

- 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 mindenkori 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

megkérdőjelezhető, vagy azt az érzetet keltik az olvasóban, mintha az ajánló nem lenne eléggé tájékozott a romológia területén, személyét elbűvölné Ribó Pongrácz Éva pedagógiai teljesítménye, a megszokottnál magasabb szintű, cigányokra vonatkozó kulturális tudása, amely azonban – véleményem szerint – néhány esetben szintén ismerethiányról tanúskodik. Kétségbe vonható Aknai Tamás állítása, amely szerint a könyv szerzője olyan adatokat közöl, amelyek „a történeti forrás hitelével rendelkező, ismeretlen összefüggéseket” tartalmaznak. A roma kultúra archaikus viszonyrendszerét a magyarországi és erdélyi romák csoportjainak körében élő lírai hagyomány, valamint az orális epikumok közlése révén már bemutatta *Bari Károly* roma származású költő, népdal- és mesegyűjtő, illetve műfordító az 1985-ben megjelent *Tűzpiros kígyócska*, valamint az 1990-es kiadású *Az erdő anyja* című folklórköteteit bevezető tanulmányaiban.

Nem tartom elfogadhatónak azt sem, hogy Ribó Pongrácz Éva pedagógiai munkásságát „a gyerekekben, cigánygyerekekben meglévő páratlan alkotókészség” felszabadításaként mutatja be, mert valójában nem ez történt.

Szerintem a magyar kultúrájú értelmiségieket elvarázsolta – a Sturm und Drang korszakához hasonlóan – a számukra ismeretlen roma hagyományok világa, ezért azt gondolják, hogy egy romaszpecifikus pedagógiával találkoztak, pedig a program nem egyedi. Alkalmazhatónak vélem más nemzetiségű közösségekben is, ahol azonban nyilván más lesz az archaikum megvalósulási formája, a másfajta hagyományháttér miatt.

Alapvető problémának érzem a fenti megközelítésben azt, és ez érvényes Ribó Pongrácz Éva esetében is, hogy túlságosan romanticizálja, misztifikálja a roma kultúrát. Ez az agyonhajszolt romanticizmus akaratlanul is azt sugallja, hogy a romákat érintő problémákat csak akkor lehet megoldani, ha a másságukból, az eltérő kulturális sajátásaikból indulunk ki, mert így fedezhetők fel csak az emberi értékeik. Eközben a roma társadalom fejlődésének egyik legnagyobb gátja éppen abban rejlik, hogy a többségi társadalom tagjai nem tudnak vele azonosulni. A romák problémáit – és ez messzemenőleg vonatkozik az őket érintő pedagógiai módszerekre is – akkor lehet hatékonyan kezelni, ha nem a kulturális másságukat, hanem az emberi azonosságukat hangsúlyozzák. Ebből a szempontból lesz egyértelmű a többségi társadalom számára, hogy az úgynevezett cigánykérdés nem „cigány”, hanem szociális jellegű probléma. Ezzel a kiindulási alappal az etnicitást kiemelő előítéletek élet is tompítani lehet.

Kifejezetten negatív eredményekre vezet, ha a Ribó Pongrácz Éva által megvalósított programot romaszpecifikusnak tekintjük, mert ezzel azt sugalljuk, hogy csakis akkor lehet pozitív eredményt elérni a cigány tanulóknál, ha a kulturális másságukra alapozunk. Abszurdum azt állítani vagy sugallni, hogy egy népcsoport gondjai a kultúrájából fakadnak, még ha azt a legnagyobb jóhiszeműséggel tesszük is. Ezen indokok miatt azt gondolom, hogy amíg nem kerül sor egy másik nemzetiség tagjaiból álló kontrollprogram megvalósítására, ahol deklaráltan az a cél, hogy hasonló eredményeket lehessen produkálni, mint a roma gyerekek esetében, addig nem lehet kategorikusan kijelenteni, hogy

*Ribó Pongrácz Éva érdeme nem a roma kulturális archaizmusok feltárásában rejlik, hanem abban, hogy egy szegregált iskolai környezetben olyan demokratikus közeget teremtett meg, amely ellensúlyozta az iskola rossz szemléletéből fakadó gátló tényezőket, s lehetőség nyílt arra, hogy a tehetséges diákok esélyt kapjanak arra, hogy ne vesszenek el az iskolai szegregáció útvesztőjében. Ribó Pongrácz Éva „szövetségi viszonyt” teremtett diákjaival, ezért érhettek el közösen sikereket, ugyanakkor – véleményem szerint – a százszázalékos kibontakozást ellehetetlenítette, hogy ő is magáévá tette a romák gondjainak kulturális alapokon való megközelítését.*

Ribó Pongrácz Éva innovatív romapedagógiai módszereket alkalmazott. Ez az állítás csak akkor igaz, ha az említett kontrollprogram megvalósul, s az archaizmusok tekintetében sikertelennek bizonyul.

