

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
100. évf. 3. szám 367–376. (2000)

Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására

Nóbik Attila

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Nem régen jelent meg *Szabolcs Éva*: Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában: Gyermekkép Magyarországon 1868–1890 című könyve (*Szabolcs*, 1999), amely Magyarországon első alkalommal tesz kísérletet arra, hogy a tartalomelemzés módszerét a neveléstörténeti, azon belül a gyermekkortörténeti kutatásokban alkalmazza, s adatokon alapuló, pontos és a tudományos feltételeknek minden tekintetben megfelelő következtetéseket vonjon le a dualizmus korának pedagógiai sajtójából a korszak gyermekképére vonatkozólag.

Ez a maga tudományterületén úttörőnek számító alkotás számos gondolatot ébresztett bennem, amelyek egy recenzióban öltöttek testet (*Nóbik*, 1999) Azonban a terjedelmi és műfaji korlátok nem tették lehetővé, hogy az összes felvetődő kérdésre, erényre, hiányosságra kitérjek. Nagyon fontos érdeme *Szabolcs Éva* munkájának, hogy ráirányítja a figyelmet a pedagógiai sajtóra mint a neveléstörténet fontos forrására, amelynek gyermekkortörténeti vonatkozású kiaknázására nemhogy Magyarországon, de a világon sem akad sok precedens. Ám már akkor is jeleztem, hogy a szerző nem dolgozott letisztult fogalmakkal, ami ha könyve értékét nem is csökkenti, a gyermekkortörténet további művelése elé akadályokat gördíthet (*Nóbik*, 1999. 458. o.)

A tudományos kutatás minőségét két fogalommal lehet leírni: érvényesség és megbízhatóság. „Az érvényesség azt fejezi ki, hogy a módszer (eszköz) mennyiben méri azt, amit mérni szándékozunk.” „A megbízhatóság módszernek, az adatgyűjtési eszköznek azt a tulajdonságát fejezi ki, hogy segítségével – ha ismételten ugyanazt a jelenséget mérjük – ugyanazt az eredményt kapjuk.” (l. *Falus*, 1993)

A fogalmi rendszer világos meghatározása az érvényességet növeli azáltal, hogy lehetőleg minél pontosabban meghatározza a vizsgálat tárgyát. A megbízhatóság is növekszik, hiszen egy jól kidolgozott fogalmi szerkezet szerint zajló vizsgálatot könnyebb megismételni, mint egy olyat, amelynek gondolatai szálait is már egy külön vizsgálatnak kell kiderítenie. A gyermekkortörténeti vizsgálatoknak csak hasznára válhat tehát, ha letisztult fogalmakkal dolgozhatnak.

Éppen ezért, úgy gondolom, tisztázni kell a gyermekkortörténet és a többi tudományág kapcsolatát, erről szól az első rész.

A gyermekkép vizsgálata során legalább két olyan terminus felmerül, amelyek meghatározása nélkül a kutatás nem lehet teljes. Ilyennek gondolom többek között a gyermek, gyermekkép kifejezéseket. A második részben a gyermek és a gyermekkor fogalmát határozom meg.

Az értelmezési keretek definiálása általános igénnyel történik, a harmadik fejezetben azonban teszek egy kitérőt, amely a *Szabolcs Éva* által vizsgált időszak, a dualizmus sajtósági szerint járja körül a gyermekort; a gyermekkor és az iskoláskor kapcsolatának felvázolására teszek kísérletet.

A negyedik részben kerül sorra a gyermekkép meghatározása és a meghatározásból adódó néhány következtetés levonására.

Noha a tanulmány célja a tudományos keretek meghatározása, nem nélkülözi töprengéseimet és kételyeimet sem, amelyek megválaszolására, – habár néhol jelentős hangsúlyt kapnak – itt nem teszek kísérletet.

