

Másság, különbözőség, együttesség: a felelős állampolgár születése

„Egy gondolat csak akkor ölt határozott formát, ha szokás van mögötte.”
(Dewey)

Napjaink elgondolkodtató, időnként sokkoló és megrázó élménye egy új tömeges népvándorlás kibontakozása, az etnikai ellentétek és nemzeti önállósodási törekvések feleledése, a tolerancia hiánya, az irracionális indulatok elszabadulása. A különféle okokból ki- és bevándorlók, az emigránsok és menekültek „mások”-ként, méghozzá „idegen”-ként jelennek meg a befogadó országok lakói számára, akik szintén mások a letelepedni kívánók szemében. Olyannyira így van ez, hogy a pluralista (több kultúrát és etnikumot magában foglaló) társadalmakban az oktatáson belül külön gond és feladat csökkenteni a migráció hátrányait az emigránsok gyermekeinél nyelvi, értelmi, érzelmi és viselkedésbeli vonatkozásban egyaránt.

A másság persze nemcsak a különböző etnikumok, hanem a generációk között is érzékelhető. A gazdasági és politikai átrendeződések felgyorsulása azzal a következménnyel is jár, hogy egyre rövidül az az időszáv, amelyben az egymást követő nemzedékeket még viszonylag azonos életkörülmények, politikai, ideológiai tartalmak, életstílusok kötik egybe, azaz formálják kohorszokká.

Életpaszatalaik hasonlósága rányomja bélyegét mentalitásukra. Más világban nőttek fel a mai 70 évesek, mint az 50 évesek, és ezek megint másban, mint a mai 30-20 évesek. Míg korábban évtizedek is eltelték két kohorsz kialakulása között, ma már ez 3-5 év alatt is végbemehet. Nagyon téved az a társadalomkutató, aki ezzel az új ténnyel nem számol.

A másság észlelése, elfogadása vagy elutasítása azonban nemcsak etnikai és/vagy nemzedékek közötti probléma. Mélyebbre nyúlnak vissza annak a gyökerei, hogy milyen úton járunk, milyen eljárásokat kívánánk vagy tagadnánk a másság kezelésében: ezek a részben intuitív, részben tudatos preferenciák abban a módban gyökereznek, hogy hogyan észleljük a „másik embert” és hogyan – mennyire tudatosan, igényesen és felelősen – viszonyulunk saját „közvetlen tapasztalatainkhoz”, saját észleléseinkhez és az ezeket is befolyásoló konzervismeretekhez, például a sztereotípiákhoz vagy előítéletes hiedelmekhez.

Másság, különbözőség, együttesség: kizárják vagy feltételezik egymást?

Attól függ. Hogy mitől, az Közép-Kelet Európában egyetlen felnőtt állampolgár előtt sem lehet titok. Történelmi múltunkból, jelenkori élményeinkből ismerhetjük, hogy egyrészt attól függ, hogy hogyan – milyen ideológia, társadalompolitika, nevelés, műveltség birtokában – gondolkodunk ezekről a jelenségekről, másrészt

attól, hogy milyen eszközökkel kívánjuk a viszonylagos egyensúlyt elérni e fogalmak által jelzett valóságos jelenségek között.

A demokratikus nevelés nézőpontjából ezek a fogalmak és az általuk jelzett tartalmak semmi esetre sem zárják ki egymást, sőt feltételezik. Elvileg ugyanis nem eleve ellentétes, egymást kizáró jelenségekről van szó. Legalábbis akkor nem, ha a demokratikus nevelés valódi orientációs pontjait keressük. Éppen ekkor jövünk rá arra, hogy a „másság és a különbözőség”, valamint az „együtteség” az emberi természet mélyéből fakadó, egymást feltételező sajátosságok, s kiteljesedni igazán csak egymással harmóniában tudnak.

