

Eysenck, W. M. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
 Filla István (1999): *Történelem*. Korona Kiadó, Budapest.
 Horváth Péter (1999): *Történelem*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Pannon Nyomda, Veszprém.
 Novok Rostás László (1985): Az 5. és 6. osztályos történelemtanítás két felmérés összehasonlítása tükrében. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 789–802.
 Orosz Sándor (1992): *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Veszprém.
 Szebenyi Péter (1991): A magyar iskolázás vulkánja a történelemtanítás. In: Horánszky Nándor (szerk.):

Jelzések az elsajátított műveltségről. Akadémiai Kiadó, Budapest. 139–143.
 Szebenyi Péter – Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra* 2. 30–51.
 Takács Viola (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Iskolakultúra könyvek, Pécs
 Vass Vilmos (1997): Történelmi tévképzetek a tanuló gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 10. 99–105.
 Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Vidákovich Tibor (1992): Diagnosztikus elemzés és visszajelzés. In: *Pedagógiai diagnosztika 1*. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged. 29–35.

Scheidl Róbert
 Szeremle-Dunafalva ÁMK

Csoporthatások és -folyamatok

Értelmezési/befogadási kontextus elemzése az emberismeret-önismeret tantárgy tanításában

Azokat a véleményeket, eszméket, amelyek sem szemléletileg, sem szerkezetileg nem képezték eddig részét a közoktatásban uralkodó gondolkodásmódnak, nem lesz könnyű megfoghatóvá tennünk. Jó példa erre az a tantárgy, amely az (elvi) megszületés óta eltelt másfél évtized távlatából még mindig a megvalósulás és megvalósulni nem tudás határán egyensúlyoz. Az embertan, majd emberismeret, önismeret nevű tantárgy/modul mára tartalmat-formát öltött, de tanításához, tanításának „vállalásához” vannak, akik még mindig fenntartásokkal és félelmekkel közelítenek. Ez az írás az önismeret taníthatóságához kíván értelmezési támpontokat nyújtani – de nem újakat kitalálni, hanem a régieket, a már meglévőket előhívni.

A tantárgy taníthatóságának (módszertani) alapkérdése

Egy olyan tárgyról van szó, amely kitartóan – és kisebb-nagyobb sikerrel – keresi a helyét a pedagógiai gondolkodásban, és folyamatosan küzd az életben maradásért. Eközben szép számmal gyarapodnak azok a tapasztalatok, amelyek jól használható szempontrendszereket kínálnak azok számára, akik igazán hisznek a tárgy jogosultságában – azoknak a lelkes pedagógusoknak köszönhetően, akik spontán módon próbálkoztak/próbálkoznak a tárgy tartalommal való megtöltésével és módszertani irányainak kijelölésével. De az előkészítéssel járó munkálatokat – úgy tűnik – mindenkinek meg kell szenvednie. És most lássunk egy valóban megfontolásra méltó kérdést!

Az emberismeret-önismeret tantárgy bevezetésének folyamatában a szakemberek között – a módszertani megalapozás tekintetében – többször is felmerült, hogy az önismeret tréning-szerűen, saját élményű csoportban is tanítható. (Vajda, 1998) Természetesen a jelen kérdés esetében is – hasonlóan a tárgy iskolai órarendszerű beépíthetőségével kapcsolatos más formai-tartalmi kérdésekhez – a szakmai vélemények az érvek-ellenérvek játékában formálódtak meg. Elsőként többen a pedagógusok ilyen irányú vezetői felkészültségével szemben fejezték ki kétségüket. Vajda Zsuzsanna például a tantárgy tréning-szerű tanítását kockázatosnak tartja, mivel az önismereti célú saját élményt adó csoport-

tok vezetése igen komoly pszichoterápiás előképzettséget, jogosítványt igényel. Kellő szakmai felvérteztség hiányában egy ilyen munka vagy teljességgel a felületen mozog, vagy olyan kockázatokkal járhat, amelyet a szakképzetlen vezető nem tud felmérni és különösen nem tud feldolgozni, feldolgoztatni a résztvevőkkel. (Vajda, 1998, 3.) A tantárgy persze sajátosságából adódóan sokszor épül sajátélményre; gyakoriak az olyan helyzetek, amikor a gyerekközösség bizalmas, intim szférájához tartozó kérdésekről esik szó, és a tanárnak ilyenkor az a feladata, hogy a beszélgetést igyekezzen az adott realitás szintjén tartani. (Vajda, 1998, 3.)