A gyermekortörténet mit diszciplína

Felmerülhet az a jogos kérdés, hogy a fogalmi nehézségek feloldásához a gyermekortörténet mely tudományágaktól kaphat segítséget. Nyilvánvalónak tűnik, hogy ez a tudomány a neveléortörténettel és a történettudománnyal van a legszorosabb kapcsolatban. Ennek a két diszciplínának azonban nincs olyan speciális fogalmi készlete, amelyet a gyermekortörténet kölcsönözhetne.

A neveléortörténet – még ha mostanában történtek is kísérletek a gyermekszemlélet bemutatására neveléortörténeti tankönyvben (*Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999*) – alapvetően nem a nevelés alanyait, hanem a nevelési elképzeléseket és azok intézményes megvalósulását tanulmányozza.

„A neveléortörténet és a gyermekortörténet ábrázolásmódja közötti különbség okára némi magyarázattal szolgál a két tudomány eltérő kérdéscélvetése ... a neveléortörténet végső soron a célok, az ideák birodalmába tekint, a «kellő» (sollen) érdekeli. A gyermekortörténetet ezzel ellentétben sokkal jobban foglalkoztatja a történeti korok tényleges gyermekfelfogása, gyermekről, gyermekégről alkotott képe, a «kellővel» szemben a «létező» (sein) vizsgálatára törekszik.” (*Vajda és Pukánszky, 1998. 8. o.*)

Úgy vélem, hogy alapvetően két ok orientálhatja a gyermekkel való fokozottabb foglalkozás felé a neveléortörténetet. Az egyik a gyermekközpontú reformpedagógiák iránti egyre növekvő érdeklődés, hisz ezeknek a nevelési elképzeléseknek éppen az adja a nóvumát, hogy a nevelés – tegyük hozzá, hogy elsősorban az intézményes nevelés – középpontjába a gyermeket tették, s ezzel a pedagógia egyik legnagyobb forradalmát indították el. Mivel ennek a máig ható szellemi áramlatnak a gyökerei történeti mélységben találhatók, a velük való foglalkozás kikerülhetetlen a neveléortörténet számára. Ez ráirányítja a figyelmet más nagy pedagógiai gondolkodók gyermekkel kapcsolatos elképzeléseire is, amely folyamat fontos állomását jelentheti a gyermekek térnyerésének a neveléortörténeti munkákba.

A másik ok maga a gyermekkortörténet elterjedése. A neveléstörténetnek, ha nevéhez hűen a tágran vett nevelés történetével kíván foglalkozni, akkor nem szabad kihagynia érdeklődésének köréből a mindennapi nevelés kérdéseit sem. A mindennapi nevelés elemzése pedig természetesen szerves részét képezi a gyermekkortörténeti és családtörténeti vizsgálódásoknak, így a kapcsolódási pont adott a tudományterületek között.

Ugyancsak adott a gyermekkortörténet kapcsolata a történettudománnyal, valamint annak társ- és résztudományaival is. Ezek közül a két legfontosabb a művelődéstörténet valamint a társadalomtörténet, vagy más elnevezéssel a történeti szociológia.

A történettudomány a mentalitástörténeti megközelítési mód megjelenésével fordult a történelmi folyamatok mögött lévő hétköznapi valóság felé. A mentalitástörténet kutatóinak azonban nincs is szándékuk létrehozni pontos fogalmi rendszert, mert a módszer lényegét nem ebben, hanem az új kérdések felvetésében és az interdiszciplináris kapcsolatok erősítésében látják. „A mentalitástörténetre ... kiváltképpen érvényes, hogy hatását inkább köszönheti újszerű kérdésselvetéseinek, innovatív módszereinek és más tudományágakhoz való egyre meggyőzőbb kapcsolódni tudásának, semmint tárgya pontos meghatározásának és elméleti előfeltevései végérvényes tisztázásának” (Lepenies, 1995; idézi: Szabolcs 1999. 7. o.)

Éppen ezért a segítséget más tudományoktól kell várni. A „támasztudományok” közé sorolhatjuk a neveléstudományt, a pszichológiát, a szociológiát, a néprajzot és némely területen a jogot is. Ezek ugyanis különböző szempontokból ugyan, de mind foglalkoznak a gyermekkel. Álláspontjuk ismerete igen hasznos lehet, átvétele azonban – mint látni fogjuk – nem történhet meg kellő kritika nélkül.

