

JANE ELLIOTT NYOMÁBAN – AZ ELŐÍTÉLETEK CSÖKKENTÉSE A TANÁRKÉPZÉSBN

F. Lassú Zsuzsa és Elekné Szarvas Anett

Kodolányi János Főiskola, Társadalom- és Neveléstudományi Tanszék

A hátrányosan megkülönböztetett csoportokkal szembeni előítélet nem kerüli el az osztálytermet sem. Ahhoz, hogy tanárként felismerjük ennek veszélyét és megpróbáljuk csökkenteni az előítéletes viselkedés gyakoriságát, először meg kell ismernünk magát a jelenséget. Tanárokat képző pszichológusként fontos feladatunknak tekintjük, hogy hallgatóink személyisége olyan irányba fejlődjön, amely lehetővé teszi a mássággal kapcsolatos toleranciát. A személyiségfejlődés egyik színtere lehet a tanárképző intézmény, ezen belül kiemelkednek a személyes tapasztalatokat is nyújtó gyakorlati szemináriumok. Ilyen intenzív szeminárium az önismereti csoport, ahol a tanárjelölt hallgatók páros és kiscsoportos gyakorlatok, játékos feladatok és beszélgetések segítségével indulhatnak el önmaguk megismerésének rögzítésére, de minden fáradságot megérő útján. Sok más témával egyetemben, szóba kerülnek az ítéleteinket és cselekvéseinket oly sokszor torzító sztereotípiák és előítéletes vélekedések is. Az itt ismertetett gyakorlat során az előítéletek csökkentésének első lépésjeként védett körülmények között nyílik lehetőség a diszkrimináció megtapasztalására.

Kezdeményezésünk alapját *Jane Elliott* amerikai tanítónő kutatásai nyújtották. *Elliott* a feketék és a fehérek közötti nagyfokú ellentét, az etnikai kisebbség iránti előítélet ellen próbált harcolni. *Martin Luther King* 1968-ban bekövetkezett halála után *Elliott* meg kellett magyaráznia harmadikos osztályának – ahová fehér, keresztény vallású gyerekek jártak –, hogy a fekete vezető miért küzdött életében és miért kellett meghalnia. Úgy gondolta, a gyerekeknek saját bőrükön kell megtapasztalniuk az előítéletet ahhoz, hogy megértsék ennek mélyen gyökerező problémáját, átérezzék, hogyan érezhetik magukat a megbélyegzett csoport tagjai. A gyerekeknek azt mondta, ha meg akarják érteni a történeteket, játsszanak egy érdekes játékot.

Miután a gyerekek beleegyeztek, azt állította, hogy a legújabb tudományos eredmények szerint a kék szemű emberek sokkal intelligensebbek, kedvesebbek, tisztábbak, segítőkészebbek, egyszóval mindenben jobbak, mint barna szemű társaik, akik buták, agresszívok, sőt bűdösek is. Mivel ilyen nagy különbség van a kék és barnaszeműek között, másképp kell velük viselkedni, s ezért jól látható módon meg kell őket különböztetni. A barna szeműeknek, mint negatívan megkülönböztetett csoportnak, széles kék gallért tett a nyakába, amelyet egész nap viselniük kellett a ruhájuk fölött, hogy messziről észrevehető legyen. A „gallérosoknak” bizonyos viselkedésformák nem voltak megengedettek (pl. nem ihattak ugyanabból a csapból, mint a kékszeműek); nem játszhatott együtt kék és

barnaszemű gyerek; a tanítónő negatív jelzőket használt a barnaszeműek minősítésére. Társaik kiközösítették, csúfolták őket (a gyerekek azt is sértésnek vették, ha azt mondták nekik: „barnaszemű”), összeverekedett a két csoport. A gyerekekről ekkor készült fotókat összehasonlítva a korábban készített képekkel hatalmas különbség tapasztalható: a máskor vidám, felszabadult, mosolygós gyerekek a negatív megkülönböztetés hatására szomorúvá, sértetté, megbántottá váltak.

Másnap a tanítónő azt mondta az osztálynak, hogy tévedett, mégiscsak a barna szeműek tartoznak a „jó” csoportba. Felsorolta kiemelkedő pozitív tulajdonságaikat, és híres emberek példáit említette, akik mind barna szeműek voltak. Mivel a kékszeműek a rossz tulajdonságokkal rendelkező gyerekek, ezért nekik kell viselniük a gallért, és az ezzel járó minden negatív megkülönböztetést. Aznap a kékszeműek viselkedtek letargikusan, szomorúan, és elhagyatottnak érezték magukat. A magasabb rendűnek kikiáltott barnaszeműek vidámak, dominánsak és aktívak lettek.

Elliott rajzokat is készített a gyerekekkel. A domináns pozícióban eltöltött napon a gyerekek rajzán az optimizmus, siker szimbolikus kifejeződése volt látható: vidám színű nap, mosolygó emberek, virágok. A „galléros” napon ugyanezek a gyerekek borús, sötét, egyhangú rajzokat készítettek, amelyek lelkiállapotuknak megfelelően pesszimizmusról, lehangoltságról tanúskodtak.

A gyerekeknek egy-egy napot kellett ebben a negatívan megbélyegzett helyzetben eltölteniük. Amikor a tanárnő azt mondta, hogy nem kell többé a gallért viselniük, boldogan vették le a nyakukról, széttépték, és kidobták. A vizsgálat két napja után a tanárnő elmondta az osztálynak, hogy igazság szerint a szemszíntől teljesen függetlenek a jó tulajdonságok, és mindenki egyenlő, egyformán jó, ugyanúgy viselkedhet ezután mindenki. A vizsgálat feloldásaként *Elliott* egyenként kiemelte a gyerekek pozitív tulajdonságait, és közös játékokkal, feladatokkal erősítette az osztályközösséget.

Célja tehát az volt, hogy tanítványait egy-egy napra hátrányosan megkülönböztetett helyzetbe hozza, hogy megtapasztalják azoknak a csoportoknak a helyzetét, akikhez előítéllettel viszonyul a társadalom. Kiemelte, hogy a megbélyegzett csoport tagjainak egész életükben el kell viselniük a mások viselkedése, vélekedése miatti kellemetlenségeket, amely veszélyezteti családi életüket, állásukat, sőt egészségüket is. A gyerekek beszámolója a gyakorlatról arra utaltak, hogy hasonló érzelmi és társas hatással volt a helyzetnek csupán egy napig tartó átélése is. Ezek a fehér keresztény gyerekek, akik addig sohasem tapasztalták az előítélet negatívumait – s ez remélhetőleg később sem történt meg – most örökre megjegyezték, hogy egy külső tulajdonság alapján való negatív megkülönböztettség milyen hátrányokkal jár.

Jane Elliott vizsgálatában és az arról készült filmben (1970: *A vihar szeme*) részt vett diákok az „Akinek a szeme kék” c. filmben huszonhat év után ismét nyilatkoztak a történet hatásáról. Ennyi év múlva is teljes részletességgel, élénken emlékeztek annak a napnak az eseményeire, az akkor átélt negatív érzésekre. Nyilatkozataikban azonban igen hasznos gyakorlatnak ítélték, ahol megtanulták mi az előítélet, s ezért ma is hálásak tanárnőjüknek. Úgy érezték ez az élmény segített nekik abban, hogy a mindennapokban is szembeszálljanak az előítéletekkel.

