

AZ ISKOLÁSKOR ELŐTTI NEVELÉS ORVOSI VONATKOZÁSAI*

GEGESI KISS PÁL akadémikus

Közlésre érkezett: 1973. XII. 4.

I.

Az iskoláskor előtti nevelés olyan óriási téma, hogy e tanulmányban csak néhány kiemelkedően fontos részére térhetek rá.

Az iskoláskor előtt a nevelésre a civilizált társadalmakban különféle rendszerek hatnak. Az egyik ilyen rendszer: *a családon belüli nevelés*. Ez a család saját gyermekeire vonatkoztatva érzelmileg zárt rendszer. A másik rendszer a *saját családon kívüli nevelés*. Ezeket nevezhetjük érzelmileg nyitott, szervezetükben viszont zárt rendszereknek. Ilyenek a bölcsőde, az óvoda, a csecsemőotthon, a kisgyermek-otthon. *A harmadik rendszer* minden szempontból nyitott. Ezen a társadalom azon hatásait értem, amelyekkel már a 3—7 éves korúak együttéléses kapcsolatba kerülnek: az utca, a játszóterek, a közlekedés, a kereskedelem, az üdülőhelyek, a szórakozóhelyek, a hírközlési rendszerek stb. mint hatást kiváltó tényezők.

Már az iskoláskor előtti nevelés eredményessége szempontjából kívánatos volna, hogy e különböző rendszerek hatása egymást segítse. Vagyis a családi nevelésnek és a családon kívüli nevelésnek mintegy közös célt követve, megfelelő tartalommal, formával és módszerekkel szinte egybedolgozva kellene érvényesülniök.

Hazánkban is, mint világszerte a lakosság széles tömegei viszont úgy vélik, hogy a tulajdonképpeni szervezett és célszerű nevelés csak az iskoláskorban kezdődik és csupán az iskolában folyik. E vélemény szerint addig valami spontán folyamat, mintegy a biológiai érés eredményeként alakul a kisgyermek fejlődése. Ez a téves hit azzal jár együtt, hogy a legtöbb családban nem tanulják meg és nem is alkalmazzák ezen életkorra vonatkozó tudományosan megalapozott nevelési ismereteket, hanem ezen korú kisgyermekkel, csecsemőkkel az anya, az apa, esetleg más családtagok mintegy ősrégi családi tradíciókat követve foglalkoznak. Az anya, az apa a család mindennapi életében a csecsemőhöz, a kisgyermekhez viszonyítottan akként él, vele akként foglalkozik, ahogyan emlékezete szerint a saját szülei, a saját anyja,

* Az Iskoláskor Előtti Nevelés Világszervezete (Organisation Mondial Pour l'Education Pré-scolaire) felkérésére Tanácsülésén Budapesten 1973. november 29-én tartott előadás nyomán.

a saját apja egykor övele foglalkoztak. E szülők szülei pedig ugyancsak az ő szüleik nevelési szokásait követték. És így történt ez generációkon át a végtelen emberi múltig. Az anyák, a nagyanyák évszázados szokásai mintegy közvetlenül egymáshoz kapcsolódva ismétlődnek tehát a csecsemővel, a kisgyermekkel foglalkozásban egyik generáció után a másikban. Vagyis a családi nevelés-tevékenység tartalmi és formai eredete nemcsak évtizedes, hanem mondhatni évszázados, talán évezredes messzi múltra vezethető vissza. Különös intim, zárt családi életről, családi szokásokról, családi hatásokról van ebben szó. Lehet, hogy ez az évszázados szokásokon alapuló családi nevelés tartalma és formája nagyon kedves, nagyon jószándékú, és a keletkezés idején az akkori szükségletnek megfelelő is volt, a mai bonyolult társadalmi életre való előkészítés szempontjából azonban *önmagában nem elegendő* sem tartalmában, sem formájában. Állítom ezt annak ismeretében is, hogy az iskoláskor előtti nevelésben — véleményem szerint is — központi, domináns helyet foglal el a családi nevelés. Ebben az életkorban mintegy mindent a családi nevelés mikéntje alapoz meg. Ha a csecsemő, a kisgyermek u. i. nem kerül bölcsődébe, majd nem kerül óvodába, akkor a fentiekben leírt családi légkörből szinte közvetlenül lép az érzelmi kapcsolatok és a mindennapi realitások szempontjából sokkal hidegebb, merevebb iskolai világba 6 vagy 7 éves korában. — Ilyen esetekben egyszerre, mintegy hirtelen csapásra kezdődik a rendszeres tanítással egybekapcsolt iskolai, a családnál szélesebb összefüggésű, a családhoz viszonyítva „idegen” közösségi nevelés. Ez úgyszólván törést okoz a fiatal egyed fejlődésében és szinte mesterséges merevséggel tereli a fejlődést a korábbtól eltérő világba. Ez azt is jelenti, hogy ilyenkor az iskolai *tanítással-nevelés* nem támaszkodik és nem is támaszkodhat a korábbi életévekben kialakult psychés mechanizmusokra. Az egyénnek és a környezetnek mintegy mindent előlről kell kezdeni az iskolai tanulás, a magatartás psychés mechanizmusai kialakításához.