Kamarás István szerint (1993) a többihez hasonlóan ez a tárgy is sokféleképpen tanítható. De mivel párbeszédre épülő tantárgyról van szó, Kamarás jól alkalmazható eljárásnak véli a beszélgetést, a személyes élményekből való kiindulást, a szerepjátékokat, az egyéni vagy csoportos kutatást, a különböző nézetek és elképzelések szembesítését. Véleménye szerint egyformán megfelelő a beszélgetés több változata, azzal a megköttéssel, hogy ezek semmiképpen se váljanak tudományos értekezéssé, moralizálássá vagy lelkizéssé.

Vajda és Kamarás gondolatmenete – így, eredeti szövegkörnyezetből kiragadva – látszólag ellentmond egymásnak, ám valójában nincs szó erről. Sőt, a jelen tanulmány egyik célja épp a két elképzelés közti áthaladások, átfedések megkeresése és értelmezése. A látszólagos ellentmondást mindenképp előt fogalomtisztázással oldhatjuk fel, úgy, hogy megnézzük, melyek az önismereti célú sajátélményű csoport lényegi sajátosságai, hogyan értelmezhetők az önismereti csoportmódszerek a pedagógiai munkában (a csoport mint keret és mint módszer értelmezése), és milyen a különbségek ismerhetők fel az önismereti célú sajátélményű csoport, illetve az osztály mint (önismeretet, emberismeretet tanuló) specifikus csoport között. Ebből kiindulva a tanulmány további célja olyan csoportfolyamatok, csoporthatások elemzése, amelyek nem kizárólag az önismereti jellegű sajátélményű csoportok sajátjai, hanem bármely csoport működésének velejárói; a tanulmány vezérfonala ezenkívül az, hogy befogadási/megértési kontextust kínáljon az önismeret-emberismeret tantárgy taníthatóságához.

Az osztály mint specifikus csoport két legfontosabb sajátossága talán az, hogy mivel egy mesterségesen létrehozott csoportosulásról, formális egységről van szó, nem a tagok választják ki egymást, valamint az osztály létszáma felülmúlja az optimális kiscsoport létszámát, mely egyébként a legkedvezőbb formája lenne a közvetlen, akadálymentes kommunikációnak. A tervezésnél ezek mindenképpen fontos szempontoknak minősülnek, hiszen lehet, hogy egy-egy diák csak formálisan a csoport tagja, de nem érzi sajátjának azt, nem érzi jól magát az adott közösségben, nem találta vagy nem is akarta megtalálni a helyét a csoport érzelmi-kapcsolati struktúrájában, mert más csoport jelenti számára a referenciát.

Csoportmódszerek az iskolában: az önismereti sajátélményű csoport és az osztály mint specifikus csoport sajátosságai

A vonatkozó szakirodalomban a különböző személyiségfejlesztő csoportok – mesterséges csoportokról van szó, olyanokról, amelyeket a személyiségfejlesztés szándékával hoztak létre, így itt a csoport nemcsak keret, hanem egyben módszer is (Sallay, 1996) –

sokféle felosztásával találkozunk, attól függően, hogy milyen fejlesztési célt követnek; mindegyikben közös azonban, hogy ön- és emberismereti elemeket is magukban foglalnak, illetve a személyes involváció jelenségéből kifolyólag az attitűd valamennyi szintjén változásokat indukálnak. (Rudas, 2001)