Az előítélet kutatásának klasszikus és modern megközelítései

A „klasszikusok”

A klasszikus elméletek az előítéletes attitűdök, gondolkodás és viselkedés eredetét helyezik vizsgálódásuk középpontjába (*Monteith, Zuwerink és Devine, 1994*).

A *szociális tanuláselmélet* szerint a gyermek felfedezi, és magáévá teszi a környezetben lévő fontos modellek különböző társadalmi csoportokkal szembeni viselkedését. Modellül szolgálhatnak a szülők, a kortárs csoport vagy a tömegkommunikáció hősei. Természetesen ez nem egy explicit tanulási forma, sokkal inkább asszociációkon keresztül történik a vélekedések, viselkedési formák elsajátítása. Olyannyira hatásos ez a tanulás, hogy a gyermekek már 3–4 éves korukban nemcsak, hogy tisztában vannak a faji különbségekkel, hanem a fajokhoz pozitív-negatív értékelést is rendelnek. *Clark és Clark (1947, idézi Monteith, Zuwerink és Devine, 1994)* leírják, hogy a fekete kisgyermekek már ebben az életkorban tudják, hogy nem jó feketének lenni, és játékválasztásukban preferálják a fehér babákat, mert azok szebbek és értékesebbek.

A klasszikus szociális tanuláselmélettel összhangban, a mai modern elméletekben is megjelenik a tanulás, mint az előítéletes attitűdök megváltoztatásának lehetséges módja. Ennek során a személy tudatosan pozitív attitűddel helyettesíti a régi, szinte tudattalanul elsajátított előítéletes hozzáállását (*Devine, 1999*). Sajnos az attitűdök megváltoztatása nem szükségszerűen vonja maga után az előítéletes viselkedésválasz csökkenését.

Egy másik, mára már klasszikussá vált elmélet a személyiségfejlődés korai szakaszában keresi az előítéletes viselkedés gyökereit. Az *Adorno és munkatársai* által felállított *előítéletes személyiség elmélete* a II. Világháború megrázkódtatását követően keresi a választ a társadalomtudósok tömegét feszítő kérdésre: hogyan fanatizálható gaztettek elkövetésére az ember? A kérdés megválaszolásához ők a klinikai pszichológia nézőpontját választják. Az autoritáriánus (tekintélyelvű) személyiség fő jellemvonásai: merev gondolkodás, konvencionális értékrend, intolerancia a gyengeséggel szemben, gyanakvás, erős tekintélytisztelő stb. Ezek a vonások, *Adorno* vizsgálatai alapján, a családi nevelés hatására – a szigorú, fenyegető légkörű fegyelmezés eredményeként alakulnak ki. Az erősen tekintélyelvű személyeknek általában olyan szülei vannak, akik a szeretetet megvonásukat alkalmazták az engedelmesre nevelésben, aminek következtében a gyermek önmagában bizonytalan, a szüleitől erősen függő személyé válik. A pszichoanalitikus indíttatású elmélet szerint a gyermek a szülei ellen kialakult gyűlöletet büntudata miatt elfojtja, majd felnőtt korában a gyengébb csoportokra vetíti, fenntartva közben a tekintély feltétlen tiszteletét (*Adorno, 1980*).

Szintén mélylélektani indíttatású az az elmélet, amely az előítéletes viszonyulás kialakulását, mint *bűnbakképzési mechanizmust* írja le. Eszerint a negatív attitűd kialakulásának folyamata analóg azzal régi héber szokással, amikor az Engesztelés Napján a pap egy kecskebak fejére olvasta a nép bűneit, majd kihajtotta a pusztába, hogy vigye magával azokat (*Aronson, 1994*). Modern formában ez úgy jelentkezik, hogy saját nyomorúságunkért, hibáinkért vagy esetleges valós bűneinkért valaki mást, másokat kezdünk el hibáztatni. Olyan személyt vagy csoportot választunk erre a célra, akik bizonyos egyér-

telmű vonásokban különböznek tőlünk. (Például: kövér a soványak között, nő a férfiak között, fekete a fehérek között.)

Szintén nem új keletű elképzelés az előítéletek kialakulásának hátterében *gazdasági és politikai konkurenciát* feltételezni. Amikor a rendelkezésre álló erőforrások szűkössé válnak, az „uralkodó” csoport igyekszik az „alsóbb osztályokat” illetve kisebbségi csoportokat elnyomni, hogy így anyagi előnyökre tegyen szert. Ilyenkor az egymást kölcsönösen kizáró célok, az összeütköző érdekek miatti ellenségeskedés és agresszió ideológiai bázisul szolgálhatnak az előítéletes attitűdök (Aronson, 1994). Szintén kimutatták, hogy a munkalehetőségek csökkenésével a kisebbségi csoportokkal szembeni diszkrimináció is kieleződik (Dollard, 1938).

Egy nagyon régi indíttatású, ám csak a 60-as években kivirágzó elmélet az előítéletes torzítások gyökereit az *emberi gondolkodás általános jellegzetességeiben* keresi (Hamilton és Rose, 1984; Tajfel, 1980). A kategorizáció tárgykörében végzett kutatások, arra hívják fel figyelmünket, hogy valós vagy vélt érdekütközések, sőt személyes ismeretség nélkül is kialakul a csoportok közötti diszkrimináció, amelynek alapja a szociális identitás érzése. Annak érdekében, hogy csoporttagságunk érzete növelje önértékelésünket, saját csoportunkat felértékeljük, ami gyakran jár együtt a tőlünk különböző csoportok leértékelésével.

Azt gondolhatnánk, hogy a szép számban növekvő elméletekből szükségszerűen kinő néhány jól használható előítélet-csökkentési technika is. Azonban az elmélet és a gyakorlat (ez esetben is) elválik egymástól. A kifejlesztett módszerek sajnos gyakran nélkülöznek mindenféle elméleti megalapozottságot, próba-szerencse alapon működnek (Monteith, Zuwerink és Devine, 1994). Nem váltja be a hozzá fűzött reményeket a propaganda, az iskolai oktatásba ágyazott felvilágosítás, a terápiás és csoport-interakciós technikák, vagy a csoportközi érintkezés sem. Nem mondhatjuk, hogy ezek a próbálkozások hiábavalóak volnának, csupán a kutatók nem mindig veszik (vehetik) figyelembe azt a komplex feltételrendszert, amely egy-egy módszer sikerességét meghatározza. Kedvező körülmények között – például kooperációt igénylő interakció, közös fölérendelt célok, közvetlenség, egyenlő státusz stb. – nagyon jól működik a csoportközi érintkezés módszere, de ezek a feltételek gyakran hiányoznak az erős csoportközi ellenségeskedéssel is jellemezhető helyzetekben (lásd fehér-fekete diszkrimináció).

Egy kivételt említhetünk a klasszikus előítélet-csökkentési technikák közül, amely sikeresen működik az amerikai fehér népesség körében – ez *Rokeach konfrontációs módszere* (Rokeach, 1973). Ennek hatékonyságához azonban kell annak belátása, hogy az általános egyenlősítő törekvések („American Creed”) összeütközésben állnak a személy előítéletes viszonyulásával. Ez a belátás a személyben belső feszültséget okoz, aminek feloldásaként az egyén átértékeli a diszkriminált csoporthoz való viszonyulását. Ez a kognitív diszsonancia csökkentésének egyik irányított esete.