Ebben a gondolatmenetben viszont a „másság” már nem annyira az idegen, hanem főként az átlagtól eltérő egyéni arculat, egyéniség, a személyiség jelölőjeként szerepel, amely csak járulékosan hordozhatja az „idegen” jelentését is. Primer jelentése azonban az, amely a modern individualizmusban fogalmazódott meg, és ez a személyiség önállóságának és sokszínűségének az eszméje és ennek az eszmének a védelme. De hogyan észlelhető ez a fajta másság a mindennapi életben?

Ezen a ponton lehet segítségünkre a szociálpszichológia, mint olyan tudományág, amelynek megfelelő eszközei vannak arra, hogy feltárja a másik ember, a társ észlelésének spontán tendenciáit, illetve törvényszerűségeit általában is, de különösen az eltérő etnikai csoportok interakcióiban. A szociálpszichológusok már eddig is elegendő bizonyítékot sorakoztattak fel amellett, hogy a társak észlelésében önmagában nem elégséges, noha örvendetes a jó szándék és jóakarát. Érdemes megismerni a másik ember észlelésének konkrét mechanizmusait és ismételtlen előálló csapdáit is.

Fogódzók és csapdák a „másik ember” észlelésében

A „másik ember megismerése, elfogadása, méltánylása önmagunk elfogadtatásával együtt a legalapvetőbb emberi szükséglet. Robinsonként nem tudunk igazán egyéniségekké válni; szükségünk van a „másik” méltánylására, tekintetére. A társadalmi, etnikai, generációs és egyéb vonatkozásban létező „másság” észlelésének mikéntje mélyről fakad: ott gyökerezik, hogy az emberben milyen igényesség és felelősség alakult ki mások segítségével persze – a körülötte lévő és számára fontos „mások” észlelésében.

A szociálpszichológia korai művelői közül elsőként *Ichheiser* és *Heider* mutattak rá arra, hogy a látszat ellenére egyáltalán nem könnyebb másokat észlelni, mint rejtett gondolataikat megismerni. Először is megtévesztő a mindennapjainkat jellemző társészlelés *közvetlensége*: túlságosan hiszünk abban, amit látunk (vagy látni szeretnénk), és elhanyagoljuk az ún. *helyzeti jellemzőket*, az aktuális észlelés társas szituációjának rejtettebb, mögöttes összetevőit.

A társak észlelésében könnyebben érvényesülnek bizonyos rejtett és tanult sémények, szubjektív mozzanatok, motívumok, mint a tárgyi környezet észlelésében. Szinte észre sem vesszük a belénk épült akadályokat, ezért tűnik számunkra más emberek észlelése csaknem „természetadta” közvetlenséggel és biztonsággal rendelkezőnek, s ez a hiedelem már önmagában is gyakori félreértések és félreértelmezések forrása lehet. Igazából túljutni ezeken a félreértéseken és közelebb kerülni a másik ember valójához csak úgy lehet, ha tudatosítjuk a társas megismerés észlelésbeli csapdáit, és tudatos önkontrollal küzdünk ellenük.

A másik ember vagy csoport észlelésében a nyilvánvaló „fogódzó” a velük együtt átélt vagy a róluk szerzett élmény közvetlensége, elevevége, amelyet nem steril információ formájában, hanem érzelmileg hangsúlyos emlékek formájá-

ban tárol emlékezetünk. A másokról nyert előzetes vagy utólagos gondolati elemeket, ítéleteket és sztereotípiákat vagy újabb benyomásokat mindig ezekkel az érzelmileg hangsúlyos emlékképekkel együttesen dolgozzuk fel.

De milyen csapdákra gondolhatunk a másik vagy a mások észlelésével kapcsolatban?

Először is talán gondolnunk kell a *belátás korlátozottságára*, amikor furcsasággként vagy egyenesen devianciaként értékelünk olyan viselkedésbeli megnyilvánulásokat, amelyek egy másiktól nézve éppúgy normálisak, mint a mi, hasonló funkciójú viselkedési mintáink. Nemcsak eszméink és fogalmaink, de még észleleteink és tapasztalataink is kulturális minták és társadalmi referenciakerek által befolyásoltak. Csak azokat a tényeket, a társadalmi valóság azon aspektusait észleljük, amelyek illenek társadalmilag és kulturálisan preformált sémáinkba, illetve e sémák által formált és érzékenyített beállítódásainkba – írta valamikor *Jchheiser* (még 1930-ban) – s azóta a modern kognitív szociálpszichológia ezt teljességgel igazolta.