Bácskai Júlia (2005) megkülönböztet sajátélményű önismereti és esetmegbeszélő csoportot. Itt nem térünk ki ezek részletes tárgyalására, csupán az önismereti sajátélményű csoport legfontosabb sajátosságait kívánjuk megvilágítani. Az önismereti sajátélményű csoport központi kategóriája az énelmény. Az élményben jelen van egy olyan énértékelés, amelyben nem a hétköznapi gondolkodás logikája érvényesül, így nem a formailag körülhatárolható jelenségtartalmak alapján érthetjük meg a történeteket. Megjelenik az érzelmek és indítékok szabályszerű ellentéte, amely egy sajátos ambivalenciát fejez ki; az élményszintű átélésben a belső, gyakran ellentmondásos mozgatók kerülnek felszínre. (Bugán, 2003) Ezek felszínes, hozzá nem értő kezelése többet árthat, mint használ a pedagógiai munkában. Bugán szerint ez a folyamat egyéni sajátosságokat mutat, hiszen gyakran kísérik ellenállások, feszültségek, negatív érzelmek, hiszen az ember nem szeret a negatív tulajdonságaival, kiegyensúlyozatlanságával szembesülni, azaz védi kialakult pozitív énképét, formális elvárásokon alapuló egyensúlyát. (Bugán, 2003)

Egy önismereti sajátélményű csoportban megtudhatom, milyen hatást keltek másokban, tudok-e másokat irányítani, meggyőzni, befolyásolni, milyen az alkalmazkodóképességem, milyen mértékig tudom beleélni magam mások helyzetébe, mi az a differencia specifikus a személyiségemben, amely a leginkább jellemző rám s leginkább megkülönböztet másoktól, mennyire tudom kifejezni, átadni a gondolataimat, érzéseimet, melyek a személyiségem rugalmasabb, változékonyabb, változtatható elemei stb. (Bácskai, 2005) Látható, hogy ezek mind-mind olyan énelményekre, énértékelésekre vonatkoznak, amelyekben – Bugán Antal szavaival – nem a hétköznapi gondolkodás logikája érvényesül, s ezek felszínre hozása, értő kezelése kétségtelenül komoly pszichológiai, sőt pszichoterápiás előképzettséget igényel.

Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy az emberismeret-önismeret tanára nem élhet az önismereti csoportos beszélgetés formájával. Az önismereti csoportmódszerek lassan-lassan átszivárogtak a pedagógiai munkába is. Minden pedagógus számára ismert „kézikönyv” Bagdy Emőke és Telkes József *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában* című munkája (1988), amelyben a szerzők azzal foglalkoznak, hogy miként illeszthetők be a lélektani csoportmódszerek a mindennapi pedagógiai gyakorlatba. Mivel a nevelésben-oktatásban eleve csoportban dolgozik a pedagógus a gyerekekkel, a pedagógia igyekezett átvenni mindazt, amit a pszichológiai csoportmódszerekből fel lehet használni. A csoportos lélektani munka módszereiben és felfogásában a korábbiaknál sokkal inkább edukatív jellegűvé vált, így közeledni tudott a nevelési metodológiákhoz és koncepciókhoz. (Bagdy és Telkes, 1988) Számos „kipróbált” módszer pedagógiai adaptációja fűződik Koncz István, Kovács József (és még sorolhatnánk) nevéhez is, akik hangsúlyosan önismeretfejlesztéssel, önismeretre neveléssel foglalkoznak. Ezen módszerek alkalmazásánál azonban arra intenek a szakemberek, hogy a beszélgetésekben maradjunk meg a realitás szintjén, a motívumok, érzelmek vizsgálatában pedig csak addig menjünk el, amíg a gyerekek számára a dolog érthető.

Bár a helyi tervezés sajátosságaitól függően az emberismeret-önismeret tantárgy tanítása jelentkezhethet szervezett iskolai tanórán kívüli keretekben, pszichológus, képzett szakember vezetése alatt, itt is figyelembe kell venni az iskolai osztály mint specifikus csoport sajátosságait, amelyek különböznek a spontán módon szerveződött, különböző korosztályokat magába foglaló önismereti csoportokétól.