A fent leírt elméletek közös vonása, hogy az elméletalkotók az erősen előítéletes viszonyulás vizsgálatából indulnak ki. Hétköznapi emberként azonban különböző mértékben lehetünk előítéletesek, illetve megpróbálhatjuk elrejteni előítéleteinket. Ez a gondolat vezet át bennünket a modern előítélet-vizsgálatokhoz.

Az előítélet kutatásának modern megközelítési formái

Kutatások bizonyítják, hogy a klasszikus értelemben vett rasszizmus mellett egyre inkább elterjed a rasszizmus úgynevezett modern formája. Ennek lényege, hogy a nyílt előítéletes viszonyulást felváltja a diszkrimináció tagadása. A „modern rasszisták” szerint a társadalomra már nem jellemző a különböző kisebbségekkel szembeni előítélet, tehát nem szükséges a témával foglalkozni. Akár nyílt, akár burkolt azonban az attitűdünk, viselkedésünk számos eleme tükröz előítéletes bizonyos csoportokkal szemben. A vélekedésünk és viselkedésünk között fennálló kettősség belső feszültséget okozhat, amit számos módon csökkenthetünk. Elnyomhatjuk előítéletes válaszainkat, vagy ésszerűnek tűnő érvekkel megindokolhatjuk azokat (ezt hívja a pszichoanalízis racionalizációnak), esetleg kompromisszumot keresve változathatjuk viszonyulásunkat az előítéletes és nem előítéletes viselkedésformák között.

A modern előítélet kutatások a viselkedési válaszoktól eltávolodva a társas megismerés megközelítését alkalmazzák. A kognitív alapokon nyugvó elméletek az emlékezetben jelenlévő szociális információk összeütközését vizsgálják. Ilyenek lehetnek az egyes társadalmi csoportokról vallott értékek és attitűdök (*Monteith, Zuwerink és Devine, 1994*).

Amerikában sokan rendelkeznek két különböző értékrenddel. Az *egyenlőség eszméje* magában foglalja a demokratikus és emberséges viszonyulást minden embertársunk felé, míg az *individualizmus* az egyén szabadságát, érvényesülését és a felmutatott teljesítmény értékmérő szerepét hangoztatja. E két, alapvetően pozitív értékrend erős összeütközésbe kerül a feketékkel szembeni viszonyulás tekintetében. Az egyenlőség tisztelete Amerikában együtt jár a fekete-barát attitűdökkel, míg az individualizmus fekete-ellenes érzéseket ébreszt. E kettő együttes jelenléte lelki kényelmetlenséget, bizonytalanságot okoz. Bárhogy is viselkedik az egyén (barátságosan vagy ellenségesen), hozzáállásának ellentétes indíttatású része összeütközésbe kerül válaszával, fenyegeti énjét. Hogy megőrizze pozitív önértékelését és csökkentse ezt a feszültséget, az egyén vagy a pozitív vagy a negatív értékelést hangsúlyozza szélsőségesen – ez kísérletnek tekinthető az ellentétes attitűd megtagadására (*Katz, Wackenhut és Hass, 1986*).

Egy másik elmélet ugyanezt az ambivalencia-toleranciát az *averzív rasszizmus* fogalmának bevezetésével magyarázza. Eszerint azok a személyek, akik egy időben vallják az egyenlőség értékét és mutatnak ugyanakkor negatív érzéseket és hiedelmeket egy csoport iránt, változathatják a kétféle viszonyulást, például aszerint, hogy a helyzet normatív szerkezete mit kíván. Mivel negatív vélekedéseikhez vezető torzított kognitív folyamataik nem tudatosulnak, ezért nem fenyegetik énjüket, és nem élnek át konfliktust sem ebben a kettősségben (*Gaertner és Dovidio, 1986*).

Devine a sztereotípiá-alapú választ és az egyéni hiedelmeket vizsgálja kevésbé és erősen előítéletes személyeknél. A sztereotípiát megfelelő jelzőingerek hatására automatikusan aktiválódó struktúrának tartja, amely nyomán keletkező viselkedéses választ csak elnyomni tudjuk. Akkor válunk előítéletesek, ha elfogadjuk a negatív kulturális sztereotípiát, amely mindannyiunkban él (*Devine, 1999*).

Az előítélet csökkentésével kapcsolatos problémák, a klasszikus megközelítéshez hasonlóan, a modern nézőpontokban is megjelennek. Mivel a sztereotípiá, mint az előítélet kognitív alapja, könnyen hozzáférhető, ezért legcélravezetőbb megoldás az előítéletes

válaszok kontrolljának és elnyomásának megtanítása lehet. Ha képesek vagyunk felismerni és elnyomni előítéletes indíttatásunkat, akkor könnyebben tudjuk azokat pozitív reagálásokkal helyettesíteni.

Előítéletes gondolkodás a fiatalok körében Magyarországon

A gazdasági és társadalmi szerkezetváltás hatására az utóbbi tíz évben előtérbe kerülhet az előítéletek egyik fentebb említett háttértényezője: a gazdasági és politikai konkurencia kérdése (Aronson, 1994). A gazdasági változások következményeként a társadalmi rétegek eltávolodását figyelhetjük meg. Ennek hatására az eddig rejtett indulatok, elfedett attitűdök nyílttá és nem egy esetben ellenségessé válnak. Felerősödnek az indulatok a cigányok, zsidók, a bevándorlók, stb. iránt. Mindezek a folyamatok nem hagyják érintetlenül a fiatalok csoportját sem. A Bar Kochba Intézet 1995 áprilisában végzett empirikus kutatása a „más”-nak tekinthető társadalmi csoportokról vallott vélekedéseket vizsgálta 15–20 év közötti fiatalok körében (Barcy, Diósi és Rudas, 1996). A következőkben, általánosságban tekintjük át a kutatás eredményeit.

Legerőteljesebb negatív megkülönböztetést a cigányokkal kapcsolatban találtak a vizsgált populációban. Ez az intoleráns viselkedésben is megnyilvánuló előítéletesség inkább jellemezte a fiatal férfiakat, mint a nőket, azonban az előítéletekből fakadó távolságtartás egyöntetűnek mutatkozott korra, iskolázottságra, lakóhelyre és a szülők iskolai végzettségére való tekintet nélkül.

A cigánysággal kapcsolatos előítéletek az iskolai oktatásban is megnyilvánulnak. Harsányi és Radó (1997) szerint a cigány tanulók oktatásában kudarcot vallott a magyar iskolarendszer – negyed évszázad alatt alig változott a roma tanulókkal kapcsolatos tanári attitűd, előítéletesség. Az iskolai kudarcoktól úgy akarják megkímélni a pedagógusok a roma diákokat, hogy csökkentik a velük szembeni követelményeket. Ez azonban szintén a diszkrimináció egy formája. Emellett elterjedt „megoldások” a cigány tanulók elkülönítése a nem cigányoktól (pl. szétültetés), vagy szélsőséges formában külön osztályok, iskolák létrehozása. A szegregált oktatási formák után azonban a roma tanulók reintegrációja gyakorlatilag lehetetlen.

