέο, το άγνωστο και την επιτυχή **διαχείριση** των αβεβαιοτήτων. Η τρίτη δεξιότητα **συνδέεται** με την ανάγκη επίτευξης ισορροπίας μεταξύ της βασικής δομής και της διεύρυνσης αυτής.

Η ταυτότητα ως σύνθεση και σύνολο των παραπάνω δεξιοτήτων αναπτύσσεται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Ιδιαίτερα η

διεύρυνση της ταυτότητας προϋποθέτει ένα κοινωνικό περιβάλλον με δυνατότητες επικοινωνιακής αναγνώρισης και στήριξης. Αν το ζητούμενο είναι μια ισορροπημένη διεύρυνση της ταυτότητας των παιδιών, τότε πρέπει αυτά να αισθανθούν στο νηπιαγωγείο άνετα με την εικόνα του **εαυτού** τους. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό μόνο αν αντιπροσωπεύονται στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου στοιχεία του **πολιτισμικού** τους κεφαλαίου, έτσι ώστε να μπορέσουν να διαπραγματευτούν την **ταυτότητά** τους με τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα παιδιά. Βέβαια, εδώ τίθεται το ερώτημα, αν λάβουμε υπόψη μας το δυναμικό χαρακτήρα του πολιτισμού, **ποίο** «ιδιαιτέρο» πολιτισμικό κεφάλαιο φέρνουν μαζί τους **στο** νηπιαγωγείο τα παιδιά και ειδικότερα αυτά από οικογένειες μεταναστών. Σε μια άλλη εργασία μας (βλ. Γκόβαρης 2002) αναπτύξαμε μια σειρά θέσεων αναφορικά με τις «πολιτισμικές διαφορές» των αλλοδαπών μαθητών και υπογραμμίσαμε την ανάγκη ανακάλυψής τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και σε συνεργασία με τους γονείς.

Σύμφωνα με τις θέσεις του Anti-Bias Curriculum η προσωπική ταυτότητα των παιδιών πρέπει να προσεγγίζεται και να στηρίζεται σε σχέση με την ταυτότητα της ομάδας προέλευσης του (π.χ. οικογένεια). Και αυτό γιατί η ομάδα προέλευσης και τα **πολιτισμικά-γλωσσικά** στοιχεία που τη διακρίνουν, καθώς και το εκάστοτε προσωπικό νόημα αυτών είναι μέρος της ατομικής ιδιαιτερότητας, δηλαδή της βασικής δομής του εαυτού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ταίηλορ (1997), τα υποκείμενα καθορίζουν τις ταυτότητες τους βρισκόμενα σε διάλογο **ή/και** αντιπαράθεση με όλα αυτά που κάποια σημαίνοντα πρόσωπα θα επιθυμούσαν αν δουν σε εμάς.

Το αίσθημα **αυτοεκτίμησης** των παιδιών αναπτύσσεται σε σχέση με το κοινωνικό κύρος και την κοινωνική αναγνώριση της ομάδας τους. Ήδη από την ηλικία των τριών ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα μηνύματα του περιβάλλοντος που αφορούν την αξιολόγηση και την κοινωνική θέση των ομάδων τους και αναπτύσσουν την **αυτοεικόνα** τους σε σχέση με αυτά τα βιώματα. Αυτό σημαίνει πρακτικά **ότι** η αντιμετώπιση των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με την ομάδα προέλευσης του κάθε παιδιού και τις συλλογικές εμπειρίες, κυρίως στιγματισμού ή απαξίωσης που φέρνει μαζί του στο σχολείο και οι οποίες συχνά εκδηλώνονται ως φόβοι ανακάλυψης της **εθνοτικής** τους προέλευσης από τους συνομηλικούς τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν να ταυτίζονται με την ομάδα των κοινωνικά ισχυρών. **Στην** ερευνά της η Helms (1990) παρατήρησε την τάση μαύρων παιδιών να ταυτίζονται με άσπρα παιδιά και να προτιμούν στο παιχνίδι τους άσπρες και όχι μαύρες κούκλες. Μαθαίνουν με άλλα λόγια να μην αποδέχονται τον εαυτό τους και να έχουν ως πρότυπο άτομα από τα οποία δεν εισπράττουν καμιά αναγνώριση. Σε αυτή τη στάση των παιδιών αντανακλώνονται οι άνιστες κοινωνικές σχέσεις οι οποίες δεν **επιτρέπουν** στα μέλη συγκεκριμένων, στιγματισμένων κοινωνικά ομάδων να αναπτύξουν και να εκφράσουν ταυτότητες αντίστοιχες των δικών τους βιωμάτων και αναγκών. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια για να εκφράσουν αυτό που νιώθουν όταν αποκλείονται ή στιγματίζονται. Η προσέγγιση από

τη νηπιαγωγό θα τα βοηθήσει να βρουν λέξεις και τρόπους αντίστασης ενάντια σε **άδικες** και **απαξιοωτικές** συμπεριφορές.

