

tásomat, a helyi alapiskolában, ahová annak idején én is jártam. Huszonhat és fél évet töltöttem el ebben az iskolában – 5 évig az iskola igazgatója is voltam, majd 2013 januárjától az Állami Pedagógiai Intézetben a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy felelőseként dolgozom.

Pedagógusként nagyon sokat tanultam – főleg a gyerekektől. Megtanultam azt, mi okoz gondot a magyar gyerekeknek a szlovák nyelv elsajátításában. Ezeket a tapasztalatokat most fel tudom használni a munkám során. Csodálatos a mi szakmánk. Ha szeretettel végezzük, azt a gyerekek is megérik. Nemcsak azt, hogy szeretjük, amit csinálunk, hanem azt is, hogy őket is szeretjük. A gyermekek szeretete, szakmai tudás, a tantárgy szeretete, a következetesség, őszinteség, emberség, megértés, állandó tanulás – véleményem szerint ezek nélkül nem igazán lehet jó pedagógussá válni.

■ Hogyan került a zene szak a szlovák mellé?

Az alapiskolai éveim alatt a galántai zeneiskolában hét éven át zongorázni tanultam. A (ma már) Kodály Zoltán Gimnázium elvégzése után a pozsonyi Comenius Egyetem Pedagógiai Karára felvételiztem – édesanyám és nagynéném példájára egyértelmű volt számomra is, hogy a tanári pályát választom. A zene mindig nagyon érdekelt, az elmélet, az ének és a hangszeres játék egyaránt. A szlovák–zene szakot egyszerűen azért választottam, mert abban az évben a zenével más kombinációt nem nyitottak az egyetemen. Mivel a zeneiskolában mindent szlovákul tanultunk, jól beszéltem szlovákul, hiszen már kisiskolás korom óta gyakoroltam a nyelvet az iskolán kívül is. Meg sem fordult a fejemben, hogy esetleg hátrányos helyzetű leszek a többiek között amiatt, hogy magyar gimnáziumban végeztem. Sőt, egyedüli magyarként a csoporttársaim elismeréssel néztek rám. Mindig azt mondták, hogy ez olyan, mintha ők egy másik nyelvet tanulnának. Nagyon jó barátságban éltünk, a mai napig kapcsolatban állunk egymással. Életem egyik legszebb időszaka volt az egyetemen eltöltött öt év. A zenével intenzíven foglalkoztam – minden évben részt vettem a Tudományos Diákköri Konferencián, több kategóriában is – ének (szóló és duett), hangszer (négykezes, kíséret), illetve kamarakórusban is énekeltem. Minden alkalommal díjazott is voltam. Ezenkívül évente nevelési koncerteket adtunk az iskolának a városban. A sors úgy hozta, hogy az államvizsga után, amikor felkértek, hogy maradjak a zenetanszéken – egészségi okok miatt ezt nem vállalhattam, ezért elkezdtem tanítani. Végül a szlovák lett a „domináns” szakom, de a zenével is foglalkozom. Tizenkét évig énekeltem a CSMTKÉ-ban (mai neve Szlovákiai Magyar Pedagógusok Vass Lajos Kórusa), később a helyi éneklőcsoport vezetője lettem. Nagy szeretettel ápoljuk és terjesztjük a magyar népdalkincset nemcsak régióinkban, de a határokon túl is.

■ Min dolgozol most? Mik a további terveid?

Idén áprilisban fejeztem be az e-tesztelésen belüli projekttevékenységem első szakaszát, ahol középiskolások számára készült feladatokat bíráltam el. Most következik majd a második rész – a tesztfüzetek összeállítása. Már jelezték a NÜCEM-ből, hogy lehetőségem lesz folytatni ezt az izgalmas munkát. Szerencsére bőven akad mindig munka – a munkahegyen is, a különböző projektekben is. Ha pedig kiürjék a pályázatot a kilencedikes tankönyvre, akkor bizony intenzív tankönyvírás vár ránk.

■ Sok sikert kívánok mindehhez!

