

dás hozza létre az osztályok közötti különbségeket, vagyis a humán tárgyak játsszák az iskolai szelekciós folyamatban a domináns szerepet. (Kérdés, milyen módon jön létre az osztályok tapasztalt homogenitása; vajon biztos-e, hogy a beiskolázáskor keletkezik?) Ezt az új és szokatlan állítást mindenképpen érdemes lenne továbbvinni, több oldalról megvizsgálni és levonni a szükséges konzekvenciákat.

Örömmel vettem kézbe a vastag, kemény borítójú, masszívabb kötésű kötetet. Sajnos a kiadói munkával már nem voltam teljesen elégedett. Elég sűrűn találtam elvlasztási és egyéb sajtóhibát, értelemzavaró szócserét, elírást. (Kunok helyett egyszer hunok, egyszer tatárok, független változó helyett függő, szakközépiskolások helyett szakmunkások – többször is! – stb. Előfordult, hogy a cikk többször hivatkozott a nem létező mellékletre.) Néhány táblázat, ábra nehezen értelmezhető (elcsúsztak az oszlopok, felcserélődtek az oszlopok megnevezései, értelmezhetetlen a táblázat címe stb.). Az egyébként ízléses, szép kiállítású (és meglehetősen drága) könyvre érdemes lett volna ilyen szempontból is több figyelmet fordítani.

Összességében elmondható, hogy „Az iskolai műveltség” megjelenése is – esemény. A kötet az útkeresők hibáival együtt is hosszú időre ad gondolkodni- és tennivalót a téma iránt érdeklődőknek, tanároknak, kutatóknak egyaránt.

Jegyzet

(1) A mindentudás egyeteme előadásában Radnóti Sándor professzortól hallhattuk, hogy a normatív ízlésfogalom ideje egyszer és mindenkorra lejárt...

(2) Ezért érzem aggályosnak a teljesítménymotiváció vizsgálatára szánt két kérdést is. (Mennyire vagy elégedett a mostani iskolai teljesítményeddel? Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni?) Az ezekre adott válasz ugyanis nagymértékben függ – a realitásérzék, a helyes önértékelés és önbizalom mellett – attól, hogy a diák iskolai teljesítményének melyik szeletére, aspektusára gondolt éppen. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a továbbtanulási szándék csak csekély mértékben függ össze a tantárgyi attitűdökkel, vagyis „a továbbtanulást nem feltétlenül a tantárgyak szeretete motiválja” (61. oldal). (Egyébként számomra még az sem teljesen egyértelmű, hogy ezt a két kérdést fedi-e a teljesítménymotiváció szó. Nem találtam erre való utalást.)

(3) Valójában nincs információnk arról, milyen a két nem képességstruktúrája. A szerző korábban hosszan értekezett arról, hogy a térszemléletet az iskola gyakorlatilag nem tudja fejleszteni, és nincs kapcsolatban a szociális háttérrel sem. A teszt eredményei szerint a fiúk és a lányok közötti teljesítménykülönbség csak 11-ben szignifikáns (amit egyébként a teszt nem megfelelő működésének tulajdonít a szerző).

Recenzált mű: Lásd 174. oldal!

Buda Mariann

A tudás új szemlélete

Az elmúlt két évtizedben a különböző hazai és nemzetközi eredménymérések, illetve az ezekben való részvétel, az értékelési szakemberek képzése, a doktori iskolák munkája pozitívan befolyásolta a mérési és általában a kutatómódszertani kultúrát, ennek ellenére nem állítható, hogy a hazai neveléstudomány bővelkedne empirikus kutatásokban, különösen olyanokban, amelyek az iskola hatását kutatják a tudás alakulásában. A kutatások, illetve a *Csapó Benő* szerkesztette kötetek jelentőségét az előzőeken túl alátámasztja az is, hogy a hazai pedagógia az elmúlt évtizedben szinte kimaradt azokból a nemzetközi folyamatokból, amelyek jelentősen átalakították a tudásról, a tanulásról és a tanításról való gondolkodást és gyakorlatot.