A meghatározás kísérlete kapcsán szólni kell egy igen komoly, s élő veszélyről. A gyermekkor megítélése változásainak értékelésekor a kutatók nem mindig képesek elszakadni a jelenkor eszméitől. Közkeletűnek tekinthető az a fajta megközelítés, amely a gyermekkor tekintetében a XX. századot tekinti a fejlődés csúcspontjának, s a történeti távlatokat csak a gyermek felfedezése felé tett út lépéseiként értékeli. Ez olyan determinizmus, amit komoly tudomány nem engedhet meg magának. A tárgyilagosság megköveteli, hogy ne a fejlődés, hanem a változás legyen a fő jelszó.

Legalább három érv szól amellett, hogy a fenti nézetet elvessük: a nevelési elvek és gyakorlat változásának relativitása, a gyermekek attitűdjeinek nem ismerete és a szerzők által egyetemesnek gondolható értékek provincialitása, időlegessége.

A modern gyermekszemlélet gyökerei a polgári családforma kialakulásáig, a kapitalizmus és a liberalizmus térnyeréséig, végső soron *Rousseau*-ig nyúlnak vissza. A változások azonban szinte csak a polgárságot érintették, így fontos kérdésnek látszik, hogy az átalakulások a társadalom más rétegeit mennyire hatották át. Az sem tisztázott pontosan, hogy a fenti változások csak a nevelés elméletét, vagy a gyakorlatát is megváltoztatták-e, s ha igen, milyen mélységben. A gyermekekkel való bánásmód átalakulásának máig ható következményei vannak, ám ez nem adhat jogalapot arra, hogy a XX. századi állapotokat tekintsük a gyermekkortörténeti vizsgálódások során etalonnak.

Joggal tehető fel az a kérdés is: vajon tényleg a gyermekeké volt-e a „gyermekek évszázada”? Ugyanis a fentebb bírált nézet azt feltételezi, hogy ebben a században jobb volt gyermeknek lenni, mint bármikor korábban. A nevelési gyakorlat megváltozásának relativitása mellett az sem indokolja jelenkor állapotait tekinteni kiindulópontnak, hogy

nem lehet igazolni, hogy a mai gyermekek boldogabb gyermekkorban éljenek, mint elődeik. Egyáltalán a gyermekkor történetében éppen a gyermekek attitűdjei a legnehezebben kutathatóak a források elégtelensége miatt.

„A másik csapda, amit el kell kerülnünk, hogy egyetemes értékek jegyében mondjunk ítéletet a múlt gyermeknevelési szokásairól. ... Nehéz filozófiai kérdés, vannak-e egyáltalán egyetemes értékek, de azok többsége, amit ma annak tekintünk, saját korunk, saját társadalmunk értékei.” (Vajda és Pukánszky, 1998. 11. o.)

A XX. század nevelési elveit és gyakorlatát nem lehet tehát mintának tekinteni a vizsgálatok során, de lehet – ha nagyon óvatosan is – a már emlegetett tudományokat segítségül hívni a fogalmi tisztázáshoz.

Gyermek – gyermekkor

A gyermekkép értelmezéshez elengedhetetlen definiálni, hogy mit értünk a gyermek és gyermekkor fogalmak alatt, hisz a gyermekkép kétségkívül a gyermekkel van nagyon szoros összefüggésben.

Előjáróban két megállapítás tehető. (1) Szempontunkból gyermeknek tekinthető az, aki gyermekkorban van; (2) Gyermekkorunk tekintjük az emberi élet azon szakaszát, amelynek megítélése változásait a történeti mélységekben meg akarjuk ismerni.