Egy másik félrevezető csapda a *személyiség egységének túlértékelése*. Jó példa erre a pedagógiai gyakorlatban egyes tanulóknál a szülői és pedagógiai vélemény merev, feloldhatatlannak tűnő kontrasztja. Mindkettő abból indul ki, hogy hogyan viselkedik a gyerek az ő látóterében, és elképzelni sem tudja, hogy más szituációban akár homlokegyenest másként viselkedhet. Ezért a szülő is, a tanító is azt gondolják egymásról, hogy a másik az előítéletes, mert egy bizonyos szociális térhez és helyzethez kötődő magatartásból következtetnek a gyerek személyiségének az egészére. Hasonló és nem ritka eset, amikor valakinek egy bizonyos szerep által megkövetelt viselkedését (például egy katonatiszt külsőleg megnyilvánuló határozottságát) vetítik ki személyisége egészére. Ezek a túláltalánosítások persze további csalódásokhoz vezetnek a személyközi kapcsolatokban vagy a különböző etnikai ellentétek kezelésében.

Ilyen rejtett csapda a társészlelésben működő *illuzórikus korreláció* is. Az információfeldolgozás e jellemző jelenségét *Chapman és Chapman* (1967a, 1967b) vizsgálatsorozata tárta fel klinikai pszichológiai diagnosztizáló gyakorlat megfigyelése alapján. Észrevették, hogy a klinikai pszichológusok feltétlenül ragaszkodtak bizonyos, a projektív tesztekben – például a Rajzoljon egy embert című tesztből – származó diagnosztikai jegyek értékéhez, annak ellenére, hogy a felgyűlt tapasztalatok ezt nem igazolták. A ragaszkodás azt jelentette, hogy a következő munkafázisban a projektív tesztek ezen mutatóiból közvetlenül következtettek bizonyos pszichológiai problémák szimptomáira (közvetlenül megösmélték azok meglétét). Tették ezt függetlenül attól, hogy létezett-e vagy sem a valóságban ilyen összefüggés. Ily módon a szilárdnak vélt kapcsolatot, az illuzórikus korrelációt mintegy tartós hiedelemmé változtatták, amely további téves hiedelmek alkotóelemévé vált. Chapmanék kollégiumi diákokkal és tapasztalt klinikusokkal végezték ezeket a kísérleteket. Kiderült, hogy bár a diákok egyáltalán nem voltak szakértők e teszt használatában, mégis csaknem ugyanolyan kapcsolatokat találtak az emberábrázolások bizonyos sajátosságai és meghatározott pszichológiai szimptomák (problémazonák) között, mint amilyenekről a szakértő pszichológusok számoltak be. Így például azoknál, akik atipikusan helyezték el a szemeket, megállapították, hogy gyanakvó emberek. Azoknál pedig, akik széles vállakat rajzoltak, feltételezték, hogy komoly problémáik vannak a maszkulinitás tekintetében. Magában a vizsgálati anyagban egyáltalán nem volt semmi ilyen összefüggés. Mindkét mintában illuzórikus korrelációkat tükröztek a vizsgált személyek válaszaiban.

Ez a kísérlet azt mutatja, hogy az illuzórikus korrelációk *nem tudatosan is kiépülhetnek*, még olyan esetekben is, amikor maximális pontosságot várnak el a

vizsgálati személyektől, sőt ezért még anyagilag is jutalmazták őket. A további kísérletek azt is bizonyították, hogy az illuzórikus korrelációk rendkívül stabilak, a változásoknak ellenállnak, különösen az alacsony önértékelésű, bizonytalan személyiségeknél. Az énvédő mechanizmus ugyanis arra készíti a személyt, hogy még jobban ragaszkodjék a korábbiakban formált illuzórikus korrelációkhoz.