A szükséges elméleti háttér szélesebb körű ismertsége nélkül akadályokba ütközik az új megközelítésekre épülő elméleti és gyakorlati kérdések felismerése, nehezen értelmez-

hetők az új kutatási eredmények. (1) ‚Az iskolai tudás’, illetve ‚Az iskolai műveltség’ című kötetekben, de különösen az utóbbiban a szerzők az elméleti háttér részletesebb áttekintésével, az új kutatási területek nemzetközi szakirodalmának bemutatásával komoly „ismeretterjesztést” folytatnak.

A matematikai és a természettudományos tudással foglalkozó kutatás eredményeit bemutató kötet, illetve a kutatások eredményei ismertek a szakmai, főként a tudományos közvélemény előtt, így a következőkben csak a humán műveltség területén folytatott vizsgálatokat bemutató, elemző ‚Az iskolai műveltség’ című művel foglalkozom.

A kutatás filozófiája abból indult ki, hogy a korunkra jellemző gyors és mély változásokhoz való adaptálódásra felkészítő iskoláról tudni kell, hogy ott valójában mi történik a diákokkal, működése összhangban van-e céljaival, a tanulók tudása megfelelő-e az iskola által megfogalmazott általános és konkrét céloknak. Ezekre az általános kérdésekre kerestek választ többek között a kutatásban. A kutatók kiinduló hipotézise az volt, hogy az iskolai, az iskola értékrendjének megfelelő tudás és az iskolán kívüli, a gyakorlatban felhasználható tudás a matematikai és a természettudományos tudáshoz hasonlóan a társadalomtudományok terén sem esik egybe.

A kutatási program alapvető célja az volt, hogy olyan módszereket, eszközöket dolgozzanak ki, amelyek alkalmasak a tanulói tudás különböző minőségi jellemzőinek felmérésére, leírására. Ezzel hozzájáruljanak egyrészt a tudás értékének, érvényességének, szerveződési elveinek az értelmezéséhez, segítséget nyújtsanak a tantervfejlesztésekhez a humán műveltség területén, másrészt mintát adjanak hasonló tesztek kidolgozásához, a gyakorlatban alkalmazható diagnosztikai eszközök készítéséhez. (Csapó, 2002. 27.)

Jól tudjuk, hogy sohasem könnyű feladat egy kutatás koncepcionális megalapozása, de ma különösen nehéz munka. A kutatás vezetője, a kötet szerkesztője Csapó Benő a felmérés elméleti megalapozásakor a változó tudományos és társadalmi háttérből fakadó igényekre koncentrált a neveléstudományi kutatásokkal kapcsolatban. Az elméleti keretek kialakításában végighúzódik az a gondolat, hogy sem a kutatásokban, sem az oktatásban nem lehet figyelmen kívül hagyni a kognitív tudományok eredményeit, s azt sem, hogy a tudásalapú társadalom folyamatosan megújuló tudást igényel.

A koncepcionális háttér, a fogalmi eszközzrendszer, az értelmezési keret a kutatás előző részében már elkészült, így ebben a kötetben az elméleti keretek bemutatásánál alapvetően az előző könyv kiegészítésére került sor két területen. Egyrészt a tudás értékével, szerveződésével, értékelésével kapcsolatos új fejleményeket mutatták be, másrészt azokat a kognitív elméleteket és modelleket tekintették át, amelyek kapcsolódnak a humán tárgyakhoz és a társadalomtudományokhoz. Ez a kiegészítés általános szinten megjelent a bevezetőben és az 1. elméleti fejezetben, speciális kérdései pedig a vizsgálat egyes sajátos területeit bemutató fejezetekben. Az értelmezési keret leírásában kitüntetett szerepet kapott a tudáskonceptió változása, a tudás procedurális, képesség jellegű komponenseinek középpontba állítása, a tanulást támogató nem kognitív jellegű tényezők (motiváció, énkép stb.) szerepének hangsúlyozása, a tudás minőségi jellemzőinek (szervezettség, a megértés mélysége, alkalmazhatóság) fontossága. Mindezeknek a leírásában, elemzésében imponáló az elmúlt évtized pszichológiai és pedagógiai tudományos fejleményeinek világos, lényegyet kiemelő, problémaközpontú, az ellentmondásokra is figyelő megközelítése. E szemléletmódnak és stílusnak az érvényesülése lehetőséget ad, szinte felszólít szakmai párbeszédre több témában is, amelyek közül a következőkben csak néhányra hívom fel a figyelmet.