A könyv kivitelezését kissé kirakatjellegűnek érzem. A mű borítóján a cím a magyar mellett lovári, illetve beás nyelven is megtalálható, valamint Aknai Tamás ajánlása – e három nyelv mellett – angolul is, ezért számomra jogosnak tűnik az igény, hogy ezt az elvet következetesen érvényesítsék mindenütt a könyvben, ennek ellenére Ribó Pongrácz Éva munkásságának lényegi mondanivalója csak magyarul olvasható. Éppen ezért a tematikus fejezetek és a képek esetében a romák által beszélt nyelveken feltüntetett feliratoknak nem érzem létjogosultságát, csak abban az esetben, ha a mű szakmaiságának propagandisztikus bizonyítása volt a cél.

A könyv ajánlójával szemben kételkedem abban, hogy a mű szerzője minden tekintetben jártas volna a cigány kultúrában. Két helyen is a „Romológiai alapismeretek” című könyvből idéz, amely – véleményem szerint – a könyv elemzési módszerét tekintve nem mérvadó szakirodalom. Nem elmélyült szakmaiságú írásokat tartalmaz, hanem átfogó ismertetéseket. Az a tény, hogy a roma mítoszok tekintetében – két alkalommal is – a könyv „Roma történeti vázlat” című fejezetéből idéz, felveti bennem a kérdést, hogy mennyire ismeri a szerző a romák mondavilágát, az esszenciális archaikumot, amelyre folyamatosan alapoz szimbólumelemzése során.

A Ribó Pongrácz Éva által forrásként megjelölt fejezet távolról sem fogadható el etalon-szakirodalomként. A roma mítoszokkal kapcsolatban elenyésző számú példát hoz *Tuza Tibor*, ezért nem igazán lehet „megvádolni” azzal, hogy a teljességre törekedett volna, ami akceptálható, mert az általa írt fejezet – mint ahogyan a címben is jelezte – a történeti szempontokat helyezte előtérbe.

Célszerűnek tartottam volna azt, ha a szerző elmélyül Bari Károly ez irányú kutatásaiban, s többek között felhasználja a – már említett – „Tűzpiros kígyócska” című kötet bevezetőjét, amelyben Bari Károly érinti az archaikus roma kultúra szímszimbolikáját is. Ugyanakkor nem kellett volna kritika nélkül elfogadni Tuza Tibor bizonyos állításait. Konkrétan arra a megjegyzésre gondolok, amelyik a „Madarakból lettünk” című mítoszt roma körökben a legelterjedtebb eredetmondának minősíti, s amelyet Ribó Pongrácz Éva az „Anyakultusz – a teremtő erő szimbólumai” című fejezetben bizonyítékként használ szimbólumelemzése során. Ezen okok miatt minőségbizonyítási kényszert érzek a címadásban: a szerző a pár oldalas történeti összefoglaló hatására választotta a „Madarakból lettünk” titulust, s nem saját elmélyült kutatásának eredményeként.

Feltételezem, hogy a szerző azért tekintette a „Romológiai alapismeretek”-et alaplíriának, mert saját bevallása szerint szorosan együttműködött *Várnagy Elemérrel*, akinek – felelős szerkesztőként – nem kis szerepe volt ama kötet összeállításában. A romák helyzetének nem teljes körű ismeretére vall az is, hogy a szerző megállapítása szerint: „Kömlón is elkülönült települést hoztak létre maguknak. A városközpontot uraló szénosztályozót és a központot keresztülszelő vasutat messze elkerülve Kossuth-aknán telepedtek le a bánya fölötti magaslaton, fenyegetett függetlenségben.” Én azt hiszem inkább, hogy a szocializmusban is megnyilvánuló állami szegregációról volt szó, s nem valami mesés, a természeti népekre jellemző, szabadságvágy által motivált cselekedetről.