A zsidósággal kapcsolatban a kutatók azt találták, hogy kevesen vannak a mintában az igazán előítéletesek, intoleránsak. Bizonyos sztereotípiákat kimutatott a vizsgálat, azonban a legmarkánsabbnak az etnikai csoporttal kapcsolatos tájékoztatlanságot találták. Kutatásukból tudjuk, hogy az ismeretek hiánya gyakran vezet előítéletek kialakulásához.

A „hétköznapi másság” (pl. fogyatékoság, elmebetegség stb.) egyes megnyilvánulási formáival kapcsolatos intolerancia a vizsgált mintában leginkább az iskolázatlanabb fiatalokra és a férfiakra jellemző. Érdekes és egyben szomorú eredmény, hogy az elmebetegtől való félelem, amely a távolságtartásban nyilvánul meg, minden mássággal kapcsolatos ellenérzést megelőz.

Ez a vizsgálat azt mutatja, hogy a fiatalok vizsgált populációjában az előítéletesség és a mássággal kapcsolatos türelmetlenség elszigetelt jelenségek. Erősen jellemző azonban az egyes kisebbségi csoportokkal szembeni tájékoztatlanság, amely előítéletek, és diszkrimináció forrásává válhat (Barcy, Diósi és Rudas, 1996). Ezzel egyetértve hívnánk fel a figyelmet az előítéletek csökkentésének pedagógiai lehetőségeire.

A pedagógia lehetőségei és felelőssége az előítélet csökkentésében

Annak ellenére, hogy iskoláinkban nem a fehér-fekete szembenállást kell kezelni, az amerikai próbálkozások és eredményeik mindenképpen elgondolkodtatóak, és hasznosak lehetnek.

Az egyik legígéretesebb előítélet és ellenségesség-csökkentő megoldást már *Sherif* és munkatársai megtalálták híres cserkésztabori kísérletükben (*Sherif, 1976; Sherif és Sherif, 1980*). A versengés eredményeként létrejött erős csoportközi ellenségeskedést közös fölérendelt célok kitűzésével, kölcsönös függés kialakításával csökkentették. A kölcsönös függésben a gyermekek azt élték át, hogy céljaik eléréséhez szükségük van arra, hogy együttműködjenek azokkal is, akiket előtte „ellenségként” kezeltek. S ezzel együtt tudatosodott bennük, hogy ők is fontosak, rájuk is szüksége van a többieknek.

Iskoláink többségére szintén a versengő légkör jellemző. A verseny egyrészt személyiségi tényezőktől függően növelheti az iskolai teljesítményt (*Fülöp, 1997*), másrészt a versengésre való képesség (az együttműködéssel együtt) része a szociális kompetenciának (*Nagy, 1996*). Azonban véleményünk megegyezik *Horváth Attila* (é.n.) nézetével, aki szerint a verseny csak addig teljesítmény-fokozó, amíg ki nem alakul az állandó nyertesek és vesztesek köre. Ez után a vesztesek önértékelése romlik, teljesítménye tartósan alatta marad képességeiknek. *Horváth* szerint az európai kultúrában benne gyökereznek a versengést előidéző, és az együttműködést nehezítő beállítódások. A gyermekek csoportbontásban végzett feladatok esetén riválisként definálják a másik csoportot, negatívan értékelik őket, nem osztják meg velük ötleteiket. Sikertelenség esetén agresszíven viszonyulnak a kudarc vélt okához: személyekhez, körülményekhez.

A tanulmányi teljesítmény alapján történő megkülönböztetés és a versengés a társas sikereket és pozíciókat is meghatározzák. Erős elkülönülés alakulhat ki az osztályban, amelyben a hátrányosan megkülönböztetett tanulók rosszul érzik magukat, iskolai teljesítményre vonatkozó motivációjuk csökken, aminek következtében megnövekedhet a lógás, az iskolakerülés veszélye. Néhány esetben így indul a deviáns karrier.

A „verseny-pedagógia” lehetséges alternatíváját *Dewey* már a század elején sikerrel alkalmazta (*Kollár, 1997*). A projekt-készítés módszerét a hetvenes években *Aronson* dolgozta át, és több ezer gyereknél alkalmazta sikeresen (*Aronson, 1994*). A „mozaik-módszer” kölcsönös függésen alapuló oktatási forma, amelynek során a gyerekek tanulói kiscsoportokban dolgozzák fel a tananyagot. A tanár a megtanulandó anyagrészt értelmes egységekre bontja, amelyet egy-egy gyerek tanul meg és tanít meg társainak. A teljes anyag csak a csoport minden tagjának együttműködésével sajátítható el. A tanulói csoportokban a gyerekek kölcsönösen egymásra utaltak, közös érdekük, hogy mindenki a legjobbat adja, ezért segítik, támogatják egymást. Az így oktatott gyerekek jobban megszeretik egymást, jobban érzik magukat az iskolában, növekszik a motivációjuk, önértékelésük. Az egymás iránti rokonszenv és empátia növekedése különösen fontos a kisebbségi csoportok tagjai esetében. A mozaikmódszer módosított változatában *Slavinnak* (1986) sikerült kiküszöbölni azt, hogy a gyerekek eltérő színvonalon sajátítsák el az eltérő anyagrészeket. Módszerének alapja, hogy minden gyermeknek az egész témával kell foglalkozni, más-más szempontból, majd együtt az egészet megtanulni. Külön jelentősége van annak a ténynek, hogy az értékelés a csoport átlagteljesítménye alapján történt.

Kísérlete eredményeként *Slavin, Aronson* módszeréhez hasonló, tartós pozitív hatást tapasztalt.

A csoportmunkát *Báthory Zoltán* (1997) is a „demokrácia tanulóterepének” tartja. Bár a tanulás-szervezési módszerek között kevésbé látványos, és sokkal több komplex pedagógiai készséget igényel, mégis mélyebb és tartósabb hatású. A didaktikai irodalmak is kiemelik a csoportmunka belső értékeit, örömteliségét, személyiség- és közösség-fejlesztő vonásait, például az osztály társas mezejének sűrűsödését stb. (*Nádasi, 1998*). *Slavin* (1990) kutatásában áttekinti az együttműködésre vonatkozó tudományos szövegek eredményeit. Megállapítása szerint a kooperatív tanulás pozitív eredményei egyértelműek az általános iskolás korosztály esetében, a 16–18 évesek körében azonban, a vizsgálatok alapján, kevésbé hatékonyak ezek a technikák.

A pedagógusok többsége szívesen alkalmazná a gyakorlatban a kutatások eredményeit. Az iskolai infrastruktúra és a szellemi támogatottság azonban sok esetben hivatkozott korlátozó tényező. Finanszírozási gondokkal küszködő iskoláinkban mindennapos problémát jelenthet a segédeszközök elkészítése, sokszorosítása. Emellett sokszor nagyobb gondnak számít a reformmódszerekkel szembeni ellenérzés, a kollégák és néha a vezetők félelme az iskola szokásos rendjét megbontó, „szabadabb” légkört teremtő oktatási formáktól. Ezek a félelmek részben érthetőek, hiszen minden új, ami felváltja a régit, egy ideig (kívül és belül is) káoszt teremt, mert csak ennek talaján épülhet fel egy új rend. Sok pedagógusnak szokatlan, hogy az így tanított osztályokban nincs csend, a gyerekek felállnak helyükről – nincs a hagyományos oktatásban megszokott fegyelem. Az új rend megteremtéséhez azonban nélkülözhetetlen a tantestület egészének támogatása. Ennek eléréséhez első lépcső lehet e módszerek megismerése, hiszen az ismeretek hiánya, az ismeretlentől való félelem áll legtöbbször az ellenérzések háttérében. Az elérhető szakirodalmi források közül itt említjük meg *Paul Roeders* (1998): *A hatékony tanulás titka*, valamint *Sallai Éva* (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség? c. könyvét*, melyek hasznos segítséget nyújthatnak minden újító szellemű pedagógusnak.