Megközelítési szintek, szempontok

Amikor az iskolai tudást vizsgáló kutatásban a tudás szervezettségét, a megértés mélységét vizsgálják, akkor a megismerési folyamat pszichológiai megközelítésének szempontjait érvényesítik a kutatók, amikor pedig a tudás társadalmi alkalmazhatóságát, hasz-

nosságát, akkor alapvetően pedagógiai (?), társadalmi szempontokat érvényesítenek. E szintek megkülönböztetésére utaló direkt leírás az eredményeket összefoglaló fejezetben található, amikor a kompetenciát pszichológiailag, a műveltséget kulturálisan meghatározott kategóriaként értelmezik a szerzők (300. old.). Érdekes lenne megvizsgálni, hogy az utóbbi pragmatikus kérdésfeltevési szint miként kapcsolódik a pszichológiai szinthez, mi az utóbbi szintnek a jelentősége az oktatás folyamata szempontjából. Vajon a pedagógiai kutatásokban indokolt-e, szükségszerű-e a különféle elemzési szintek, szempontok, így a pszichológiai, pedagógiai, társadalmi megközelítések keverése? Ez az eklektikus-ság kényszer vagy a pedagógiai megközelítés természetes sajátossága? Mit tekintünk, tekinthetünk a pedagógiai megközelítés lényegének?

A tudás új szemlélete

A kutatásban a tudás új szemléletének közvetítése, érvényesítése jelenik meg. Ennek kapcsán több lényeges kérdés merül fel a kutatásban: a deklaratív és a procedurális tudás; a tudás minősége, szervezettsége; a szakértelem, a kompetenciák és a műveltség értelmezése, a nem kognitív tényezők fontossága.

A koncepcionális háttér leírásában, az egyes részvizsgálatok bemutatásában a tudás értelmezésében a procedurális, képesség jellegű komponensek kerülnek középpontba. Ugyanakkor érzékelhető, hogy a kutatókat foglalkoztatta a tudás kettős természete, a „tudni, mit” és a „tudni, hogyan” világának kapcsolata, a szemantikai és a pragmatikai tudás kettőssége. Valószínűleg érdemes lenne újragondolni, hogy a fenti kettősségek elismerése miként befolyásolja az oktatást, hogy milyen kulturális kettősségek (klasszikus avagy pragmatikus tudás stb.) épülnek rájuk. (Pléh, 2001. 76.)

A képességek fejlesztésénél vetette fel Csapó Benő a tananyagtól független és a tananyagba ágyazott fejlesztés kérdését. Jelezte, hogy az utóbbi megközelítés mellett számos elméleti és gyakorlati érvet is fel lehet sorakoztatni, a megélnéknél kutatások (többek között a szegedi műhelyben végzettek) eredményei biztatóak. A gondolkodás és a képességek fejlesztése (általában a fejlődés) kapcsán régóta fontos vitaterület a terület-általános és a terület-specifikus fejlődés/fejlesztés problémája. A pedagógia számára is sokféle kérdés merül fel: Egyáltalán mit értünk területen? Szemben áll-e a két megközelítés vagy kibékíthetőek? Milyen konzekvenciái vannak a különböző felfogásoknak a tanítás szempontjából? E megközelítések hogyan befolyásolják a tanulást, a tudást vizsgáló kutatásokat? (Néhány ezzel kapcsolatos mű: Csapó, 1999; Fodor, 1996; Gordon Győri, 2001; Karmiloff-Smith, 1996)

A kutatás elméleti háttérének bemutatásánál hasznos lett volna nagyobb teret szentelni e kérdéskörnek, egyrészt, mert a hazai neveléstudományban nem foglalkoznak igazán érdemben ezzel a témakörrel, másrészt a kutatás szempontjából sem elhanyagolható ez a téma. A leírásokból nem válik egyértelművé a szerzők felfogása, az olvasó inkább csak feltételezi, hogy Piaget terület-általános és mások terület-specifikus felfogásának összebékítése jelenik meg a kutatásban. A felfogás egyértelműbbé tétele segítené az olvasókat nemcsak a kutatás filozófiájának, de a kutatás dimenzióinak, változóinak és kapcsolataiknak mélyebb megértésében is.