Az osztály mint specifikus csoport két legfontosabb sajátossága talán az, hogy mivel egy mesterségesen létrehozott csoportosulásról, formális egységről van szó, nem a tagok választják ki egymást, valamint az osztály létszáma felülmúlja az optimális kiscsoport

létszámát, mely egyébként a legkedvezőbb formája lenne a közvetlen, akadálymentes kommunikációnak. (*Szatmáriné és Járó*, 1996) A tervezésnél ezek mindenképpen fontos szempontoknak minősülnek, hiszen lehet, hogy egy-egy diák csak formálisan a csoport tagja, de nem érzi sajátjának azt, nem érzi jól magát az adott közösségben, nem találta vagy nem is akarta megtalálni a helyét a csoport érzelmi-kapcsolati struktúrájában, mert más csoport jelenti számára a referenciát. Ebben az esetben pedig az önismeret alapjának tekinthető kommunikáció is veszélybe kerül.

Míndezenek mellett jelentős azoknak a csoporteseményeknek, -folyamatoknak a tudatosítása is, amelyek minden csoport működésének, létének sajátosságai. A következőkben ezek elemzésére teszünk kísérletet.

Csoportfolyamatok, csoporthatások mint az én fejlődésének alkotórészei

A csoporteseményekben, -folyamatokban szabályszerűségek mutathatók ki, a csoportok működésében rendezettség figyelhető meg. Erről szólnak a különböző csoportfejlődési modellek, és ezeket a szabályszerűségeket veszik figyelembe a különböző csoportokat vezető szakemberek is.

A csoport mint társas közeg végigkíséri egész életünket, mivel minden életszakaszban szükségszerűen valamilyen kiscsoport tagjai vagyunk. Serdülőkorban azonban a kortárs-csoport szerepe különös hangsúlyt kap: ekkor a kapcsolati struktúra teljesen átrendeződik, a korábbtól eltérő mintázatot mutat.

Pikó Bettina (2004) tanulmánya, amely serdülőkorúak problémaviselkedéssel, egészségmagatartással kapcsolatos gondjainak feltárásához nyújt elméleti fogódzókat, a kortárshatást a legerősebb rizikótényezőnek tartja a serdülők problémaviselkedésének kialakulásában.

A csoporthatások, a csoportviselkedés elemzése fontos elméleti alapot jelent a serdülőkori problémaviselkedés megértéséhez, de az önismeret, társismeret tudatosításához, az emberismereti-önismereti órák megszervezéséhez is nélkülözhetetlen szempont-rendszert kínál.

Az említett tanulmány két alapelméletet mutat be: az önkategorizációs elméletet és a triadikus modellt. Közös bennük az az elképzelés, hogy a szociabilitás alapvetően meghatározza a csoportbefolyásolás érvényesülését.

Az önkategorizációs elmélet (Turner és Oakes nyomán *Pikó*, 2004) alapja, hogy minden csoport sajátos társas normák gyűjteményével rendelkezik, amelyek a csoporton belüli normatív (a norma a másokhoz kapcsolódás érzetét nyújtja) viszonyokat alakítják. A csoporttagok részvétele a konformitáson keresztül történik, amely az egyéni válaszok igazodását jelenti a csoportnormákhoz. Konformitás két okból jöhet létre: ha az adott személy hisz benne, hogy a csoportnak igaza van, vagy ha azt szeretné, hogy a csoport elfogadja és támogassa őt. Ezt a két viszonyulást jelzi a személyes, illetve a nyilvános konformitás. Az első esetben az emberek valóban meg vannak győződve arról, hogy a csoportnak igaza van, és önként magukénak ismerik el annak normáit. A második esetben viszont az emberek valós vagy képzelte nyomásnak engedve olyan csoportnormák szerint viselkednek, amelyeket egyébként személy szerint nem helyeselnek, azaz behódolnak a csoportnak. (*Eliot*, 2001)

A csoporttagok a hovatartozás élményét a kategorizációs folyamaton keresztül élik meg. Önkategorizáció során úgy tekintünk magunkra, mint egy csoport tagjára: a csoporttagság számos információt szolgáltat saját magunkról, arról, hogy mit csinálunk, mit gondolunk és hogyan cselekszünk, és ezek segítenek abban, hogy meghatározzuk, kik is vagyunk valójában (Mead, Hyman és Singer nyomán *Eliot*, 2001). A kategorizációs folyamat három lépése a következő: az adott csoport tagjaként definiáljuk magunkat, megfigyeljük és elsajátítjuk a normatív csoportviselkedés alapvonásait, majd ezeket a visel-

kedési normákat internalizáljuk, belsővé tesszük. A csoporttagság így társas identitáshoz vezethet, az önkategorizáció révén énfogalmunk meghatározó részévé válik, azaz az én-t mi-vé alakítja. (Eliot, 2001)