Az első definíció azért célszerű, mert így elég azt megjelölni, hogy gyermekkortörténeti szempontból mit értünk gyerekkor alatt. A második meghatározás azt takarja, hogy pusztán technikai okokból is meg kell határoznunk a vizsgálni kívánt „népesség” életkorának alsó és felső határát. Ez nem azt jelenti, hogy a különböző korokban a gyermekkor nem eshetett az általunk vizsgált időszakon kívülre, viszont mindenképp kívánatos bizonyos korlátok kijelölése. A meghatározás szükséges, és – ha némiképp önkényes is –, bizonyos elveket követnie kell. (Itt most nem esik szó arról, hogy a gyermekkor esetleg több szakaszra bontható, hisz gyermekkortörténeti szempontból éppen ez a tagolás az egyik legizgalmasabb kérdés. Szempontunkból a gyermekkor homogén.)

Különböző szempontok adódnak a gyermekkor határainak kijelölésére, s ezek a már többször emlegetett tudományok szempontjai.

Biológiailag az embernél a nemi érés zárja le a gyermekkort. Ez ma a lányoknál általában 12 éves kor körül következik be, a fiúknál valamivel később. A nemi érésnek a lányoknál tulajdonítottak nagyobb szerepet, az első menstruációhoz számos hiedelem kapcsolódott, és kapcsolódik részben ma is. A fiúknál azonban a nemi érés kevésbé jelentős ez az esemény, s nem is igen tartották számon.

A fenti megítélésbeli relativitás mellett a biológiai megközelítés kizárólagos alkalmazása ellen még egy jelentős érv szól: a nemi érés időpontja változott az idők folyamán, amióta adatokkal lehet nyomon kísérni, mind fiatalabb korba helyeződött át. Így, bár a nemi érés minden ember életében bekövetkezett, aki a megfelelő kort megérte, de éppen ennek a „megfelelő kornak” a feltérképezése ütközik nehézségekbe a források elégtelensége miatt. (Nem írtak az első menstruációról és az első magömlésről.)

A pszichológia és a neveléstudomány álláspontját ismertetve természetesen e tudományok jelenlegi állapotát kell figyelembe venni, hisz régebbi elméleteik vizsgálata már a neveléstörténet vagy a gyermekkortörténet feladata kell, hogy legyen. Érdekes lenne a

különböző létező álláspontok ismertetése, erre azonban itt sem nyílik mód. E helyett érdemes az összefoglaló munkákban kutatni.

A Pedagógiai lexikon a következő definíciót adja: a gyermekkor a „gyermek életének a születéstől a serdülőkorig tartó szakaszát jelöli”. A serdülőkor „nagyjából 12 éves kortól a tizenéves kor végéig a testi érés – ha nem is teljes – befejeződéséig tart”. (Pedagógiai Lexikon, 1997. I. kötet 392. o.) Tehát a pedagógiai magyarázat is a biológiai érettséghez kapcsolja a gyermekkor végét, amiről azonban láttuk, hogy nem elégséges alap a fogalom meghatározására.

Ugyanez a kettősség figyelhető meg az egyébként a gyermek fejlődését ellentétes szempontból szemlélő *Vajda Zsuzsanna*, valamint a *Cole házaspár* munkáira is. Mindkét könyv a gyermekkortól elválasztva kezeli a serdülőkort, hangsúlyozva azonban a folyamatoságot is (*Vajda*, 1999; *Cole és Cole*, 1998).

Andorka Rudolf szociológiai összefoglaló munkájában azt írja: „Ebben a könyvben a gyakorlati szempontok miatt a 17–18. életévet tekintem a serdülőkor és ezzel a gyermekkor felső határának... a gyermekkoron belül is meg kellene különböztetni a csecsemőkort... valamint a kisgyermekkor és a serdülőkort.” Ez a megközelítés, nyilván függetlenül az előbbi tudományoktól, a serdülőkort is a gyermekkor részének tekinti. (*Andorka*, 1997. 303. o.)

A gyermekkortörténet igen elhanyagolja azokat a kapcsolatokat, amelyek a néprajzhoz kötik őket. A polgári neveléskultúra mellett érdemes lenne nagyobb figyelmet fordítani az alsóbb csoportok nevelési szokásaira is. A néprajztudomány számos cikkel, tanulmánnyal, monográfiával segíthet a gyermekkor változásainak feltárásában. A Néprajzi Lexikon gyermeknek nevezi az „életének nagyjából a 12. évéig húzódo szakaszát élő fiút vagy lányt”. (Néprajzi Lexikon, 2. kötet 344. o.)