Πρέπει εδώ όμως να επισημάνουμε κριτικά τα εξής:

- το γεγονός ότι τα παιδιά μεγαλώνουν σε συγκεκριμένα οικογενειακά περιβάλλοντα δεν σημαίνει ότι είναι παθητικοί δέκτες των αντίστοιχων οικογενειακών πολιτισμών. Η πρόσληψη του πολιτισμού είναι μια ενεργητική διαδικασία που συνάδει με την ικανότητα των παιδιών να **συν-κατασκευάζουν** τον κόσμο τους. Οι θέσεις των ενηλίκων ασκούν επιρροή πάνω στα παιδιά τα οποία με τη σειρά τους και με βάση τις δικές τους αντιλήψεις δημιουργούν προϋποθέσεις της δικής τους πολιτισμικής δράσης
- οι ομάδες προέλευσης δεν είναι ομοιογενείς και ότι οι αναφορές μας σε ομάδες, και ειδικότερα όταν πρόκειται για «διαφορετικές», πιθανόν να **στηρίζονται** σε μια στερεότυπη γνώση για αυτές. Ένας τρόπος **στήριξης** της ταυτότητας των παιδιών και ιδιαίτερα των αλλοδαπών είναι το άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς τους γονείς. Η συνεργασία με τους γονείς βιώνεται από τα παιδιά ως αναγνώριση της ταυτότητας τους.

β) **Υποστήριξη της κριτικής αντιμετώπισης των προκαταλήψεων**

Γνωρίζουμε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν μια «πρώιμη ηθική» (βλ. **Nunner-Winkler** 1999, **Blasi** 2000) η οποία εκφράζεται κυρίως μέσα από την ικανότητα της **ενσυναίσθησης**. Η γνωστική τους εξέλιξη τους επιτρέπει, περαιτέρω, να ξεχωρίζουν δίκαιες από άδικες πράξεις και να αναγνωρίζουν εκείνες τις πράξεις οι οποίες στιγματίζουν και προκαλούν πόνο **στους** άλλους.

Αυτές οι βασικές και σημαντικές για τα **πολυπολιτισμικά** περιβάλλοντα ικανότητες των παιδιών απαιτούν ένα αντίστοιχο παιδαγωγικό περιβάλλον για να αναπτυχθούν περαιτέρω και να βιωθούν ως το κατεξοχήν μέσο μιας επικοινωνιακής πρακτικής που επιτρέπει την αμοιβαία αποδοχή και αναγνώριση και κατά συνέπεια την χωρίς φόβο έκφραση των ατομικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και τον **αναστοχασμό** αυτών. Σύμφωνα με τους DeVries και **Zan** (2000) η «**κοινωνικο-ηθική** ατμόσφαιρα» - ορίζεται ως το σύνολο των σχέσεων των εμπλεκόμενων υποκειμένων στην παιδαγωγική διαδικασία - κάθε τάξης του σχολείου είναι αυτή που εξασφαλίζει δυνατότητες ανάπτυξης αυτής της «πρώιμης ηθικής» των παιδιών. Το θεωρητικό πλαίσιο που σύμφωνα με τους συγγραφείς είναι σε θέση να προάγει όλη τη δημιουργική δυναμική των διύποκειμενικών σχέσεων είναι αυτό του **κονστροκτιβισμού**. Η **σημαντικότερη** πρόκληση είναι αυτή της παρακίνησης και εμπλοκής των παιδιών σε δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων θα έχουν την ευκαιρία να κατασκευάσουν από κοινού ηθικές αρχές δράσης και συμβίωσης. **Σημαντικός** κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να δημιουργήσει ένα κατάλληλο κλίμα παροτρύνοντας τα παιδιά να εκφράσουν τους προσωπικούς τους ηθικούς κανόνες και να ανακαλύψουν κοινούς κανόνες μέσα από **δια-**

δικασίες αντιπαράθεσης με ηθικά διλήμματα. Τέτοιες διαδικασίες στηρίζουν την ανάπτυξη των παιδιών, το πέρασμα τους στην «επόμενη ζώνη ανάπτυξης» (Wygotsky). Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια εδώ είναι η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών. Μόνο μέσα από τη συναισθηματική σύνδεση στο σύνολο των αποφάσεων που λαμβάνονται στην τάξη αποκτούν οι κοινές αρχές αξία και σημαντικότητα. Μόνο αυτός που συμμετέχει και συναποφασίζει μπορεί να αισθάνεται υπεύθυνος για αυτό που πρέπει να γίνει (βλ. επ. Nunner-Winkler 1999).