A kortárs csoportok mint referenciacsoportok hatása a serdülőkorban kitüntetett jelentőségű. A referenciacsoport az adott vélemény szempontjából leghitelesebb információforrást jelenti; az ilyen csoporttal való azonosulás biztosítja, hogy a személyek egy közös valósággal legyenek kapcsolatban, és úgy érezzék, hogy más emberek értékelik őket. A referenciacsoporttal való azonosulás ezen túl a megbecsültség érzésével is megajándékozhatja a csoporttagokat. (Eliot, 2001) A csoportnormát nem csupán azért fogadjuk el, mert úgy gondoljuk, hogy az a valóságot tükrözi, hanem azért is, hogy az általunk értékesnek ítélt csoporthoz való tartozásunkat kifejezzük (Kelman nyomán Eliot, 2001). Ebből indul ki Pikó tanulmánya, amikor arra keresi a választ, hogy miként formálódik a kortárs csoport, miért válik az identitás szempontjából nélkülözhetetlen jelenség ún. veszélyeztető tényezővé.

Az osztályban való viselkedés, az osztálybeli társas kapcsolatok alakulása, a saját viselkedésem, gondolkodásmódom, kapcsolataim, világnézetem megértésének, tudatosításának szempontjából hasonlóan fontos ezen csoporthatások megértése. Egy-egy önismereti-emberismereti alkalom, tanóra megtervezésekor célszerű ezeknek a csoporttörténeteknek az értékelése/értelmezése nemcsak a csoport, de az egyes tanuló viszonylatában is, különösen akkor, ha tudjuk, hogy nem egy serdülő küszködik a személyes és nyilvános konformitás közti választás jól ismert dilemmájával.

A Pikó által értelmezési keretként kijelölt másik elmélet (a triádikus befolyásoltság elmélete) szintén jelentős adalékkal járulhat hozzá az emberismeret-önismeret tantárgy tanításához. A triádikus befolyásoltság elmélete szerint (Flay és Petraitis nyomán Pikó, 2004) az egyéni viselkedést az adott csoportbeli kontextusban három elem egysége határozza meg: a környezeté, a szituációé és magáé az egyéné. Az önkategorizálással ellentétben ez az elmélet a szubjektív normák szerepét hangsúlyozza, amely a csoporthatás egyénileg megélt szintjében realizálódik. A hármas egység arra utal, hogy a környezetből származó információ befolyásolja az adott viselkedéssel kapcsolatos általános, globális vélekedéseket; a szituáció, azaz a konkrét szociális kontextus váltja ki ezeket, és alakítja ki a viselkedésre ható a társas normákat, míg az egyén személyiségstruktúrája a viselkedéssel kapcsolatos kompetenciát formálja. Akik például nagyobb valószínűséggel figyelnek másokat, akiknek fontosabb mások véleménye, az, hogy mások mit mondanak, mit gondolnak, és a saját viselkedésüket másokéhoz igazítják, azok hajlamosabbak a problémaviselkedési formák átvételére (vö. Pikó, 2004), a nyilvános konformitásra is. Valamely konszenzus kialakulását viszont csak abban az esetben lehet érvényesnek tekinteni, ha a megfelelő módon történt, ha nem a többiek véleményének végiggondolatlan elfogadása, a közös torzítás általi befolyásoltság, a behódolás az alapja. (Eliot, 2001)

Az önismeretnek épp az a lényege, hogy tisztában legyenek önmagam képességeivel, tulajdonságaival, adottságaival, korlátaival, ismerjem interperszonális viselkedésem legfontosabb jellemzőit, magatartásom mozgatórugóit, helyemet, szerepemet az adott csoportban, és ezeknek tudatában cselekedjek, hozzam meg a döntéseimet, vegyek részt a különböző helyzetekben.