A fellelhető tanulmányok és könyvek ellenére probléma a módszerek elsajátítása, a rendszeres képzések megoldatlansága, amely a tanártovábbképzés jelenlegi rendszerében is fennáll. Kezdeményezések persze vannak, amelyek sikere nem vitatható (lásd *Alternatív Pedagógusképző Műhely*), legfontosabb mégis a tanárképzés rendjébe történő beillesztés lenne.

A tanári pályára történő szocializáció tudattalanul már gyermekkorunkban elkezdődik. Az általunk látott szülői és tanári minták mélyen belénk épülnek, s még, ha negatívan éltük is meg azokat (mivel nincs „kéznél” más, tudatosan választható alternatíva), használjuk őket később gyermekeinkkel vagy diákjainkkal szemben. Választási lehetőséget, új és hatékonyabb viselkedési módokat a tanárképző intézmények hivatottak nyújtani. Ennek a képzésnek volna feladata lebontani a régi, sztereotípiá-szerű nevelési és oktatási elveket, hatékony és humánus elméleti és gyakorlati ismeretekkel helyettesíteni azokat, amelyek már lehetővé teszik a pedagógiai szituációkban szükséges tudatos választást.

A Kodolányi János Főiskolán (más tanárképző intézményekhez hasonlóan) a tanárképzés megújításának szellemében nagy hangsúlyt fektetünk a nyelvtanár szakos hallgatók személyiség- és készségfejlesztésére. Ennek során hallgatóink több olyan szemináriumról, tréningcsoportos képzésről is választhatnak, amely a tanárrá válás folyamatát se-

gíti elő. Ilyen az általunk vezetett önismereti tréning is. Pszichológusként és tanárként valljuk, és aktívan képviseljük a nézetet, miszerint önmagunk megismerése elengedhetetlen feltétele a társas viszonyok hatékony kezelésének. Motivumaink és érzéseink mindenkor befolyásolják embertársainkkal történő interakcióinkat, különösen igaz ez az oktató-nevelő munkát végző pedagógusokra. Tudatos és mélyebben rejlő indítékaink, valamint működésmódjaink megismerése, tudatosabbá tétele segíthet a nehéz helyzetek kezelésében éppúgy, mint hétköznapi életünk jobbításában.

Az önismeret elmélyítése sajnos nem eléggé hangsúlyozott a tanárképzés során. Bár a tanárjelölt hallgatók legnagyobb része fontosnak tartja önmaga megismerését, mégis csak igen kevesen vesznek részt tanárrá válásuk előtt olyan intenzív egyéni vagy csoportos folyamatban, amely segíti ezt a célt (*Kádár és Szarvas, 1999*). Ezért tartjuk nagyon fontosnak, hogy főiskolánkon minden félévben két (12–16 fős) önismereti csoport is indul. Természetesen a hálótervbe illesztett 30 órás intenzív szeminárium csak bevezetesként értékelhető, mégis vitathatatlan érdeme, hogy sok esetben felkelti a hallgatókban a lelki folyamatok mélyebb megismerésének igényét. *Barcy Magdolna (1997)* a 90-es évek elején számos, egészséges személyeknek meghirdetett, intenzív és extenzív csoport hatékonyságát vizsgálta. Eredményei szerint az intenzív, de rövid csoportok éppen rövidségük miatt korlátozott hatással bírnak. Az utóhatás vizsgálatok azonban kimutatják, hogy ez a módszer is erőteljesen hat a személyiség egészére és a vélekedés rendszerre. A csoporttagokban felértékelődik az emberi kapcsolatok fontossága, növekszik a nyitottság, csökkennek az előítéletek.

A fent leírt elméleti megfontolások alapján tettük még hangsúlyosabbá önismereti csoportjainkban az iskolai előítéletek kérdését. A témát főként saját élmény szerzésén és feldolgozásán keresztül tárgyaljuk. A továbbiakban ezt a szemináriumi gyakorlatot ismertetjük.

A vizsgálat leírása

Az általunk párosan vezetett önismereti csoportok 12–16 fővel működnek, a főiskolai órarendbe illesztve, heti 4 órában. Vizsgálatunkat két másod éves nyelvтанár szakos hallgatói csoporttal végeztük el, a harmadik szemináriumi alkalommal. Az 1. csoport 14 főből állt, ebből 3 fiú és 11 lány, szakjukat tekintve 10 német nyelvтанár és 4 angol nyelvтанár szakos hallgató. A 2. csoport 16 fős volt: 5 fiúból és 11 lányból állt, akik 1 francia szakos lány kivételével mind német nyelvтанár szakon tanultak. Az azonos szakról érkező hallgatók általában azonos szemináriumi csoportba tartoztak.

Jane Elliott munkáit felhasználva mi is a csoportok közötti diszkrimináció hatását vizsgáltuk, különös tekintettel a negatívan megkülönböztetett csoporttagok teljesítményére és önértékelésére. A két csoport közötti diszkrimináció alapjául egy személyiségteszt eredményét használtuk – a *Hippokratész*-féle típuselmélet tesztet. Ez a teszt érdekessége, ismertsége és elsősorban egyszerűsége miatt felelt meg céljainknak, vagyis a megbélyegzettség kialakításának (*Littauer, 1995*).

Hippokratész i.e. 400 körül alkotta meg elméletét, amely szerint a személyiséget stabil belső tulajdonságok építik fel, s ezek a viselkedésben tükröződnek. Elméletét *Galenus* fejlesztette tovább. A *Hippokratész-Galenus* féle temperamentum-tan az embereket az

alábbi négy típusba sorolta, a testnedvek (vér, nyálka, fekete és sárga epe) feltételezett túlsúlya alapján, s adta meg a hozzá tartozó tulajdonságokat:

- 1) *kolerikus típus – nyílt, cselekvő, derülátó*, gyors, határozott, döntőképes, vezető típus, könnyen megbirkózik az akadályokkal, hajlamos azonban mások feletti uralkodásra, okoskodásra, türelmetlenségre;
- 2) *melankolikus típus – befelé forduló, gondolkodó, borúlátó*, képes a részletek megragadására, bonyolult helyzetek elemzésére, kitartó munkára, ugyanakkor könnyen depresszióba süllyed, alábecsüli önmagát, irreálisan magas céljai miatt halogató;
- 1) *szangvinikus típus – nyílt, beszédes, derülátó*, jó kapcsolatteremtő, csapatlelkésítő, kreatív, szereti a nyilvános szerepléseket, emellett hajlamos az önzésre, szét-szórtságára és kevés a kitartása;
- 4) *flegmatikus típus – befelé forduló, megfigyelő, borúlátó*, türelmes, békülékeny, jól tűri a monotóniát, azonban merev gondolkodású, nehezen dönt, halogató, hajlamos a lustaságra.