Η αντιπαράθεση με ηθικά διλήμματα μπορεί να λάβει χώρα στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τις αρχές του Κονστρουκτιβισμού τα ομαδικά παιχνίδια επηρεάζουν θετικά την κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Η ενσωμάτωση τους στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πρέπει να γίνεται βέβαια με έναν τρόπο που να επιτρέπει τη συμμετοχή των παιδιών και να είναι αντίστοιχος των ενδιαφερόντων τους, ώστε να είναι βέβαιη και επιτυχημένη η έκβαση τους. Τέτοιου είδους παιχνίδια επιτρέπουν στα παιδιά να υποδυθούν εξαρτημένους μεταξύ τους ρόλους, να προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους στους κοινούς κανόνες και στις προσδοκίες των ρόλων, να διαπραγματεύονται το περιεχόμενο τους από κοινού και να υπομένουν τις επιπτώσεις σε περίπτωση παραβίασης των κανόνων. Με άλλα λόγια τα παιδιά καλούνται να λειτουργήσουν ως ηθικές αυθεντίες, αφού εκ των πραγμάτων αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των κανόνων και την τήρηση αυτών, καθώς και τα θετικά σημεία της επίλυσης των μεταξύ τους διαφορών χωρίς την επέμβαση των ενηλίκων (Kamii, DeVries 1991).

Καταλήγουμε εδώ στο συμπέρασμα ότι η αποδυνάμωση των προκαταλήψεων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες καλλιέργειας της συνεργατικότητας και της κατανόησης εκ μέρους των παιδιών, ότι η λειτουργία της ομάδας, καθώς και η έκφραση των δικών τους ενδιαφερόντων είναι εφικτή μόνο μέσα από κανόνες που εξασφαλίζουν την αλληλοαποδοχή των εκάστοτε ιδιαιτεροτήτων. Μέσα από την αβίαστη ανάπτυξη ικανοτήτων όπως αυτών της ενσυναίσθησης και της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους θα μπορέσουν να κατανοήσουν τα παιδιά τον αρνητικό ρόλο των προκαταλήψεων στις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανάγκη αποστασιοποίησης από αυτές.

ZUSAMMENFASSUNG

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage nach den Möglichkeiten der Dekonstruktion von Stereotypen und Vorurteilen im Kindergarten. Abbau von Vorurteilen ist nicht mit der Verbreitung von Wissen über die Anderen gleichzusetzen. Es gilt vielmehr das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass Kinder in

ihre Umwelten einer **vielzahl** von Botschaften ausgesetzt sind, dass bestimmte **soziale Merkmale**, wie **Geschlecht**, soziale **Klasse**, ethnische **Abstammung** usw., «**naturnhaft**» mit **sozialer Macht** und **sozialen Privilegien** verbunden sind. Im **Kampf** gegen die **Vorurteile** kommt dem Kindergarten, **als Ort** des sozialen **Lernens**, eine **enorme Bedeutung** zu. Es können insbesondere **Massnahmen** getroffen werden, die zur **Starkung** der **Identität** der **Migrantenkinder** beitragen können, mittels **Anerkennung** der **kulturellen** Besonderheiten (z.B. Sprache, Religion), sowie zur **Schaffung** einer **soziomoralischen Atmosphäre** im Sinne der Beteiligung **aller** Kinder im **Konstruktionsprozess** von gemeinsamen Regeln. Kinder **erfahren** in **einem** solchen Prozess die **kontraproduktive Funktion** von Vorurteilen im gemeinsamen **Leben**.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ABOUD, F., (2003): The Formation of **In-Group** Favoritism and Out-Group Prejudice in Young Children: Are They Distinct Attitudes? *Developmental Psychology*, **39**, 48-60.
- ABOUD, F. (1996): Parental and Peer Influences on Children's Racial Attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, **20**, 371-383.
- ALLPORT, G. W. (1979): The Nature of prejudice. Unabridged; 25th Anniversary edition. Don Mills, Ont.: Addison-Wesley.
- ARNOW, J. (1995): Teaching peace: how to raise children to live in harmony: without fear, without prejudice, without violence. New York: Berkeley Pub.
- BERGEN, T. (2001): The Development of Prejudice in children. *Education*, **122**, 154, 162.
- BLASI, A. (2000): Was sollte als **moralisches Urteil** gelten? Das Wesen der «frühen Moral» in der **kindlichen Entwicklung**. In: Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G.: **Moral im sozialen Kontext**. Frankfurt/M: Suhrkamp, 116-148.
- CUFFARO, H. (2000): Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο, Στο Cuffaro, H.K, Shapiro, E.K., Kamii, C., Κουτσουβάνου, Ε: θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 13-31.

- ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ. (2002): «Πολυπολιτισμικό σχολείο - Τι γνωρίζουμε για τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών από οικογένειες μεταναστών». Εκπαιδευτική Κοινότητα, 61, 24-28.
- DERMAN-SPARKS, L. (1992): Anti-Bias, Multicultural Curriculum: What is Developmentally Appropriate? In S. Bredekamp and T. Rosegrant, Eds. Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children. Washington, DC: NAEYC.
- DERMAN-SPARKS, L., & the A.B.C. TASK FORCE (1989): Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. (ED 305 135).
- DEVRIES, R., ZAN, B. (2000): Herstellen einer konstruktivistischen Atmosphäre im Klassenraum. In Fthenakis, V. & Textor, M. (Hrsg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten, 132-144. Weinheim: Beltz Verlag.
- DUCKITT J., WALL C., POKROY B. (1999): Color Bias and Racial Preference in White South African Preschool Children. The Journal of Genetic Psychology, 143-154.
- ELIAS, N., SCOTSON, J. (1996): Etablierte und Aussenseiter. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- FROESCHL, M., COLON, L., RUBIN, E., SPRUNG, B. (1984): Including All of Us: An Early Childhood Curriculum about Disability. New York: Educational Equity Concepts.
- COHEN, PH. (1994): Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antisemitischer Erziehung. Hamburg: Argument.
- HELMS, J. (1990): Black and White Racial Identity. Westport .
- KAMII, K., DEVRIES, R. (1991): Group games in early education. Implications of Piagets' theory. Washington.
- KIMPERLY K POWLISTA, L.A., SERBIN, A.B. DOYLE & WHITE, D.R. (1994): Gender, Ethnic and Body Type Biases: The Generality of Prejudice in Childhood. Developmental Psychology, Vol.30, is.4, 526-536.
- LIEGLE, L. (1999): Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe. In: Neue Sammlung, 2, 199-212.
- NESDALE, D. (1999): Developmental Changes in Children's Ethnic Preferences and Social Cognitions. Journal of Applied Developmental Psychology, 20, 501-519.

- NUNNER-WINKLER, G. (1999): Sozialisationsbedingungen moralischer Motivation. In Leu, H.R./Krapmann, L: Zwischen Autonomie und Verbundenheit, 299-329. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- OERTER, R., NOAM, G. (1999): Der konstruktivistische Ansatz. In Oerter, R. (Hrsg.) Klinische Entwicklungspsychologie, 45-78. Weinheim: Beltz.
- PEUKERT, U. (2000): Gemeinsam eine Welt aufbauen - zur Notwendigkeit eines neuen Begriffs von Lernen und Bildung in der Frühpädagogik. In Wunderlich, Th., Hugoth, M., Jansen & F. Themenwechsel: Die Zukunftlernt im Kindergarten. Positionen und Impulse. Freiburg.
- RAMSEY, P.G. (1987): Teaching and learning in a diverse world. New York: Teachers College Press.
- ROMMELSPACHER, B. (1998): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauneverlag.
- ΤΑΙΗΛΟΡ, Τ. (1997): Πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Πόλις.
- ΤΑΪΦΕΛ, Η. (1982): Soziales Kategorisieren. In S. Moscovici (Hrsg.): Forschungsgebiete der Sozialpsychologie I. Frankfurt/M: Athenaem.
- TRAUTNER, H.M., HELBIG, N., SAHM, W.B., PENNING, S. (1989): Arbeiten aus dem Forschungsprojekt «Längsschnittliche Analyse von Entwicklungsmerkmalen der Geschlechtstypisierung im Kindesalter. Universität Münster.
- VAN AUSDALE, D., FEAGIN, J.R. (2001): The First R. How Children Learn Race and Racism. Oxford: Rowman & Littlefield.

Ο Χρήστος Γκόβαρης είναι λέκτορας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και τον Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα σχετικά με τις διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, τη σχολική κατάσταση αλλοδαπών μαθητών και τη θεωρία και πράξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Η Νικολέτα Νιώτη είναι δασκάλα και υποψήφια διδάκτορας στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ασχολείται ερευνητικά με θέματα σχετικά με τις σχολικές προσδοκίες αλλοδαπών γονιών και τη σχολική ένταξη αλλοδαπών μαθητών.



Ο Παναγιώτης Σταμάτης είναι δάσκαλος και υποψήφιος διδάκτορας στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ασχολείται με θέματα Προσχολικής Παιδαγωγικής και Μη Λεκτικής Επικοινωνίας στο Νηπιαγωγείο.