Ahhoz, hogy az igazi önismeretszerzés folyamata létrejöjjön, fontos a csoporthoz tartozás érzésének a kialakulása. Ezt Balogh László és Koncz István (2001) a következő feltételek teljesülésében jelöli meg: a személyes szükségletek kielégítése, az egyén pozíciója a csoport kommunikációs hálózatában, valamint a csoport affektív viszonyai. A csoporthoz tartozás érzésének kialakulásában lényeges, hogy a tagok aktív résztvevői legyenek a csoporttevékenységnek, teret kapjanak elképzeléseik megvalósításához, tudatosítsák, hogy hol helyezkednek el a csoport kommunikációs viszonyrendszerében, mi a szerepük, hiszen ettől függően alakulnak ki a pozitív, illetve a negatív érzelmi kötődések,

elégedetlenségek vagy elégedettségek. A csoporton belüli személyek közötti kapcsolatok pedig lehetővé teszik a feladatok sikeres megoldását biztosító együttműködést, a csoport-érdekek és egyéni érdekek összhangját.

A fenti elemzésből kitűnik, hogy az önmegértés, önmeghatározás fontos forrása, feltétele: a társas összehasonlítás, a csoporttagság. Az előzőekben elmondtuk, hogy a csoporttagság társas identitáshoz vezethet, ha az önkategorizáció révén énfogalmunk meghatározó részévé válik. A csoporthatások tudatosítása, elemzése tehát alapja lehet az emberismeret-önismeret órák hatékony megtervezésének, megszervezésének, lebonyolításának.

Összegzés, következtetés

A tanulmány az emberismeret-önismeret tantárgy tanításához, módszertani alapvetéseihez kívánt értelmezési/befogadási kontextust nyújtani. Az önismereti célú sajátélményű csoport és az osztály mint specifikus (önismereti tanulásra vállalkozó) csoport sajátosságait tekintette át azzal a céllal, hogy feloldja a látszólagos ellentmondást, miszerint a tárgy csoportos beszélgetés formájában, saját élményekből kiindulva tanítható a legjobban, miközben ez a forma kockázatot is rejt magában.

A két elgondolás azonban nem zárja ki teljes egészében egymást. A kockázat kiemelése nem jelenti azt, hogy az önismeret nem tanulható csoportos, saját élményekre alapozó módszerrel; ez csupán figyelmeztetés: a gyerekek személyes élményeinek, bizalmas kérdéseinek kapcsán a beszélgetést igyekezzen a pedagógus az adott realitás szintjén tartani, elkerülni a mélyebb érzelmek és motívumok felszínre hozását, amelyeket már nem a formailag körülhatárolható jelenségtartalmak alapján érthetünk meg, és amelyeknek kezelése komoly pszichoterápiás előképzettséget igényel. Azaz alkalmazzon olyan csoportmódszereket, amelyeknek úgymond „hagyományai” vannak a pedagógiai gyakorlatban, s nem igényelnek speciális képzettségi fokozatot, vezetési kompetenciát.

Megállapodhatunk abban, hogy önismertre elsősorban csoportban tehetünk szert,

így azokat a hatásokat, folyamatokat elemeztük, amelyek bármely csoportnak sajátjai, függetlenül attól, hogy spontán módon szerveződő vagy mesterségesen, valamilyen fejlesztési céllal létrehozott csoportról van-e szó. Pikó Bettina – az önkategorizációs és a triadikus befolyásoltság fogalmi köré épülő – gondolatmenetének segítségével azt kívántuk bizonyítani, hogy a serdülőkorú identitásformálódásra ható csoportbefolyásolás nemcsak a problémaviselkedéssel kapcsolatos összefüggések feltárására ad lehetőséget, de az önismeret-emberismeret tantárgy megszervezésében is értelmezési keretet nyújthat, lényeges szempontokat kínálva mind a tantárgy tematikus tervezetének, hangsúlyainak

*Ha diákjainkban tudatosítjuk,
hol a helyük az adott csoport
kapcsolatrendszerében, mi jellemzi a másikkal való viszonyukat, mi alapján értenek egyet vagy utasítják el a csoport érdekeit, vagy hoznak döntést valamely magatartásforma megválasztásában, sőt játszanak el egy szerepet a csoport kedvéért, nemcsak olyan ismeretek birtokába juttatjuk őket, amelyekkel realisabbá tehetik az önmagukról alkotott képüket, de az érték-választásban, a világnézetük megformálásában és az eredményes személyközi kapcsolatok kialakításában is támpontokat adunk nekik. És ezzel talán nem kevesebbnek mint az önismeret-emberismeret tantárgy legfontosabb feladatainak tesszünk eleget.*

kijelöléséhez, mind az ún. tanulási tevékenységek, aktivitásformák tudatos alakításához.