Véleményem szerint a szerző rácsodálkozott egy számára idegen értékrendszerre, amelynek hatása alól nem tudott szabadulni, emiatt a magyarországi romákkal kapcsolatban, folyamatosan a roma kulturális jegyek képezik véleményalkotásainak kiindulási alapját. Éppen ezért vitatom a szerző állítását: „Ebben az általános iskolában negyedik és ötödik osztályban azért választották külön a »magyar« és a cigány gyermekeket, hogy a kisebb létszámú osztályokban hatékonyabb pedagógiai módszerekkel végezhessek a pedagógusok a felzárkóztatás nehéz munkáját. Elsőrendű szempont volt, hogy a gyermekeknek is előnyösebb fokozatosság elvét betartsuk, melyet az itt alkalmazott metódus lehetővé tett. He-

tedik és nyolcadik osztályban a cigány gyermekek egy osztályba kerültek »ma-gyar« társakkal, és kevesebb hátránnyal kellett megbirkózniuk. A felzárkóztatásnak köszönhetően gyarapodott magyar szókincsük, fejlődött gondolkodás módjuk és elvonatkoztató képességük. (...) A kép gondolkodási eszköz és forma lett számukra. Magyar szókincsük gyatra volt, a felmérések szerint nem használtak háromszáz szónál többet, mikor otthon anyanyelvüket, a beás nyelvet beszélték. Primér élményeiket primér módon fogalmazták meg, az élmények elementáris erejét semmilyen közbeeső szakasz nem gyengítette.”

A fenti állításokkal a legmesszebbmenőkig nem tudok egyetérteni. Véleményem szerint azért kerülhetett sor az etnikai alapon történő szétválasztásra, mert ebben az esetben is a kulturális másságon s nem az azonos emberi tulajdonságokon keresztül közelítették meg a roma gyerekek problémáit.

Ennek egyik bizonyítéka, hogy Ribó Pongrácz Éva leírása szerint értékmérő volt a gyerekek magyar nyelvi tudása, s a körülbelül háromszáz szavas magyar szókincs miatt feltételezték, hogy a gyermekek képtelenek voltak az elvont gondolkodásra, az önmaguk kifejezésére, miközben egyértelmű, hogy az anyanyelvi szókincsüket kellett volna vizsgálni. Véleményem szerint az, hogy a gyermekek képességeit egy olyan nyelv tudásához mérték, amely számukra szinte teljes mértékben idegen volt, a lehető legantidemokratikusabb megnyilvánulási formája a többségi társadalom asszimilációs törekvéseinek.

Nincs ésszerű magyarázat arra az eljárásra, amely egy nem magyar anyanyelvű gyermekben a magyar nyelv ismeretét kéri számon – kizárólag azért, mert ez a többség által használt nyelv –, s ha a nem kellő szintű ismeretről tesz tanúbizonyságot, akkor alacsonyabb képességűnek minősíti – figyelmen kívül hagyva a gyermek szocializációs körülményeit –, s még csak a gondolata sem vetődik fel annak, hogy a gyermek által – az élet minden területén – használt nyelvi közeghez igazodjanak a felmérés során. Én azt gondolom, hogy a beás (román) nyelv nem annyira kezdetleges állapotú, hogy az anyanyelvükön a roma gyerekek csak „primér élmények” megfogalmazására lettek volna képesek.

Magával a „primér élmény” jelzős szó szerkezettel sem vagyok megbékülve, mert szerintem ez a kifejezés szemantikailag értelmetlen. Nincsenek „primér élmények” és „nem primér élmények”. Kizárólag az élmény folyamata létezik az emberi lélekben. Tapasztalataim azt mutatják, hogy csak akkor lehet sikeres tanulmányai során egy roma tanuló, ha problémái megoldásában semmilyen tekintetben nem mérvadó a származása, azaz nem a kulturális másságára, hanem az emberi azonosságaira helyeződik a hangsúly. Nem az eredet, hanem a szocializációs körülmény határozza meg, hogy milyen felkészültségű lesz a gyermek az iskolai képzésbe történő bekapcsolódásának kezdetekor.

Én azt gondolom, hogy a szegregált osztály sok tehetséges diákot visszavetett az előrehaladásában, s mivel – a beszámoló alapján úgy tűnik – nem volt gyakorlati ellenpélda, kétségbe vonom, hogy a diákok így jobban fejlődtek volna. Szerintem a diákok esetében nem a tudásszint fejlődött, hanem időt hagytak nekik arra, hogy nyelvileg asszimilálódjanak, hogy gondolkodásukban az anyanyelvük egy presztízsvesztési folyamaton menjen keresztül, mert a magasabb képzettségi szint eléréséhez – az iskolában – nem használhatták azt. Én azt hiszem, hogy az etnikai alapon történő szétválasztás helyett inkább beás anyanyelvű pedagógusokat, illetve szakembereket kellett volna alkalmazni, mert ez segítette volna elő a tanulmányok eredményességét.