A jog is feladatának tekinti, hogy a maga sajátos szempontjai szerint határt szabjon a gyermekkor és a felnőttkor között. (A törvénytörvényeket a compLex CD jogtár című kiadványból vettem) Az 1978. évi IV. törvény a Büntető Törvénykönyvről a büntethetőséget kizáró okok között említi a gyermekkor: „A gyermekkor 23.§ Nem büntethető, aki a cselekmény elkövetésekor tizennegyedik életévét nem töltötte be.”

A fent ismertetett vázlatos álláspontokból az látszik, hogy a gyermekkorok kettős értelmezése létezik. Az egyik szerint a gyermekkor a biológiai érettségig, illetve az akkor bekövetkező pszichológiai változásokig tart. Ami ezután következik, az új fejezet az ember életében: a serdülőkor. A másik elmélet a serdülőkor utánra teszi a gyermekkor végét, vagy legalábbis tesz minőségi különbséget a két életszakasz közé, miként a jog is itt húz határt.

Az előbbi koncepciókat átgondolva, és gyakorlati okokat is figyelembe véve a gyermekkor felső határát az ember élete tízes éveinek végén, húszas éveinek legelején húzhatjuk meg.

E mellett a felfogás mellett több érv is felhozható:

Az ember biológiai (nemi) változásai erre az időszakra már végbemennek, kialakulnak a másodlagos nemi jellegek, s az ember minden tekintetben alkalmassá válik arra, hogy most már maga is utódokat hozzon a világra.

A pszichológiai fejlődésben a serdülőkor után minőségileg új szakasz kezdődik, amelynek indulása erre az időszakra tehető.

Amióta és ahol létezik rendszeres oktatás, erre az időszakra esik, vagy már le is zajlik a középfokú és a felsőfokú képzési forma közötti átmenet. A felsőfokú képzés más életformát jelent, mint az előző oktatási mód.

Azok számára, akik nem tanultak, vagy már véget értek a tanulmányaik, eddigre eldőlt egzisztenciális, társadalmi, családi sorsuk: függésük, vagy függetlenségük kérdése.

Tudatában vagyok annak, hogy az érvek támadhatók, mindazonáltal elég általánosnak látszanak ahhoz, hogy egy általános fogalom meghatározásának alátámasztására szolgáljanak.

Most már csak annak tisztázása van hátra, hogy mit tekintünk a gyermekkor kezdetének. A kérdés nem olyan könnyű, mint amilyennek látszik.

A kérdés szomorú aktualitása Magyarországon, sajnos, régóta ismert, s az abortusz-kérdés kapcsán felszínre törő indulatok is jelzik, hogy itt súlyos szemléletbeli különbségek léteznek.

Az egyik tábor, főleg vallásos színezettel, arra hivatkozik, hogy az ember élete a fogantatással kezdődik. A katolikus egyház katekizmus a következőket írja: „Az emberi életet a fogamzás pillanatától teljes mértékben tisztelni és védeni kell. Az emberi lénynek létezése első pillanatától kezdve tapasztalnia kell a személyiség jogainak elismerését, köztük minden ártatlan élőlény sérthetetlen jogát az élethez.” (*Katekizmus*, 1994. 449. o.)

Ezzel a teológiai állásponttal szemben a jogi álláspont képviselői az 1959. évi IV. törvény a Polgári Törvénykönyvről következő rendelkezésére hivatkoznak: „9.§ A jogképesség az embert, *ha élve születik*, fogamzásának időpontjától kezdve illeti meg. A fogamzás időpontjának a születéstől visszafelé számított háromszázadik napot kell tekinteni; bizonyítani lehet azonban, hogy a fogamzás korábban vagy később történt. A születés napja a határidőbe beleszámít.”