Ha diákjainkban tudatosítjuk, hol a helyük az adott csoport kapcsolatrendszerében, mi jellemzi a másikkal való viszonyukat, mi alapján értenek egyet vagy utasítják el a csoport érdekeit, vagy hoznak döntést valamely magatartásforma megválasztásában, sőt játszanak el egy szerepet a csoport kedvéért, nemcsak olyan ismeretek birtokába juttatjuk őket, amelyekkel reálisabbá tehetik az önmagukról alkotott képüket, de az értékválasztásban, a világnézetük megformálásában és az eredményes személyközi kapcsolatok kialakításában is támpontokat adunk nekik. És ezzel talán nem kevesebbnek mint az önismeret-emberismeret tantárgy legfontosabb feladatainak teszünk eleget.

Irodalom

Bagdy Emőke – Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.

Balogh László – Koncz István (2001): *Élet- és pályatervezés*. Szombathely.

Bácskai Júlia (2005): *Önismereti csoportok céljai és módszerei*. ELTE PPK, Budapest.

Bugán Antal – Kalamár Hajnalka – Vozár Anna – Homoki Zsuzsa (2003): *Csoportmódszerek az iskolában*. ELTE PPK, Budapest.

Eliot, R.S (2001): *Személyiségpszichológia*. Osiris. Budapest.

Kamarás István (1991): Lehetne például: embertan. *Iskolakultúra*, 1–2. 82–91.

Kamarás István (1993): Hol tart az embertan. *Iskolakultúra*, 3. 26–37.

Pikó Bettina (2004): Csoporthatások a serdülők identitásformálódásában, kapcsolati struktúrájában és egészségmagatartásában. *Pszichoterápia*, 1. 16–25.

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém.

Szatmáriné Balogh Mária – Járó Katalin (1996): *A csoport megismerése és fejlesztése*. Kossuth Egyetemi Könyvkiadó, Debrecen.

Vajda Zsuzsanna (1998): *Emberismeret pedagógusoknak*. OKI, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (1998): *Emberismeret az iskolában*. *Iskolakultúra*, 12. 77–86.

Tókos Katalin

ELTE, Pszichológia és Pedagógia Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Halmozódó terek és idők szimultaneitása

Dsida Jenő: Interieur

Az Interieur az erdélyi költő második, 1933-ban megjelent könyvének (Nagycsütörtök) kulcspozícióban elhelyezkedő költeménye, az utolsó ciklus (Tudom az ösvényt) és az egész kötet záróverse. Szűkebb kontextusát az árulkodó című Tudom az ösvényt; a Krisztus; az Öreg postás a város végén; Az utcaseprő; az Amundsen kortársa; a pusztítást és rombolást kifejező, s egyben szobabelsőt idéző avantgárd költemény, a szólamsoros Bútorok; a Közöttük élek; illetve A föld és az ember megmarad jelzetű versek alkotják.

A könyv fontos jellemzője talán az első, 1928-as kötet (*Leselkedő magány*) kiüresedésének és izolációjának („És egyszer, tudom, te is elmegy / a nyughatatlan árnyak útján”) feloldása, megszüntetése, illetve újabb versek általi „felülírása.” Az emberekkel, emberiséggel való (krisztusi, tehát misztikus és szakrális) közösség vállalása („Emberek barátja vagyok. / Közöttük élek és szívem kézről-kézre jár [...] Közöttük élek / s nevem együtt él fogalmaik közt / a fákkal, madarakkal, ünnepekkel és csillagokkal!” – *Közöttük élek*). Jónási természetű szerepfogadás, mely Babits (*Jónás könyve*) és Karinthy („Nem mondhatom el senkinek, / elmondom hát mindenkinek [...] Nem voltam