A *sztereotípiakutatás* is sok ismeretet tár fel a másik észlelésének hibaforrásairól. Ezekben vizsálták, hogy hogyan formálódnak sztereotípiák egyik vagy másik csoportról, és ezek hogyan befolyásolják a személy további reakcióit e csoportok individuális tagjával szemben. *Hamilton* és munkatársai (1981) tanulmányozták e problémát, különösen azt a folyamatot, ahogyan e csoport kognitív reprezentációjában felhalmozódnak és megerősödnek az illuzórikus korrelációkon alapuló információk. Azt is vizsálták, hogy e „tudás” hogyan funkcionál akkor, ha a csoport egyetlen képviselője van jelen. *Hamilton*é kísérletei igazolták, hogy az illuzórikus korreláció az emberi információfeldolgozás jellemző tulajdonsága. A folyamat kétféle módon is működik: először a korábbi hiedelmek és tapasztalatok irányítják a további helyzetészlelést; másodsor az információszelektió és -feldolgozás egyirányúsított módja alakul ki, egyfajta „*pszichológiai vakágó*” idézve elő a korábbiaknak ellentmondó információkkal kapcsolatban.

A sztereotípiák gondolkodásunk szükséges elemei, de a hozzájuk való túlzott tapadás már egy sajátos, *dogmatikus gondolkodásmód*, jellemzője, ami a fenti módon kihat a másik ember vagy csoport észlelésére is. E gondolkodásmód leggyakoribb megnyilvánulása az ún. *deindividualizáció* jelensége, amikor is valakik egy másik csoport tagját csak a csoport-hovatartozás alapján észlelik és értékelik, megfosztva a személyt minden egyéni vonásától, saját személyiségétől. Ilyen jelenség, ha egy kisebbségi csoporthoz tartozó személy, például egy színes bőrű vagy egy cigány észlelésekor csak a csoportjáról a közvéleményben élő sztereotipizált kép ugrik be. A dogmatizmusra általában a túlsztereotipizált gondolkodásmód jellemző a személy- és csoportészlelésben is: oly módon alkalmazzák a másokra vonatkozó sztereotípiákat, hogy azzal saját csoport-hovatartozásukat húzzák pozitívan alá.

Ez a tendencia szinte spontán módon adódik a saját és más csoportok észlelésében, amint azt *H. Tajfel*nek és *J. Turner*nek a szociális kategorizációval kapcsolatos kísérletei igazolták, de csak akkor érvényesül végletesen előítéletesen, ha a személyiség tudatos kontrollja és nyitottsága nem vonja ellenőrzése alá a saját csoportról formált túl pozitív, az „idegen”, a „más” csoportról formált túlságosan is kedvezőtlen képet. A dogmatikusok sohasem látnak erkölcsi problémát abban, hogy kritikátlanul kezelik mind az önmagukra, mind a más csoportokra vonatkozó minősítő sztereotípiákat. Ez ellen egyébként egyre több európai országban az oktatás intézményes rendszerén belül is próbálnak küzdeni. (Angliában az freknek az erőszakkal való azonosítása, nálunk a cigányoknak a lopással, bűnözéssel való azonosítása a gond. De nem kevésbé sematikus szemlélet a létező gondok és a társadalmi beilleszkedéshez és az egyensúly fenntartásához jogosan elvárható szabályok kifejtésének hiánya, hiszen a kérdés egyáltalán csak szélesebb társadalmi kontextusban tárgyalható.)

A sztereotípiák – kivált a negatív sztereotípiák – termelődésének tehát a társadalmi csoportok és szerepviszonylatok léte és ezek pszichikus feldolgozásának a szükséglete a természetes közege. Ennek egyik megnyilvánulása az ún. *attribúciós hiba*, amelynek a lényege, hogy míg a saját kudarcainkat hajlamosak vagyunk külső, eredményeinket pedig belső okoknak tulajdonítani, addig mások esetében épp fordítva járunk el: eredményeiket a véletlennek vagy a szerencsének tulajdonítjuk, kudarcukért pedig minden további megfontolás nélkül őket tesszük felelős-

sé. Az attribúciós hiba, ez a részrehajló ítélet általában a személyközi interakciók terméke, s egy eleve védekező-önfelmentő mechanizmus eredménye.