A tudás integrált egységeiként kezeli Csapó Benő a koncepcionális háttér leírásában a szakértelem, a kompetenciát és a műveltséget (16–20. old.). Kiemeli, hogy a szakirodalomban e három fogalom pontos meghatározása, megkülönböztetése még nem alakult ki, néha csaknem azonos értelemben, néha szinonimaként használják, máskor segítségükkel emelik ki a tudás valamelyik sajátosságát. Bemutatja e három kategória legelterjedtebb, legjelentősebb értelmezéseit széles körű nemzetközi s főként a szegedi műhelyhez tartozó munkák alapján, s ezzel nagyon jó alapot teremt a további szakmai értelmezésekhez. (2) E fogalmak problémátörténeti és mai, különböző értelmezései a kutatók, pedagógusok

számára egyaránt lényeges tudást közvetítenek, de itt is érzékelhető a kutatás elméleti hátterének tisztázása és a kutatási problémák operacionalizálása szempontjából az előző pontban már említett gond. Sem a bevezető fejezetekben, sem a későbbiek során nem válik eléggé egyértelművé, hogy a kutatók pontosan melyik felfogás szerint alkalmazzák a kompetencia, a tudás és a műveltség fogalmát. (3) A különböző felfogások körültekintő leírásában hol a tudás egységeként jelenik meg a szakértelem, a kompetencia és a műveltség, hol a kulcskompetenciák része a tudás, a nézet és a cselekvés, máshol a szélesebb értelemben vett műveltség kulcseleme a mindennapi életben szükséges tudás, megértés és a különböző készségek, megint máshol a humán tudás szinonimája a műveltség stb.

A humán és a reál területek megismerési folyamatai

A kutatók azt az álláspontot képviselik, hogy a tudás szerves egységet alkot, megismerési folyamataink a humán és a reál területeken sok közös vonással rendelkeznek, de a humán területeknek számos sajátossága is van (23. old.). Az utóbbi feltárására törekedtek a kutatásban, s ehhez kapcsolódóan a megismerés új, a pedagógiában még újnak számító megközelítéseit vezették be, amelyek közül kettőt különösen fontosnak vélek.

Csapó Benő a természettudományos tudás képződésének a leírásában inkább a kognitív konstruktivizmus, a humán tudás esetében a szociálkonstruktivizmus elméleteit tartja alkalmazhatónak (23. old.). Indoklása szerint reál területeken a tanulók főleg saját közvetlen tapasztalataikra építve alakítják ki egyes jelenségekről elgondolásait, naiv modelljeiket, elméleteiket, míg a társadalomra, a humán kultúrára vonatkozó tudás tekintetében inkább támaszkodnak mások elbeszéléseire. Elfogadható ez az érvelés? Vagy inkább arról van szó, hogy a kutatók felfogása lehet kognitív vagy szociálkonstruktív, s ezeket alkalmazva a különböző szemléletű kutatók másként látják a természettudományok és a humán tudományok esetében a megismerési folyamatokat?

A történelemszemlélet vizsgálatában fontos szerepet kapott a narratív megismerés, s így a humán kultúrára vonatkozó tudással kapcsolatban lényegre törő áttekintés jelent meg a hazai pedagógiai szakirodalomban kevésbé ismert és a pedagógiai kutatásokban elvétve alkalmazott narratív megismerésről. Képet kaphatnak az olvasók a Bruner által leírt paradigmatis és narratív megismerés sajátosságairól különböző kutatásokban, valamint az oktatásban történő alkalmazási lehetőségekről. Mindez ösztönözhet egy kutatómódszertani és tanításméleti (tartalom, tanulás, tanítás) szempontból is hasznos tudományos vitát, amelyben számos problémát lehetne felismerni, megbeszélni. Például: vajon valóban eljött-e a narratívumok ideje, vagy csak posztmodern kísértésről beszélhetünk? Ez esetben is a megismerés, a tudás kettős természetével állunk szemben, s nem érdemes, nem indokolt az elméleti vagy az elbeszélő tudásmód győzelméről szólni? Milyen szerepet tölthet be a tanításban az elméleti és az elbeszélő tudásmód? (Falus, 2001; Knauz, 2002; László, 1999; Pléh, 1998, 2001)