A legtágabb értelemben vett nevelés (edukáció) a szó szinte minden értelmében egyet jelent a bipolaritás és biperszonalitás jegyének elfogadásával is. Egyszerűbben kifejezve ez annyit jelent, hogy a nevelés és oktatás szinte mindig nevelő és nevelt, oktató és oktatott között valósul meg. Kivételként egyedül az önnevelés folyamatát említhetném, amikor is a nevelt önmaga nevelőjévé válik. A neveléstudomány berkein belül ezen két *personae* (személyek) vizsgálatával nem egyformán foglalkozunk. Míg a pedagógus személyiségét, kompetenciáit a pedeutológia diszciplínája kutatja, addig a nevelt (gyermek) személyiségére sokkal kisebb és kevésbé összpontosult figyelem helyeződik. Bevált gyakorlat, hogy a modern pedagógia a gyermek sajátosságainak, életkorhoz kötődő jellemzőinek feltérképezését és magyarázatát a (gyermek)lélektan tárgyköréből meríti. Ezzel semmiképp sem szeretném azt sugallni, hogy a neveléstudomány csakis és kizárólag a pedagógussal lenne elfoglalva, de kimondottan a gyermek személyiségét értelmező és magyarázó diszciplínáról a pedagógiában nem beszélhetünk. Talán ezért sem meglepő, hogy az utóbbi évtizedek edukációs elméletének és gyakorlatának kritikája szinte mindig az ún. tanárközpontság „felhánytorgatásával” kezdődik. Közledik az iskolai év vége. Szokták volt mondani, hogy jobb későn, mint soha. Ezért is teszek egy kísérletet arra, hogy eme tanulmányomban felvázoljam a gyermekképp alakulását – változását és jövőbeli perspektíváját.

Ki is az, akit nevelünk?

Egyszerű kérdésre hasonlóan frapáns válaszokat szokás adni, de ebben az esetben a kép nem olyan tiszta, mint ahogy azt első ránézésre hihetnénk. Persze, a fent említett bipolaritásból és biperszonalitásból következhet az is, hogy mindig a tanár tanítja/neveli a gyermeket/diákat és „pont”. Ha a metodológia nyelvén szeretném kifejezni magamat, akkor a „pont”-ot azzal negálnám, hogy a gyermek/diák semmiképp sem tekinthető állandónak, sokkal inkább változónak. A helyzetet pedig tovább bonyolítja az a tény is, hogy a gyermek egyrészt változik önmaga élete alatt és egyben korok/korszakok során is. Az egyed- és személyiségfejlődés elfogadásának ténye és hiánya jelentheti az edukáció kudarcát is. Nehezebben átlátható és



Dr. Pintes Gábor, PhD.

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Tanszék, tudományos dékánhelyettes; lakhely: Dunaszerdahely; e-mail: gpintes@ukf.sk és edu.gpintes@gmail.com

A gyermekkép változása és jövőbeli perspektívája a neveléstudomány szempontjából

vizsgálható viszont az a jelenség, mely a gyermekkép alakulását és változásait jelenti. Mielőtt túlságosan is belebonnyolódnék a probléma megfogalmazásába, körülhatárolásába, említenék inkább egy (majdnem) konkrét példát.

A tanár néhány éves távollét után ismét visszatér a katedrához (értem ez alatt a tanítás mesterségét – és nem folyóiratunk olvasását), és képtelen megbirkózni egy sereg olyan nevelési jellegű helyzettel, melyek régebben semmi problémát nem okoztak számára. Szerencsés esetben felteszi ön maga számára a kulcsfontosságú kérdést: miben van a hiba? Miért nem megy minden ugyanúgy, mint régen? Ha szerencséje van, és eléggé ötletes és rátermett, akkor egy idő után rálel a probléma gyökerére. Az alapkérdésre egyszerű a válasz: ezek a gyerekek/diákok nem ugyanolyanok, mint régen voltak. Mások az értékeik, érdeklődésük, aspirációjuk, s nem utolsósorban a nyelvük. Konkrét időben talán nem is olyan egyszerű rátapintani azokra a változásokra, melyekkel a mindenkori pedagógus szemben találja magát. Ideálisnak azt a hozzáállást tekinthetném, ha a tanár képes lenne együtt változni diákjaival. Van persze ennek is némi hátulütője. A felnőttkor betöltése és a pedagógusi szerep leggyakrabban stabilitást feltételez, és korunk fényesebb változásai nem mindig komplementerek ezzel az elvárással. Mindezen kétségek ellenére a pedagógusnak pályája során, mely optimális esetben akár 40-45 évig is tarthat, képesnek kell lennie mind a változásra, mind a stabilitás kialakítására. Persze hasonló változások érintik a családon belüli nevelést is, de ebben a környezetben nem megy végbe oly gyakran a neveltek „cseréje”, mint az iskolai környezetben.

Gyermekkép a múltban, jelenben és a jövőben

Egy tíz évvel ezelőtt megjelent tanulmányában (Kašćák, 2005) a Nagyszombati Egyetem docense négy gyermekképet fogalmazott meg. A konkrét gyermeki képek körülhatárolásához M. Foucault archeológiai módszerét alkalmazta. Ezen metódus lényege abban áll, hogy a korabeli gondolkodás, megismerés, irodalom és filozófia sa-

játosságai fellelhetőek olyan alkotásokban, melyek tárgyát, motívumát a gyermek ábrázolása jelenti. Bizonyos értelemben a gyermekkor általánosításáról is beszélhetünk, mely koronként és kultúránként is jelentős eltéréseket mutat.