Mindezek után felmerül a kérdés: tanítható-e az önkontroll, az önmérséklet, az igényesség és tolerancia mások, más kultúrák, népek, nemzetek és egyáltalán a másság megismerésében?

Tanítható-e a tolerancia?

Ezt a kérdést vizsgálta *Lánczi András* történész is hasonló című írásában, amelyben előbb bemutatja a főként osztrák történészekkel folytatott történelemtan-könyv-egyeztetési kísérleteket, s az e tekintetben kiemelkedő 1985-ös stuttgarti történéskonferencia eredményeit, majd azt fogalmazta meg, hogyan lehet a történelemben a „mátság”-ot kezelni. *Levi-Strauss*-szal válaszolt: „A mások felfedezése a kapcsolat felfedezése, s nem a korlátoké.” A történészek zöme megegyezik abban, hogy a tolerancia, az értékek és a kritikai attitűd szoros egységet kell hogy képezzen a történelemtanításban, de e tekintetben egy sor rossz beidegződést kellene felszámolni. A társadalmi méretekben gyakorolt toleranciának kevés hagyománya van nálunk. A jelenlegi oktatási intézmények többsége – írta *Lánczi* 1987-ben – az ún. porosz iskola mintái alapján működik, még akkor is, ha szubjektív szándék szerint nem ezt akarja, mégis központi fogalma a fegyelem. Merev iskolai struktúrák és bizonytalan társadalmi helyzetek aligha kedveznek a korábbi beidegződések és előítéletek leküzdésének. Pedig erre nézve a stuttgarti konferencia konkrét ajánlásokkal is élt: szorgalmazta, hogy a történelemtanítás ne korlátozódjon a politika- és hadtörténetre, hanem szintetizálja a civilizáció valamennyi aspektusát, továbbá ölelje fel az Európán kívüli civilizációk tanulmányozását is.

Az iskola kezdeményező szerepét és felelősségét a „mátság” tárgyilagossabb, kevésbé elfogult észleléséért nem csak a történészek szorgalmazzák. Az utóbbi évek nemzetközi pszichológuskonferenciáin is előtérbe került az etnikai identitás és a kisebbségi csoportok problematikája, s ezeken megismerkedhettünk a demokráciára és a toleranciára való nevelés különböző kísérleteivel. A demokráciára való nevelés nagy problémája, hogy hogyan liberalizáljon, hogyan szabadítsa fel az iskola klímáját és ugyanakkor hogyan tartson fegyelmet. Hogyan neveljen egyszerre együttségre, toleranciára és az egyéniségekre s a kisebbségi akaratok érvényesülésére és a társadalmi normatívák szükségességének a belátására, ezek elfogadására? Vannak, akik ennek a lehetőséget teljesen tagadják, mások szerint csakis az iskola lehet az a hely, ahol meg kell és meg lehet törni a társadalom adott szellemi-erkölcsi reprodukciójának (ezen belül akár egy előítéletes gondolkodás-módnak) a spontán menetét.

A társak észlelésétől a felelős állampolgár születéséig

Mégis, mi köze van a társak észleléséhez a felelős állampolgár születésének? Felelősek vagyunk-, lehetünk-e azért, hogy milyen módon észleljük társas környezetünket? Hiszen az előítéletes gondolkodás gondolati termék, tehát elsősorban a gondolkodás reformját kívánja megszüntetése. A korábbiakban éppen azt igyekeztünk érzékelteni, hogy az előítéletes sémák születése már a társak és társas szituációk spontán mechanizmusaihoz tartoznak, s hat mindaddig, amíg az egyén tudatosan nem kontrollálja ezeket. Csakhogy ez nagyon fáradságos és kényelmetlen dolog. Nagyon kevés ember vállalja ezt tudatosan, önnevelésének részeként. Ugyanaz áll rá, mint amit a tolerancia tanulásáról *Lánczi* állított. Tanítható-e a

tolerancia? Abban az értelemben semmiképpen, ahogy a szorzótáblát tanuljuk meg. Minél több tudatos mintára van szükség ahhoz, hogy a tolerancia magától értetődő társadalmi érték legyen.