Az elvont fogalmak finomítására, specifikálására széles körű áttekintés alapján került sor egyrészt a bevezető fejezetekben, másrészt a konkrét kutatási részek bemutatásánál. Ezek az elemző áttekintések nemcsak az e területen tájékozott emberek számára adják meg a szükséges ismereteket, de segítik a kevésbé informált olvasókat is a kutatás elméleti hátterének megismerésében. E kutatásban is megjelenik azonban az a pedagógiában gyakori probléma, hogy néhány fogalmat többféle értelemben használnak a kutatók, illetve, hogy egyes fogalmak tartalma nem válik elég világossá.

A felmérés céljainak operacionalizálása

Az elvont fogalmak finomítására, specifikálására széles körű áttekintés alapján került sor egyrészt a bevezető fejezetekben, másrészt a konkrét kutatási részek bemutatásánál. Ezek az elemző áttekintések nemcsak az e területen tájékozott emberek számára adják meg a szükséges ismeretet, de segítik a kevésbé informált olvasókat is a kutatás elméleti háttérének megismerésében. E kutatásban is megjelenik azonban az a pedagógiában gyakori probléma, hogy néhány fogalmat többféle értelemben használnak a kutatók, illetve hogy egyes fogalmak tartalma nem válik elég világossá. A problémákörre már az előzőekben utaltam, így csak jelzem, hogy a készség, a képesség, a kompetencia, az alkalmazható tudás, a műveltség, a tudás minősége fogalmainak következetesebb használata megkönnyítette volna a kutatási eredmények mélyebb megértését. Ez a gond különbözőképpen érinti az egyes fejezeteket, leginkább a két igazán újdonságnak számító területen, a vizuális műveltség és a történelemszemlélet vizsgálatánál érzékelhető. A kutatás értelmezéséhez különösen hasznos lett volna a tudás minőségének részletesebb, konkrétabb értelmezése.

A korábbi matematikai és természettudományos felméréshez hasonlóan négy szinten helyezték el a változókat, amelyek a tudás más és más minőségéről adnak képet a kutatók szándéka szerint:

1. szint: a tanulók iskolai teljesítményének legközvetlenebb indikátorai az osztályzatok;
2. szint: a tudásszintmérő tesztek (angol, irodalom, történelem);
3. szint: a vizuális műveltség különböző aspektusai: térszemlélet, környezetkultúra, íz- és történelemszemlélet; alkalmazható angol nyelvtudás; szövegalkotás;
4. szint: affektív és kognitív változók: motiváció, énkép, induktív gondolkodás (szóanalógiák), deduktív gondolkodás (logika), kritikai gondolkodás.

A tudásrétegek, illetve mérőeszközeinek bemutatásánál újra felmerülnek kérdések, amelyek részben az információhiányból, részben néhány értelmezési problémából fakadnak. Első látásra talán lényegtelen dolognak tűnik, hogy az első és a második szintnél nem a tudás rétegeire, hanem a mérés típusára utaló információ jelenik meg, míg a harmadik és a negyedik szint a tudásrétegekhez, -minőségekhez kapcsolódik. (Lásd: 1.1. ábra, 30. old.) A külső szemlélő számára nem válik világossá, hogy a szintek a tudásrétegeket jelentik-e, a mérési szintekre utalnak vagy a mérőeszközök bemutatásának szemléletessé tételét szolgálják.

A felmérésben módszertani komplexitásra törekedtek több szempontból is. Az életkorhoz kötődő változás megismerésére 7. és 11. évfolyamokon végeztek adatfelvételt. Főleg a tudás szerveződésének vizsgálatára szolgáló kutatásban az országosan reprezentatív mintavétel helyett a vizsgálat szempontjából fontos jegyeket hordozó társadalmi-kulturális egység kiválasztásának elvét alkalmazták, s ez az egység Magyarország egyik nagyvárosa, Szeged és annak vonzáskörzete volt. A mintavétel egysége az iskolai osztály, a kiválasztottak összességében reprezentálták a kultúrahordozó egység különböző iskoláit. A kutatásban különös figyelmet fordítottak a változók számára, szervezettségére, s megismerésükre a mérőeszközök sajátos rendszerét alakították ki. (Csapó, 2002. 26–33.)