Nincs rosszabb oktatási formáció a szegregált oktatásnál, mert az jár a legnagyobb erőfeszítésekkel s a legkevesebb sikerrel. Abban az esetben tekinthetné Ribó Pongrácz Éva pozitívumnak ezt az oktatási eljárást, ha tényszerű adatokkal tudná bizonyítani azt, hogy a roma gyerekek többségének esetében az időleges szegregáció magasszintű, rendszerezett tudáshoz vezetett, amelynek eredményeként problémamentesen el tudtak helyezkedni az állami közigazgatásban, a bankszférában, a felsőoktatásban, az ipari és egyéb szolgáltatások világában, értékálló tudást tükröző oklevél, diploma, szakmunkás bizonyítvány megszerzése révén. Ha ezt nem lehet a fentebb felsorolt módon alátámasztani, ak-

kor egyértelműen zsákutcsás „megoldásról” van szó, amely nem a tudás, hanem a – szociális körülményekkel szemben érzéketlen, etnikai alapon motivált – asszimiláció szintjét erősítette.

Úgy gondolom, Ribó Pongrácz Éva érdeme nem a roma kulturális archaizmusok feltárásában rejlik, hanem abban, hogy egy szegregált iskolai környezetben olyan demokratikus közeget teremtett meg, amely ellensúlyozta az iskola rossz szemléletéből fakadó gátló tényezőket, s lehetőség nyílt arra hogy a tehetséges diákok esélyt kapjanak, arra, hogy ne vesszenek el az iskolai szegregáció útvesztőjében. Ribó Pongrácz Éva „szövetési viszonyt” teremtett diákjaival, ezért érthettek el közösen sikereket, ugyanakkor – véleményem szerint – a százszázalékos kibontakozást ellehetetlenítette, hogy ő is magáévá tette a romák gondjainak kulturális alapokon való megközelítését. Maga a képzőművészet lehet alkalmas eszköz arra, hogy a tehetséges roma gyerekek képességeit kibontakoztassuk, de csak akkor, ha nem a kulturális másságuk képezi a velük kapcsolatos véleményalkotás és értékítéletek alapját, hanem az emberi azonosság. Véleményem szerint a kulturális alapokon történő megközelítés intoleráns megoldásokra készíti az embert: a szociális eredetű problémákat – etnicizálóan – az adott népcsoport kultúrájának rovására írja, miközben ezt a szemléletet nem alkalmazza önmaga esetében. Ezért logikusnak tűnik számára, hogy a saját kultúrája az értékmérő rendszer a másikkal szemben, így – tudattalanul – a magasabb színvonal produkálása érdekében az asszimilációra törekszik. *Kemény István* szociológus erről a jelenségről egy helyen a következőket fogalmazta meg: „Nem szemléletüket, hanem helyzetüket kell megváltoztatni. De igenis van szemlélet, amelyet meg kell változtatni, azt a szemléletet, amely a vesztes teszi felelőssé vesztéséigért.”

Ribó Pongrácz Éva (2001): *Madarakból lettünk. Cigány gyermekek képei*. Pannónia Könyvek. Pro Pannonia Kiadó.

**Bogdán Péter**

## Az abblendétől a WebTV-ig *Film- és médiafogalmak kisszótára*

*A Korona Kiadó régóta várt kötete abban a sorozatban jelent meg, amelyet Hartai László és Muhi Klára szerkeszt és részben ír a mozgóképekhatás hatékonnyabbá tételére. A 'Film- és médiafogalmak kisszótára' elsősorban a pedagógusok munkáját segítheti.*

**A** kisszótár nemcsak címében, hanem szerkezetében és tipográfiájában is elkülöníti a film és a média területét, noha ezeket a szerzők nem tekintik egymástól független jelenségeknek. Kölcsönhatásukat az ötletes felépítés is tükrözi: a filmhez tartozó szócikkeket a lapok szélén zöld mezőben elhelyezett betűk, míg a médiafogalmak gyűjteményét a zöld margóban fehér mezőbe nyomtatott betűk jelölik.

A filmfogalmak gyűjteménye informál a filmtörténet, a filmelmélet, a formanyelv, a műfajok és a technika legfontosabb jellemzőiről. A filmelmélet történetéből csak azokat az elméleti teljesítményeket ismertetik a szerzők, melyek markánsan meghatározták egy-egy korszak filmről vallott nézeteit, illetve termékenynek bizonyulnak napjainkban is. A fogalommagyarázatok röviden, érthetően, az elméletieskedés sallangjai nélkül vázolják