Ilyen tudatos mintaalkotási kísérletek tulajdonképpen két irányban történnek: egyfelől – főként Angliában és Kanadában – arra törekszenek, hogy a pluralista társadalom nevelési rendszerében vegyék nagytól alá azokat a szervezeti és intézményes szokásbeli helyzeteket, ahol a kisebbségek szinte spontán módon, anélkül, hogy tagjaik tisztában volnának a történésekkel, hátrányos megkülönböztetést szenvedhetnek, másfelől alulról építkezve igyekeznek az igazságos és méltányos megítélést és önálló érdekképviseletet szorgalmazó kisebb osztályközösségeket létrehozni önkéntes tanulói és tanári együttes vállalkozásokban. Ez a megközelítés tehát magában foglalja azt a meggyőződést, méghozzá *Durkheim*, *Piaget* és *Kohlberg* nyomán, de itt említhetnénk *Ichheiser* nevét is, miszerint nem kevésbé morális kérdés az, hogy hogyan látjuk, észleljük egymást, mint az, hogy hogyan és mit teszünk egymás ellen vagy egymásért.

Huizinga szerint „Az erkölcs szerzett tulajdonság, amit nem a tanítás és a felszólítás plántál belénk, hanem a környezet személytelen hatása. Az egyén rendszerint szociális csoportjától kapja az erkölcsiséget, ahogy a nyelvét örökli. Bátorítás, felvilágosítás és oktatás gyenge inger jelentenek azokhoz képest, amelyeket a környezet személytelen erői és személytelenített szokásai állandóan kifejtenek.” (*Huizinga*, 1943. 271–272. o.)

Az ún. *just community*, vagyis igazságos és méltányos koncepció építésének a gondolata *Kohlberg*nek a morális fejlődésről kialakított koncepciója nemzetközi vitájából, valamint az amerikai társadalom belső dilemmáiból alakult ki, válszásként ezekre a kihívásokra. A 70-es évek második felében közösen alakították ki pszichológusok és pedagógusok a *just community* című pedagógiai vállalkozást (iskolakísérletet) nehéz terepen, olyan iskolákban, ahol halmozottan jelentkeztek a szociális feszültségek és deviáns magatartások (például a New York-i Bronx-ban, általános és középiskolákban). E modellt azóta már adaptálták és sikerrel alkalmazták Németországban, több észak-vesztfáliai középiskolában. A pszichológusok – minden elbátortalanító tapasztalat ellenére (mint amilyen volt például a Los Angeles-i komoly etnikai zavargás) – hisznek abban, hogy igazi áttörés csakis serdülő- és ifjúkorban érhető el a demokratikus nevelés tekintetében. Továbbá abban is hisznek, hogy ez csakis akkor érhető el, ha párhuzamosan megfelel a tanulók belső fejlődési szükségletének, amennyiben pozitívan formálja önértékelésüket, és ugyanakkor megfelel a társadalom szükségletének is, amennyiben a tudatos és értelmes szabálykövető viselkedés kialakulása része a felelős állampolgár születésének. Ez egy nevelési eszmény ugyan, de olyan, amelynek a *szokásrendszerét* és intézményes keretét maguk a tanulók és tanárok már kidolgozták. Ez még tovább fejleszthető, de már legalább van az iskolai együttlét mindennapjaiba rögzült szokáskészletre is a demokratikus közösség formálódásának, a tolerancia tanulásának. A közösségformálásnak a fő eszköze kezdetben az osztály morális klímájának a felmérése, ezzel párhuzamosan egy önkéntes részvétellel megvitatott közös normakészlet elfogadása arra vonatkozóan, hogy hogyan kívánunk az iskolában együtt élni-dolgozni. További eszköze a tanulói-tanári figyelem e normák betartása, illetve módosítása iránt, valamint az érdekeket megfogalmazó, az ellentéteket argumentáló, a tanulóik és tanárok között igazi partnerkapcsolatot létesítő viták hipotetikus és valódi emberi és csoportközi konfliktusokról. A *just community* megközelítés nem konformista, hanem egymáshoz értelmesen alkalmazkodó, önálló személyiségek, egymásban a másságot elismerő emberek közösségének nevelési kísérlete, amelyről *Piaget* is,