Ebben a kötetben az előzővel ellentétben nem közölték a mérőeszközöket, az egyes részterületek vizsgálatát bemutató részekben a változókhoz kapcsolódóan bemutatták a szerzők a „minta feladatokat”, ez szükséges információ a kutatási problémák operacionalizálásának megismeréséhez, megértéséhez. E téren kivételt jelent a tesztekkel mérhető tudással foglalkozó rész, tudniillik nincs elegendő információ arról, hogy mit is mérnek ezek a tesztek. Megtudhatja az olvasó, hogy a tesztek a tanulók tudásának összegző-lezáró jellegű mutatói, hogy a tesztek független értékelési szakértők készítették, hogy az irodalom és a történelem tesztek tudásanyaga a teljes vizsgált tanévet, az angol tesztek az alapvető nyelvi tudásanyagot fogják át, de részletesebb, konkrétabb tájékoztatás kellene a megértéshez (lásd 3. fejezet).

A kutatási eredményekről

A rendkívül gazdag, szerteágazó kutatási eredményeket nem lehet bemutatni, összefoglalni egy rövid recenzióban, ezért csak a felmérés céljaihoz és a kutatók deklarált szándékaihoz viszonyítva térek ki az eredményekre.

Az áttekintést megkönnyíti a Kárpáti Andrea és Csapó Benő által készített összefoglaló fejezet, amely nemcsak az eredményeket mutatja be, de erőteljesen koncentrálna a magyar közoktatás előtt álló feladatokra. Ez a fejlesztőjelleg jellemzi a kutatást és annak e könyvben történő bemutatását, így sikerült megvalósítani azt a szándékot, hogy erősítsék a tudomány és a fejlesztés ma még gyenge kapcsolatát (300. old.). Mindegyik szerző munkájára jellemző a problémaérzékenység, elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt.

Új fejleménynek tekinthető, hogy egyrészt a tudás új szemléletét, fogalmi kereteit human területen is érvényesítették, másrészt számos tudásterületen olyan információkat gyűjtöttek a tanulók tudásáról, amelyek inspirálói lehetnek új kutatásoknak, különböző tantervfejlesztési munkáknak, értékelési rendszerek fejlesztésének. Az utóbbihoz kapcsolódva különös figyelmet érdemelnek az osztályozással, az osztályzatokkal kapcsolatos kutatási eredmények, amelyek bemutatják, hogyan lehet felhasználni az osztályzatokat az oktatás eredményességének értékelésében (2., 10. fejezet). A mai intellektuális jellegű iskolai gyakorlat, tanítási elvek szempontjából nemcsak az tekinthető lényeges eredménynek, hogy a könyv felhívja a figyelmet a tanulás, a tudás nem kognitív jellegű területeire, rétegeire, hanem az is, hogy erről a területről fontos adatokat, összefüggéseket mutat be.

Igazoltnak tekinthető a kutatás hipotézise: a társadalomtudományok területén sem esik egybe az iskolai és az iskolán kívüli tudás, a gyakorlatban alkalmazható tudás. Az olvasókban ugyanakkor kételyek is megfogalmazódhatnak ezzel kapcsolatban, amelyekre részben a szerzők is utalnak, amikor felhívják a figyelmet a fogalmak meghatározásának problémáira, a vizsgálati területek mozaik jellegére.

A kutatás folytatódik, és a szakma kíváncsian várja, hogy egyrészt milyen irányban haladnak tovább a kutatók a fogalmi keretek finomításában, új módszerek, eszközök kialakításában, másrészt a munkának milyen hatása lesz a neveléstudományi kutatásokra, tantárgypedagógiai és egyéb munkákra, fejlesztésekre.

Jegyzet

- (1) Lásd az iskolafejlesztés, illetve az elmélet és a gyakorlat szempontjából: Csapó, 2002. 300. .
- (2) A témakör iránt érdeklődők szakmai kíváncsiságára számíthatnak volna a szerzők, ha még néhány hazai tudásértelmezésre is sor került volna. Lásd például Falus Iván, Nahalka István ilyen irányú munkáit.
- (3) A szakértelem körülírása informatív, de a kutatásban nem igazán jelenik meg.