A korai középkor gyermekképét mint az *analógia és azonosság* alakjaként jellemezhetjük. A gyermeki kor ebben az időszakban a felnőttkor leiki-színített képét jelenti. A nevelés eszméje is a felnőttkori követelményeknek való megfelelést jelentette, melyet minden lehető eszközzel el kellett érni (kényszeríteni). A gyermekkor itt nem jelent specifikus időszakot, csak a kívánt és elvárt állapot miniatűr változatát.

A reneszánsz időszakában viszont jelentős változás észlelhető a gyermekkor értelmezésében. A 15. századtól a gyermeki ábrázolásban a *differencia és a kölcsönösség* alakja jelenik meg. A gyermeki és a felnőtt világ alapvető jegyeiben tér el egymástól. A különbözőség viszont magában hordozza a kölcsönösség és egymásrautaltság jegyét is. A felnőtt világ jellemzője a korban, tudásban, tapasztalatban való eltérés, de a gyermek jelenti a jövőt, a perspektívát, bizonyos értelemben a halhatatlanságot is. A gyermeki és felnőtt kép ábrázolása nem ritkán nevelési szituációt sugall, mely a gyermeki kor jövőbe vetett bizalmát is jelenti. A kora középkori képhez képest nem csak kvantitatív különbség jellemzi a gyermeket és felnőttet, sokkal inkább a kvalitatív differencia.

Foucault archeológiai módszeréből kiindulva a 18. századi gyermeki ábrázolás ismét jelentős eltéréseket mutat. A felnőtt és gyermeki világ sajátosságainak elismerése, de egyben egymástól való jelentős eltávolodása a differencia és szeparáció alakját fogalmazza meg. A nevelés úm. kikerül a család természetes funkciói közül és (a lehetőségek tükrében) professzionális „kezekbe” kerül. Nincs kétség afelől, hogy a gyermeki lény/kor alapjaiban különbözik a felnőttek világától. A nevelés viszont olyan funkció, melyet nem kizárólag a szülőnek kell gyakorolnia. Az iskola mint intézmény elterjedése is ezen funkció átvállalását jelenti, s így a

gyermek a család(tagok) különösebb fáradozása nélkül is társadalmi életre kész és éretté válhat.

Az iskolakötelezettség 19. századi bevezetése és elterjedése komoly kihívások elé állítja a mindenkori hatalmat. A nevelés és oktatás gyakorlása és ellenőrzése egyaránt jelent terhet, de kihagyhatatlan lehetőséget is. Az *etatizáció és unifikáció* gyermekképe mindezen szándékok filozófiáját jelenti. Mária Terézia „*az iskola politikum*” krédója maga után vonja a nevelés és oktatás „állami ügyé” emelését. A nagy tömegek edukációjának biztosítása viszont nem valósítható meg az „egyen-iskola” és „egyen-nevelés” bevezetése nélkül. A működőképesség alapeszméje az átlaghoz való igazodás. Az „egyen-edukáció” a tömegeknek való megfelelést és azok sajátosságaihoz, jellemzőihez való alkalmazkodást jelenti. Kivételek persze vannak (ha lehetnek), de csak azért, hogy erősíthessék az alapvető szabályt.

Kérdés, hogy napjaink gyermekképe még mindig igazodik-e az unifikált alakhoz, vagy már túllépett azon. Az említett kivételek konkrét megjelenését jelentheti a 20. század elején végbement reformpedagógiai áramlat, mely éppen az „egyen-edukáció” ellen emelte fel szavát. A ma gyermekképe sokkal inkább egy eklektikus alakot mutat, melyben megjelenik szinte minden eddig felsorolt gyermekkép. Mindezek miatt a jelenkor (posztmodern) gyermekképét leginkább mint a *diverzitás és individualitás* alakját fogalmazhatjuk meg. S hogy mit hoz a jövő? Jómagam úgy érzem, hogy a ma egyben a jövő is. Hagyjuk magunkat meglepni, és tekintsünk vissza a 21. század elejének gyermekképére úgy két-három emberöltő múlva!

Felhasznált irodalom

- DOMBI, A. 1999. *Tanári minta – mintatanár*. Gyula: APC-Stúdió.
 FROMM, E. 1994. *Birtokolni vagy létezni?* Budapest: Akadémiai Kiadó.
 CHAPMAN, G., CAMPBELL, R. 2006. *Gyerekekre hangolva*. Budapest: Harmat.
 KAŠČÁK, O. 2005. *Korespondencie dobových pedagogických antropológií a spôsobov zobrazovania dieťaťa*. In *Pedagogika*. roč. LV, 2005/2. Praha: UK.
 MOŽNÝ, I. 2008. *Rodina a spoločnosť*. Slon: Praha.