Dewey is álmodott, s amely mintaként szolgálhat mások számára is. Ma is érvényes *Dewey* megállapítása:

„... Minden eszményt egy valóság előz meg, de az eszmény több, mint a valódinak belső képben való megisméltése. Biztosabb és bővebb és teljesebb alakban vetít ki valami jót, ami előzőleg hiányos, esetleges, felszínes módon tapasztaltatott.

... Sokan vannak, akik nevétségessé akarják tenni az amerikaiaknak a nevelésbe vetett hitét, vallásnak nevezik azt, s gyakran valóban az is, közben azonban a babona bizonyos sajátosan hétköznapi formájának tekintik valójában. De csak akkor babona, ha elítélünk minden hitet mint értelmetlent, minden hitet egy, a mostaninál jobb világ lehetőségében. Mert amíg komolyan és rendszeresen meg sem kíséreltük kihasználni e lehetőséget (és azt hiszem, hogy csak igen kevés számú fanatikus állítaná, hogy az emberiség intelligens és türelmes módon valóban megkísérelte már), nem tudjuk és nem tudhatjuk, hogy mennyiben lehet a világot jobb és szebb helyé alakítani.” (The New Republic, 1926. május 15. 410. o., idézi *Huizinga*, 1943. 273–274. o.).

Irodalom

Allport, G. F. (1978): Az előítélet. Gondolat Kiadó, Bp.

Chapman, L. J. (1967a): Illusory correlation in observational report. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 6., 151–155. o.

Chapman, L. J. and *Chapman J. P.* (1967b): Genesis of popular but erroneous psychodiagnostic observations. *Journal of Abnormal Psychology*. 72., 193–204. o.

Erikson, E. H. (1963): *Childhood and Society*. W.W. Norton, New York.

Erikson, E. H. (1991): A fiatal Luther. Gondolat Kiadó, Bp.

Erős Ferenc (1989): Az etnikai identitás néhány szociálpszichológiai összetevője. In: *Az identitás – kettős tükörben*. (Szerk.: *Váriné Szilágyi I.* és *Niedermüller P.*), TIT, Bp.

Hankiss, E.–Manchin R.–Füstös L.–Szakolczay Á. (1984): *Folytonosság és szakadás*. MTA Szociológiai Int., Bp.

Huizinga, J. (1943): *Válogatott tanulmányok*. Pharos.

Power, C. F.–Higgins, A.–Kohlberg, L. (1989): *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Columbia Univ. Press, New York.

Szabó L. Tamás (1993): Migráció és oktatás. Kultúraközi és modernizációs szempontok a bevándorlás jelenségeinek értelmezésében. Oktatáskutató Intézet, Bp.

Váriné Szilágyi Ibolya (1989): Értékelsajátítás és személyiségformálás a mindennapi életben. In: *Az identitás kettős tükörben* (szerk.: *Váriné Szilágyi I.–Niedermüller P.*), TIT, Bp.

Váriné Szilágyi I. (1984): Újabb fejlemények a sztereotípiák kutatásában. = *Magyar Pszichológiai Szemle*, 6. sz. 495–495. o.

Váriné Szilágyi I. (1989): Szemléleti korlátok és a moralitás. = *Pszichológia*, 1989, 4. sz. 621–640. o.