A teszt ezen temperamentum-típusok jellemzésére alkalmas állításokat tartalmaz, amelyekkel kapcsolatban az egyénnek el kell döntenie, hogy jellemző-e rá, vagy sem. A mai álláspont szerint tiszta típusok nincsenek!

A tesztlap kitöltése után a hallgatók értékelték a tesztet útmutatásaink alapján. A vizsgálat érdekében a megbeszélés során manipuláltuk a típusokhoz tartozó tulajdonságokat és tiszta típusokként kezeltük őket. A vizsgálat további része azonban megkívánta a két „békés” típus (melankolikus-flegmatikus) és a két „erőteljes” típus (szangvinikus-kolerikus) időleges összevonását. A melankolikus és flegmatikus emberek tulajdonságait pozitív megvilágításba helyeztük, s minden valós alap nélkül kiegészítettük egyéb pozitívumokkal. A békések csoportjának tagjai felsőbbrendűnek érezhették magukat, hiszen intelligensebbnek, kedvesebbnek, jobbnak tüntettük fel őket. Az „erőteljes” csoport tagjainak tulajdonságait végletesen negatívan értékeltük.

Miután a fenti két nagy csoportot ily módon megkülönböztettük, vizsgálatunk második részét képező feladatra került sor. A résztvevőket mindkét önismereti csoportban három kiscsoportra osztottuk, oly módon, hogy „békés” és „erőteljes” hallgatók is legyenek minden csoportban. Ezen kívül megfigyelőket is kineveztünk, akiknek nem kellett a feladat végrehajtásában részt venniük, hanem általunk megadott szempontok szerint kellett a feladat időtartama alatt megfigyelni a tagokat, és jegyzeteket készíteni. A kiscsoportok alacsony létszáma miatt, minden kiscsoportban egy-egy megfigyelő működött, akik önként vállalkoztak a feladatra. A megfigyelők az alábbi szempontok szerint jegyzeteltek:

- a csoporttagok közül ki és hány alkalommal ad ötleteket, javaslatokat;
- ki utasít;
- ki irányít;
- ki ellenkezik és ad kritikai megjegyzést;
- ki ad megerősítést a másoknak;
- ki kérdez az elhangzottakkal kapcsolatban;
- ki dönt,
- ki teszi meg a végleges cselekvést;

– mi a dominancia sorrend a csoportban (első, második stb. legdominánsabb csoporttag a fent leírt aktivitási formák alapján a feladatvégzés során)?

A feladat a Kodolányi János Főiskola címerének megtervezése és kivitelezése volt, valamint jelmondat alkotása a képhez, a rendelkezésre álló 15 perc alatt. A címer és jelmondat megalkotása után a megfigyelők elmondták tapasztalataikat, a csoporttagok kiegészítették azt, és elmondták a feladattal kapcsolatos saját tapasztalataikat, érzéseiket. A két csoport megfigyelői által készített jegyzetkből készítettük el összefoglaló táblázatunkat, melyben a megfigyelési szempontok szerint történt interakcióelemzés adatai láthatók (1. és 2. ábra). Mivel a két csoport adatai összességében nem térnek el egymástól, ezért a táblázatokban a két vizsgálat eredményei együtt szerepelnek, tehát a gyakorisági adatok a két csoport összlétszámához (24 feladatvégző személy) viszonyítva értelmezhetők. Az 1. ábra összehasonlítja a „békés” és „erőteljes” csoporttagok munka közbeni összaktivitását, amit a megfigyelő személyek egy előre elkészített táblázatban személyenként rögzítettek, majd mi összegeztünk és átlagoltunk. A 2. ábra a csoporttagok megfigyelők által észlelt dominancia-pozícióit összegzi a két nagy temperamentum-típusban.

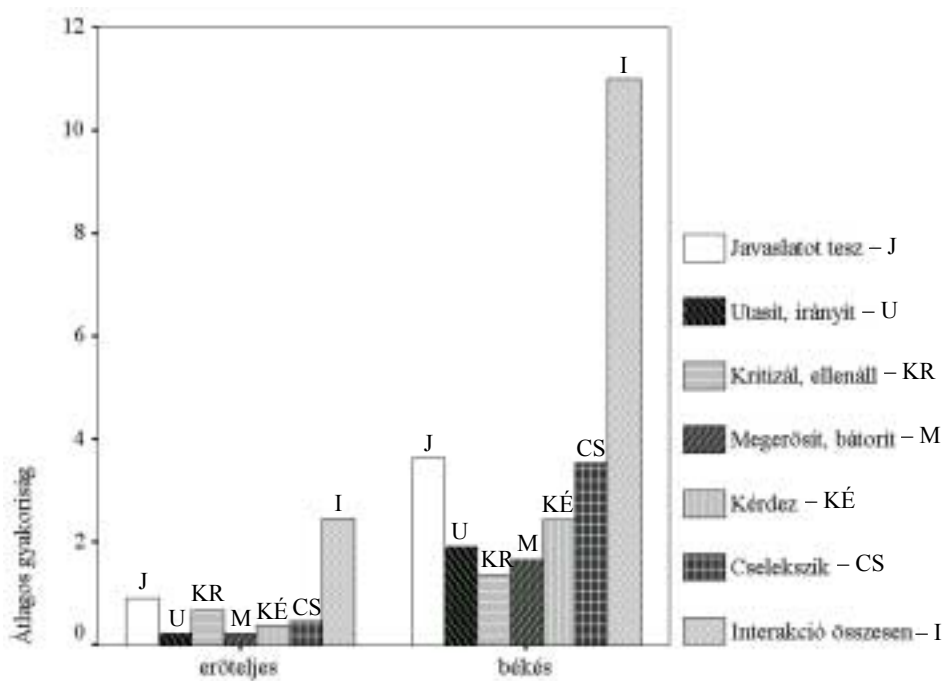
A modellkísérlet eredményei

Amint az a táblázatok adataiból is látható, a szangvinikus és kolerikus („erőteljes”) csoporttagok, akik más alkalmakkor aktívak, vezető szerepet betöltő, irányító, bőbeszédű, élénk emberek, jelen vizsgálati feladatunk alatt a negatív kategorizáció hatására visszahúzódó, inaktív, a feladat iránt közömbös, ötlet nélküli tagokká váltak, akik a dominancia sorrendben hátul helyezkedtek el (1. és 2. ábra). Önbeszámolóik szerint szomorúak, lehangoltak voltak, úgy érezték, nem tudnak részt venni a feladatban, rossznak ítélték gondolataikat, s azt hitték, a többiek is a rosszat keresik bennük. Voltak néhányan, akik tettek javaslatokat, vagy próbálták kivitelezni ötleteiket, de a többség inkább passzív maradt vagy kritizálta a többiek munkáját. Bár beletörődtek a megvalósítás mikéntjébe, nem voltak elégedettek az eredménnyel.