Anélkül, hogy ebben a vitában állást foglalnék, gyermekkortörténeti szempontból érdemesebb a fogamzást tekinteni a gyermekkor kiindulópontjául. Ezt az indokolja, hogy a fogamzáshoz számos olyan szokás, hiedelem kapcsolódott, kapcsolódik, amelyek döntően befolyásolják a gyermek további sorsát. Egy kitűnő példa: „... az anya életkora, motiváltsága befolyásolja a terhesség lefolyását és a gyerekekkel való kapcsolatot” (*Vajda*, 1999. 25. o.). Az anya attitűdjei, motiváltsága pedig nagy valószínűséggel összefüggésben vannak az általános társadalmi szokásokkal, hiedelmekkel, rítusokkal. Ezeknek a magatartási formáknak, a gyermekvárás mozzanatainak, a jövőbeni gyermekkel szembeni elvárásoknak a kutatása adott esetben nagyon fontos lehet. A fogamzás figyelmen kívül hagyásával tehát számos értékes adatot veszthetnénk el a gyermekkor vonatkozásában.

Összegezve azt mondhatjuk: gyermekkortörténeti szempontból gyermekkornak tekinthetjük az ember életének a fogamzásától a tízes éveinek végéig, a húszas éveinek letelejéig tartó szakaszát. Az ebben az időszakban lévő embert nevezzük gyermeknek.

Gyermekkor – iskoláskor

Érintőlegesen már esett szó a gyermekkor és az iskoláztatás kapcsolatáról. Természetes, hogy a tanulás – széles értelemben véve a fogalmat – egész életen át tartó folyamat. Az élővilágban minden egyednek meg kell tanulnia alkalmazkodni a környezetéhez, in-

teriorizálnia kell annak szabályait. Néhány fajnál rögtön a születés után képesek az újszülöttek önálló életre, néhánynál azonban ez csak hosszan tartó tanulás eredménye.

Ilyen szempontból az emberi utód az egyik leginkább fejletlen, s nagyon hosszú időbe telik, mire minden tekintetben önálló életet tud folytatni. Ez a hosszú tanulási folyamat a család és a társadalom érdekeinek hatósugarában megy végbe.

Azokban a társadalmakban, ahol létezett szervezett oktatás, az iskola mindig fontos szerepet játszott a benne résztvevők számára a társadalmi szabályok átvételének folyamatában.

Az iskola azonban sokáig csak kevesek kiváltsága volt, s a népoktatás terjedése csak lassan ment végbe. A kötelező oktatás gondolata is csupán a XIX. században vetődött fel. Magyarországon az 1868. évi 38. tv. vezette be a tankötelezettséget, s az 1890-es évekre a tankötelesek mintegy 80%-a járt iskolába, s ez a szám azóta folyamatosan emelkedett, illetve magasan stagnált.

A tömeges iskoláztatásnak mélyreható következményei voltak, vannak a gyermekkorra vonatkozólag.

Boreczky Ágnes meghatározása szerint „az iskola megkonstruált, a természeti világtól koronként más – más határokkal leválasztott világ, melynek képletes vagy valóságos, szilárd vagy mozgatható falakkal elrekesztett belső szerkezetébe koronként ugyancsak eltérő természetű, erősen szelektált valóságok nyerne bebecsátást.” (*Boreczky*, 1997. 175. o.)

A fentiekből az a fontos következmény emelendő ki, hogy a XIX. századtól a gyermekek túlnyomó többségének élete összefonódott az iskolával. Azelőtt a gyermekek többsége csak családi nevelésben részesült, most viszont tömegeik kerültek be egy szigorúan szabályozott, hierarchikus rendszerbe. Mindez a viszonylagos szabadság után csöppet sem lehetett könnyű.

A gyermekek új szociális térbe kerültek: egy nagyobb létszámú, öntörvényű, mégis erősen szabályozott kortárs csoport hatásai és a tanárok társadalma által támasztott szabályok közé.

Számunkra mindez azért fontos, mert a dualizmus kori pedagógiai sajtó gyermekképét azok a problémák nyilván áthatják, amelyek ebből – a társadalom többsége számára ismeretlen – szituációból adódtak. Ráadásul a pedagógiai újságok csak a pedagógustársadalom szempontjából mutatja be ezeket a gondokat.