Irodalom

- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó, B. (1999): Improving thinking through the content of teaching. In: Hamers, J. H. M. – van Luit, J. E. H. – Csapó, B. (eds.): *Teaching and learning thinking skills*. Lisse, Swets and Zeitlinger. 37–62.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–234.
- Fodor J. (1996): Összefoglalás az elme modularitásához. In: Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 197–207.
- Gordon-Györi János (2001): *Tehetséges gyerekek gondolkodásikészség-fejlesztése*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, kézirat.
- Karmiloff-Smith, A. (1996): Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődésméleti megközelítése. In: Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 254–283.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 3–9.

- László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana – Kairosz Kiadó, Budapest.
 Nahalka István (1998): A tanulás. Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–155.; 190–220.
 Pléh Csaba (2001): A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. *Iskolakultúra*, 8. 75–78.
 Pléh Csaba (1998): *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Balassi Kiadó, Budapest.

Recenzált mű: Lásd 174. oldal!

Golnhofer Erzsébet

Madarakból lettünk

Az 1970-es években Ribó Pongrácz Éva – magyar nyelv és irodalom, valamint rajz szakos – festőművész-tanárnő elindított roma gyermekek körében egy kísérleti jellegű programot, amely a későbbiekben két további tanulócsoporthoz keretében folytatódott, illetve folytatódik ma is. A 'Madarakból lettünk' című könyvében az eltelt három évtized pedagógiai munkásságának eredményeit foglalja össze.

Ribó Pongrácz Éva – pályakezdő pedagógusként – a komlói Füst Sándor utcai Általános Iskolába került, amelynek székhelye Kossuth-aknán, egyben a cigánytelepen volt. Saját bevallása szerint fiatal entellektüelként – több társához hasonlóan – arra törekedett, hogy megtalálja azt a művészeti forrást, amely a képzőművészet megújításához vezethet, s ezt a forrást – kutatása során – a roma gyerekek rajzkészítései során felbukkanó cigány kulturális szimbólumokban, képalkotási technikában vélte felfedezni. E szimbólumvilágot megcélözva rajzműhelyt indított, ahol egybefogta azokat a cigány gyermekeket, akik érdeklődéssel fordultak a játszva tanulás eme formája felé. A képzési formáció demokratikus terepként működött, ahol a tanár és a diák egyenrangú partnerként jelent meg.

Sajátos technikával készültek e műhelyben a roma tanulók képei. A gyerekek minden egyes alkalommal odaálltak az egészíves műszaki rajzlap, illetve a későbbiekben a húszméteres dipatekeres elé, s néhányan – a legfantáziadúsabb diákok közül – elkezdtek rajzolni, ez társaikban asszociációkat indított el, s fokozatosan bekapcsolódott mindenki a képalkotásba.

E foglalkozásokról sok esetben pályanyertes alkotások kerültek ki, amelyekhez – pályázati anyagként történő elküldésük előtt – különféle roma kulturális jegyeket is magukon hordozó szerencsekívánati „rituálék” kötődtek.

Ribó Pongrácz Éva 'A rejtély' című fejezetben hivatkozik *Jung* – a lélek szimbólumteremtő erejének differenciáltabb voltát bizonyító – elméletére, amely elsősorban az emberi lélek kultúrigenetikájára utal, a benne lakozó ősi jelképekre, illetve ezek kivételére a mindenkor művészeti alkotásokban. Szerzőnk nagyobb részben erre alapozva tematizálja az elmúlt három évtized képeit és megpróbálja elemezni a rajzok szimbolikáját.

A könyv utolsó szakasza élet- és helyzetképeket közöl a szerző élményei és diákjai levelei alapján, így mélyebb betekintést nyerhetünk a műhely világába. A könyv – úgy vélem – több vonatkozásban is torzítja a benne feltüntetett adatokat, történeteket, illetve nem a kellő objektivitással tükrözi a harminc éve tartó pedagógiai programot.

Már a mű 'Számvetés, remény' című bevezetőjében *Aknai Tamás* olyan megállapításokat tesz – a könyv egészére és a romákra vonatkozóan –, amelyek helytállósága vagy