A feladatmegoldásban máskor csendes, tartózkodó, passzív („békés”) csoporttagok viszont aktívvá, dominánssá váltak a pozitív felértékelés miatt. A megelőző szemináriumokon megtapasztalt viselkedésüktől eltérően magukhoz ragadták a kezdeményezést, sokkal többet beszéltek és határozottabban álltak ki elképzeléseik mellett. Jól látszik mindez a javaslattevő és irányító interakciós gesztusok nagy arányából is. A feladat során kellemesen érezték magukat, elégedettek voltak az eredménnyel.

A megfigyelők nem csak az általunk megadott szempontok alapján értékelték a látottakat. Szubjektív beszámolójukban mindkét vizsgálati helyzetben kitértek arra a jól megfigyelhető változásra, ami a két típus („erőteljesek” és „békések”) viszonyában megmutatkozott. A vizsgálatban részt vevő hallgatók nagy része jól ismerte egymást, hiszen két éve csoporttársak voltak. Ennek megfelelően kialakult bennük egymásról és csoportbeli önmagukról is egy többé-kevésbé stabil kép. Az „erőteljes” hallgatók önmagukat legtöbbször domináns pozícióban találták és vitás kérdésekben csak a hozzájuk hasonló („erőteljes”) társaikkal kellett harcba szállniuk. Az alapvetően béketűrő és nyugodt típusú hallgatók ezekben a helyzetekben nem egyszer háttérbe szorultak, elképzeléseikért és érdekeikért általában nem küzdöttek. Ezt a kialakult status quo-t borította fel (legalább

15 percre) a gyakorlat. A negatív kategorizáció hatására passzívvá vált szangvinikus-kolerikus csoporttagok hatalmi, döntéshozatali vákuumot gerjesztettek, amit rövid idejű belső civódás után a pozitívan megerősített flegmatikus-melankolikus hallgatók töltöttek ki. Mire a sértett „erőteltjesek” magukhoz tértek, a kezdeményezés kicsúszott a kezükből és pozíciójuk visszavonhatatlanul meggyengült. Néhányan ezt a kellemetlen helyzetet a munka hátráltatásával, ellenkezéssel és kritizálással reagálták le. Legtöbbször azonban szótlánul tűrtek, azonban későbbi beszámolóik szerint negatív indulatok gyűltek fel bennük dominánssá vált társaik és a csoport vezetői felé.

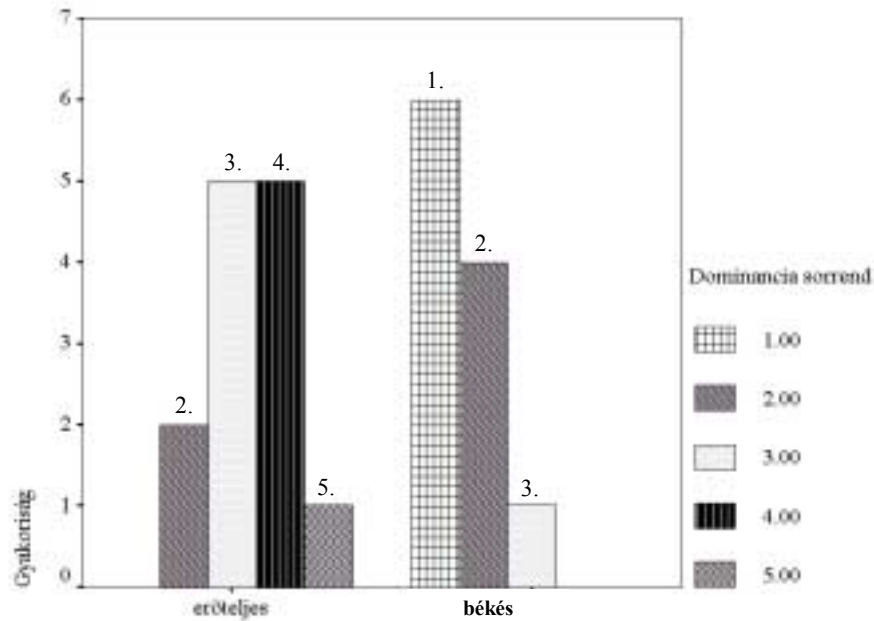


1. ábra

A feladatvégrehajtás közbeni interakció gyakorisága az „erőteltjesek” és „békések” csoportjában (összesített eredmények)

A beszámolókat után elmondtuk a tagoknak a gyakorlat lényegét – azt, hogy 15 perc alatt megtapasztalhatták a negatív megbélyegzettség érzését –, és az egyes személyiség típusok valós jellemzőit, a manipuláció okát. Saját érzéseik és a megfigyelők beszámolóinak alapján elemeztük az előítéletek keletkezésének és működésének jellemzőit. Külön kitértünk az előítéletek iskolai előfordulására, a pedagógus lehetőségeire az előítéletes viselkedés csökkentésére. A megbeszélés alatt mindvégig támaszkodhattunk a gyakorlat

nyomán keletkezett belső érzésekre, tapasztalatokra, melyeket a lezárásban igyekeztünk fokozatosan feloldani. Végül megnéztük *Elliott* kutatásairól szóló összefoglaló filmet (1996: *Akinek a szeme kék c.*).



2. ábra

Az észlelt dominancia-pozíciók eloszlása a temperamentum típusa szerint

A gyakorlat lezárásaként nagy hangsúlyt fektettünk a keletkezett feszültségek feloldására, ezért a megbeszélés során minden hallgatót megkértünk, hogy mondja el érzéseit, indulatait. Szabadon hangoztathatták társaikkal vagy velünk szembeni ellenségességüket (hiszen sokukban ezt váltotta ki a gyakorlat): „úgy utáltalak benneteket” – mondta az egyik résztvevő. Megbeszéltük ezen érzések hátterét, a megkülönböztettség önbecsülést és kapcsolatokat romboló hatását. A gyakorlat végén közösségerősítő, pozitív érzéseket gerjesztő játékokat játszottunk, hogy minden tag rossz érzések nélkül mehessen haza. Nagyon sok időt töltöttünk a feszültségoldással, hiszen egy negatív tapasztalat fennmaradása céljainkkal ellentétes hatást érhet el. A megbeszélés végén a hallgatók ismét a tőlük megszokott módon viselkedtek, de elmondásuk alapján még hetek múlva is élénken éltek bennük e gyakorlat személyiségfejlesztő hatásai. A vizsgálati terep sajátosságai és az eltelt idő rövidege miatt a gyakorlat hosszútávú hatásairól nincsenek információink. Tudományos eredménynek nem, de a gyakorlat sikerének is tekintjük, hogy az egyik hallgatói csoport a következő félévben csapatépítő tréning indítását kérte, amelyen teljes létszámmal részt vettek.

Összegzés

Az előítélet elméleti háttéréből kiindulva a hallgatókkal gyakorlati tapasztalat alapján akartuk megismertetni az előítélet működését, hatásait. A kisebbségi csoportokat egész életükön át érzékenyen érintő hátrányos megkülönböztetést *Jane Elliott* diákjainak egy napig, hallgatóinknak mindössze 15 percig kellett átélnie. Eredményeink szerint ennyi idő is elegendő a negatív tapasztalatok kialakulásához, és ahhoz, hogy átérezzék az előítélettel kezelt csoportok helyzetét, amelyet remélhetőleg a valós életben sohasem kell majd tapasztalniuk. Ha gyakorlatunk tartós hatású, akkor egész életükben a zsebükben hordják majd a képzeletbeli gallért a csoporttagok, hogy eszükbe jusson az előítélettel kapcsolatos saját élményük.