Azt, hogy az iskola lett a társadalmi értékátadás fő fóruma, igen erősen megérezni a kor sajtóján. A pedagógiai folyóiratok kiemelt témája volt az erkölcsi nevelés problémaköre, ami nyilván a társadalmi normáknak megfelelő erkölcsi normák átadásának kérdéseit jelentette.

Az iskola felépítése visszatükrözi a társadalom felépítését, és a hatalom elvárásait. Az osztályok irányítása, az oktatási környezet, az iskola légköre megmutatja, hogy az állam a társadalmat miként kezeli; vagy másképpen megfogalmazva, a társadalom milyen mértékben képes – ha képes – akarata az oktatást illetően érvényre juttatni. Ilyen szempontból az egytantermes, egytanítós iskolától a nyitott iskoláig számos átmenet létezik (l. *Boreczky*, 1997).

A XIX. századtól tehát, ha gyermekorról beszélünk, akkor attól gyakorlatilag elválaszthatatlan az iskoláskor fogalma. Az iskoláskor alatt természetesen az alsó és közép-

fokú oktatás idejét értem. Ilyen értelemben ugyanis az egyetem mind életkor, mind életvitel, életminőség szempontjából olyan kategóriát képvisel, amely kívül esik a vizsgálatunkon.

Habár nem tartozik szorosan vett gondolatmenethez, az iskoláról, mint a gyermekkor specifikumáról célszerűnek tűnt szólni, tekintettel arra, hogy ez a probléma szorosan kapcsolódik *Szabolcs Éva* vizsgálatának korszakához.

Gyermekkép

A fogalmi keretek tisztázásának egyik legfontosabb feladata a gyermekkép terminus meghatározása. Mint ahogy arról már volt szó, *Szabolcs Éva* kutatásának legnagyobb hibáját ennek a fogalomnak a kidolgozatlanságában látom.

A szerző könyvében több helyütt is ír a gyermekképről:

„... a felnőtt-gyermek kapcsolat, a gyermekről vallott nézetek, a gyermekkel kapcsolatos felnőtt attitűdök történeti jellegzetességeit kívánom feltárni.” (*Szabolcs*, 1999. 8. o.)

„... a gyermekkép vizsgálata kapcsán bizonyos társadalmi csoportok gyermekkel kapcsolatos értékrendjének feltárásáról van szó.” (*Szabolcs*, 1999. 9. o.)

„... feltételeztem, hogy a gyermekről alkotott kép feltárható a gyermek kapcsolatrendszerére és tevékenységi körére vonatkozó információk gyűjtésével és kategorizálásával. Ez a hipotézis azt állítja, hogy a gyermek társas kapcsolatával, tevékenységeivel, elfoglaltságával kapcsolatos információk elemzése bepillantást enged abba, hogy mi módon gondolkodtak az emberek a gyermekről, milyennek képzeltek el, mit tartottak fontosnak személyével, nevelésével kapcsolatban...” (*Szabolcs*, 1999. 73. o.)

„... a gyermekkép állandó eleme volt a szülők, családok iskolához, óvodához való viszonya...” (*Szabolcs*, 1999. 97. o.)

„...A gyermekkortörténet részeként a gyermekkép kutatása azt jelenti, hogy egy adott kornak a gyermekről való gondolkozásmódját próbáljuk tetten érni...” (*Szabolcs*, 1999. 99. o.)

Ezek a leírások értékes részleteket tartalmaznak, azonban nem alkotnak szerves egészet. Magam részben az előzőekre támaszkodva, részben gyakorlati megfontolásokból a következő meghatározást javaslom:

Gyermekkép alatt a gyermekről és a gyermek világáról való ismereteket, és az ahhoz kapcsolódó hozzáállást érthetjük.

A definíció egyszerű és praktikus, viszont ha finomítani akarjuk a képet, akkor még tovább bonthatunk rajta. A meghatározásból néhány alapvető dolog következik.

A definícióban az ismeretek szó nem csak pozitív tudásnak értelmezendő, tehát nem csak arra vonatkozik, amit – utólag nézve – jól tudtak a gyermekről, hanem arra is, amit – szintén utólag nézve – rosszul tudtak. Tehát itt sem szabad abba a hibába esni, hogy mai tudásunkat tekintjük mércének régebbi korok tudásának elemzésekor, hiszen abban az adott korban az az ismeret volt „a tudás”.

A gyermek világa kitétel a meghatározásban a gyermeknek a saját belső világára, és az őt körülvevő külső világgal való kapcsolatára, illetve a felnőtteknek az erről való tudására utal. A definíciónak ebbe a részébe beleférnek mindazon feltételezések, amelyeket *Szabolcs Éva* is meghatározónak tartott a gyermekképpel kapcsolatban (l. fentebb).

Az embereket a való világban valóságos gyermekek veszik körül, így elsődlegesen róluk alakul ki a gyermekkép, amelyet valósággyermek-képnek nevezek.

A felnőttek gyermekekről tudnak, illetve tudni vélnek dolgokat, és a maguk sajátos szempontjai szerint értékelik is őket. A gyermekek általában nem felelnek meg ezen a vizsgán, így a valósággyermek-képhez való negatív hozzáállás nyomán kialakul az ideális-gyermek-kép. Minden kornak, kultúrának, társadalomnak megvan az elképzelése a tökéletes gyermekről. Aki lehet, hogy éppen azért tökéletes, mert nem gyermekként viselkedik, tehát minden további nélkül elképzelhető, hogy egy kultúra számára a „puer senex” legyen az optimális gyermek.

A fent vázolt rendszer feltételezi azt a tudást, hogy a gyermek megváltoztatható, azaz nevelhető, valamint azt a hozzáállást, hogy a gyermeket nevelni kell. A folyamat során tehát kialakul egy elképzelés a tökéletes nevelési módszerekről, amelyek mindig a valós nevelési módszerek bírálatai.

A nevelés vélt, vagy valós hiányosságai „termelték” ki azokat az embereket, akik hivatalosszerűen kezdtek el foglalkozni a neveléssel. Ők lehettek egyszerűen a közösség kompetensnek tartott tagjai, de kaphattak később tudósi babérokot is.

Tehát a pedagógia tudománya is erre az ellentmondásra épül, ám nem az egyes embert, hanem a hatókörébe tartozó összes gyermeket kívánja nevelni.

Összegezve a fentiek tanulságait azt mondhatjuk: Gyermekképnek nevezzük a fogalmazása és a tízes éveinek vége, a húszas éveinek legeleje között lévő emberről és az ő világról való ismereteket és az azokhoz kapcsolódó attitűdöket.

Nem gondolom, hogy a fenti tanulmány és a fenti definíció tökéletesen megoldotta volna a gyermekkortörténet hazai művelése előtt felmerülő akadályokat. Magam is érzem ideiglenességét. Éppen ezért azt tekinteném a tanulmány sikerének, ha reakciókat, ellenreakciókat váltana ki az olvasókból. A legnagyobb siker az lenne, ha egy vita alakulna ki, vita, amely hosszú távon a gyermekkortörténet magyar nyelvű fogalmi rendszerének kialakulásához vezetne.

Irodalom

- Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Boreczky Ágnes (1997): *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Cole, M. és Cole, S. R. (1998): *Fejlesztélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (1993, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Katekizmus (1994): *A katolikus egyház katekizmusa*. Szent István Társulat, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Néprajzi Lexikon (1979): *Magyar néprajzi lexikon*. Főszerk. Ortutay Gyula. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nóbik Attila (1999): Szabolcs Éva: Tartalomlemezés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 99. 4. sz. 457–459.

Szemle

- Pedagógia Lexikon 1997. (Főszerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván), Keraban Kiadó, Budapest.
- Shahar, S. (1998): A gyermekkor szakaszai. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (1998): A gyermekkor és a gyermekfelfogás a történelemben. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.