Reméljük eszükbe jut majd ez az élmény mindazokban a helyzetekben, amikor pedagógusként nyílt vagy burkolt formában tesznek megkülönböztetést gyermekek között. Amikor a lehető legnagyobb jó szándékkal csoportbontásban tanítanak és nem értik a „fontolva haladók” vagy „csigák” csoportjában fellépő negatív jelenségeket, valamint a „csigák” és „mókusok” közötti konfliktusokat. Reméljük nem állnak majd e helyzetek előtt értetlenül és eszköztelenül – hiszen a csoportok léte és különbözőségük elkerülhetetlen, de kapcsolatuk tudatos odafigyeléssel javítható!

Végezetül ki kell emelnünk vizsgálatunk veszélyeit. Bármilyen látványos és sikeresnek mondható konfrontációs technika is az általunk ismertetett, csak nagyfokú odafigyeléssel, hozzáértéssel és érzékenységgel végezhető. A vizsgálatvezetők mindketten csoportvezetésben jártas pszichológusok, akik maguk is sok-sok órát töltöttek a vizsgálatra való felkészüléssel. A vizsgálat megismétlését ezért csak önismereti csoportok vezetésében gyakorlott, felkészült szakembereknek ajánljuk. Az önmagunkkal való szembesülés építő, de sokszor fájdalmas útján segítőnek lenni nagy felelősség!

Köszönjük a vizsgálatban résztvevő hallgatók közreműködését, és beleegyezésüket, hogy a csoporttörténeteket tanulmányunkban elemezhessek.

Irodalom

- Adorno, T. (1980): Típusok és tünetegyüttesek. In: Csepeli György (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. KJK, Budapest, 237–295.
- Aronson, E. (1994): *A társas lény*. KJK, Budapest.
- Barcy Magdolna (1997): *A csoportok hatékonysága és a személyes változás*. Animula, Budapest.
- Barcy Magdolna, Diósi Pál és Rudas János (1996): *Vélemények a másságról – előítéletek a fiatalok körében*. Animula, Budapest.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.
- Devine, P. G. (1999): Sztereotípiák és előítélet: automatikus és kontrollált komponensek. In: Hunyady György, Hamilton, D. L. és Nguyen, L. L. A. (szerk.): *Pszichológiai Tanulmányok XVII. A csoportok percepciója*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 379–406.
- Dollard, J. (1938): Hostility and fear in social life. *Social Forces*, 17. 15–26.
- Fülöp Márta (1997): Versengés az iskolában. In: Mészáros, Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 379–406.

Jane Elliott nyomában – az előítéletek csökkentése a tanárképzésben

- Gaertner, S. L. és Dovidio, J. F. (1986): The aversive form of racism. In: Dovidio, J. F. és Gaertner, S. L. (szerk.): *Prejudice, discrimination, and racism*. Academic Press, New York, 61–89.
- Hamilton, D. L. és Rose, T. L. (1984): A látszatkorreláció és a sztereotíp nézetek fennmaradása. In: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 391–422.
- Harsányi Eszter és Radó Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolákban. *Educatio*, 1. sz. 48–59.
- Horváth Attila: Kooperatív technikák. *Altern Füzetek/7*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Kádár Gabriella és Szarvas Anett (1999): Önismeret a pedagógiai gyakorlatban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. sz. Akadémiai 467–479.
- Katz, I., Wackenhut, J., és Hass, R. G. (1986): Racial ambivalence, value duality, and behavior. In: Dovidio, J. F. és Gaertner, S. L. (szerk.): *Prejudice, discrimination, and racism*. Academic Press, New York, 35–60.
- Kollár Katalin (1997): Kooperáció az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 156–172.
- Littauer, F. (1995): *Személyiségünk rejtett tartalékai*. Network Twenty One (belső kiadvány), Budapest.
- Nádasi Mária (1998): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. NTK, Budapest.
- Monteith, M. J., Zuwerink, J. R. és Devine, P. G. (1994): Prejudice and prejudice reduction: classic challenges, contemporary approaches. In: Devine, P. G., Hamilton, D. L. és Ostrom, T. M. (szerk.): *Social Cognition: Impact on Social Psychology*. Academic Press, New York, 323–345.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Roeders, P. (1998): *A hatékony tanulás titka. Oktatás önirányító kiscsoportokban*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Rokeach, M. (1973): *The nature of human values*. Free Press, New York.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Sherif, M. (1976): A főlérendelt célok szerepe a csoportközi konfliktus enyhítésében. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai Szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 325–339.
- Sherif, M. és Sherif, C. W. (1980): Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: Csepeli György (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. KJK, Budapest.
- Slavin, R. (1986): Cooperative learning: engineering social psychology in the classroom. In: Feldman, R. (szerk.): *The social psychology of education*. Cambridge Univ., Press, Cambridge, 153–169.
- Slavin, R. (1990): Research on cooperative learning: consensus and controversy. *Educational Leadership*, 18. évf. 1. sz. 52–54.
- Tajfel, H. (1980): Az előítélet gyökerei, néhány megismeréssel kapcsolatos tényező. In: Csepeli György (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. KJK, Budapest, 40–60.

Film

- Bertram Verhaag (1996): *Akinek a szeme kék*. Spektrum Televízió.

ABSTRACT

ZSUZSA F. LASSÚ AND ANETT SZARVAS-ELEK: IN THE WAKE OF JANE ELLIOTT:
REDUCING PREJUDICES IN TEACHER EDUCATION

We aimed to present students with the mechanics and effects of prejudice based on a theoretical background of prejudice using practical experience as a starting point. Jane Elliott's students were faced for one day with the experience of the harmful discrimination affecting minority groups for a whole lifetime; our students had only 15 minutes for the same exercise. According to our findings, this amount of time is sufficient to comment the negative experience and to raise awareness of the situation of discriminated groups, one that they hopefully will never have to experience in real life. Provided our exercise has a lasting effect, members of the group will keep the imaginary collar in their pockets in order to remember their own experience with prejudice. Hopefully, teachers will remember this experience in situations in which they themselves discriminate in an overt or covert way among their pupils. When they split pupils into groups according to their best judgement, they may realize neither the negative effect on pupils who may approach a problem with greater circumspection or the "slow" pupils nor the conflict created between the "slow" and "clever" pupils. We hope that they will not face these situations without understanding and tool: surely, the existence of and the difference between groups are inevitable, but their relationships can be improved with conscious attention. Finally, we have to emphasize the dangers of our experiment. No matter how spectacular and successful the confrontation technique presented here seems to be, it should be carried out with great care, expertise and sensitivity. Both the facilitators are psychologists who are experts in groupwork and who have spent a considerable amount of time preparing for the experiment. That is why we would strongly recommend repetition of the experiment only to those, who are well-prepared and have practice in leading self-awareness group training. It is a great responsibility to assist one toward self-recognition, a goal which can sometimes be very painful though constructive. We would like to thank the students participating in the experiment for their cooperation and consent. They made it possible for us to analyze these group events.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 2. 227–242. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: F. Lassú Zsuzsa H–8000 Székesfehérvár,
Szabadságharcos u. 53.; Elekné Szarvas Anett H–8000 Székesfe-
hérvár, Szabadságharcos u. 53.