Hazánkban ez idő szerint az iskoláskor előtti populáció megoszlása nagy vonalakban azt mutatja, hogy a 0—3 éves életkorúak száma 400 000 körüli, és ezeknek mintegy 13%-a jut bölcsődébe; a 4—6 évesek száma ugyancsak 400 000 körüli, és ezeknek országosan mintegy 60—62%-a jut óvodába. Vagyis a 0—3 évesek közül mintegy 350 000, a 4—6 évesek közül mintegy 160 000 kisgyermek *csak családi nevelésben részesül*, és így ezekre különösen is érvényesek a fent mondottak.

Ezúttal nem foglalkozom külön a bölcsődei, az óvodai, a csecsemő- és kisgyermek-otthoni nevelés kérdéseivel. Nem foglalkozom külön az utca, a játszótérek, a közlekedés, a kereskedelem, a tájékoztatási és szórakoztatási, üdülési rendszerek nevelés szempontjából vett hatásaival sem. Nem azért, mintha ezeket nem tartanám nagyon is fontosnak, hanem mert a rendelkezésemre álló terjedelem erre nem ad módot.

Azt a kérdést helyezem a tanulmány központjába, hogy van-e annak

jelentősége a későbbi, a iskoláskori, az ifjúkori, a felnőtti életszakok szempontjából, hogy hazánkban a csecsemők túlnyomó többsége (87%) és az óvodás korú kisgyermekkek közel 40%-a az iskoláskor előtt *csak családi nevelésben* részesül?

Ha a szülők ezirányú felkészültsége, életviszonyaik, lakásviszonyaik, a szülői személyiségek megfelelőek volnának, akkor ebből *a csak családi nevelésből* még nem következne helyrehozhatatlan psychés fejlődési zavar, és megfelelő iskolai velefoglalkozás lassan-lassan ki tudná egyenlíteni a gyermekben keletkezett psychés fejlődési egyenetlenséget. Klinikai tapasztalataim alapján azonban azt kell mondanom, hogy a még jó anyagi körülmények között élő családokban is, és méginkább a nem megfelelő életkörülmények között élő családokban a szülők ismeretanyaga, felkészültsége, felnőtti személyisége nem megfelelő ahhoz, hogy *a csak családi nevelésben* részesülő csecsemők és gyermekek psychés fejlődését, helyesebben kifejezve zavartalan és kívánatos személyiség fejlődését biztosítsa. Fokozza e psychés fejlődési zavar keletkezésének lehetőségét azután az is, hogy az ilyen családok több okból nem tudnak kellően egybeműködni az iskolákkal. Így azután az ilyen csak családi nevelés és az iskolai tanítással-nevelés a gyermek számára szinte két külön világot jelent és nem is egyszer egymásnak ellentmondó világot. Felnőttkorra, sőt 14—18 életévek közötti ifjúi életkorra vonatkozóan ez komoly következménnyel jár. Az egyénnek — ha képes erre — önmagának kell megpróbálni összeegyeztetni a kétféle nevelés eredményeként a személyiségében kialakult érthetően nagyon is ellentmondásos „világ modell”-t, *belső jelentérendszer*t és *belső érték-rendszer*t. Szerencse kell ahhoz, hogy ez az egyénnek nagyobb tévedések, önmagát veszélyeztető, vagy másokat sértő hibák, esetleg aszociális, antiszociális cselekedetek elkövetése nélkül sikerüljön.

Mit lehet hát csinálni? Mit kellene egyrészt elméletileg tudományosan, másrészt gyakorlatilag társadalmilag tenni?

Elméleti szempontból — gondolom — néhány kérdést meg kell próbálni előlről kezdve újból végig gondolni.

Magam klinikus gyermekorvos, gyermekpsychológus vagyok, és az elméleti kérdéseket is a mindennapi élet gyakorlati oldaláról próbálom végig-gondolni. Gondolkodásomat több tízezer családban szerzett tapasztalataim segítik. E tapasztalatokat e családok egészséges gyermekeivel és beteg gyermekeivel foglalkozva 50 éven át folytatott klinikusi tevékenységem során szereztem.

II.

Az újból végiggondolandó első elméleti kérdés látszólag csak terminológiai jellegű. Úgy vélem, nem helyes csak nevelésről beszélni, hanem helyesebb a *nevelés-nevelődés* megjelölést használni. A nevelő ráhatásának eredményessége

ugyanis nemcsak a nevelés és a nevelő mikéntjétől függ, hanem legalább ennyire a nevelttől. Az eredményesség függ attól, hogy az, akit „nevelnek”, a ráhatást, az ingert, az információt önmaga miként dolgozza belsőleg és külsőleg fel, azaz hogy miként *nevelődik*. Ez a *nevelődés* minden életkorban (a magam terminológiája szerint minden *aktuális személyiségben*) függ a korábbi időszakokban történetektől, a korábbi időszakokban kialakult beállítódottságoktól, dinamikus sztereotípiáktól, a korábbi életszakokban kialakult *akkori aktuális személyiségektől*. Mondjuk a 7 éves iskoláskorú gyermek nevelés-nevelődésének eredményessége függ az aktuális nevelői és aktuális környezeti hatásokon túl a 3—6 éves (óvodás) korban kialakult óvodáskori aktuális személyiség mikéntjétől. Az óvodáskorú (3—6 éves) gyermek nevelés-nevelődési eredményessége az aktuális személyi és környezeti, tárgyi, szervezeti hatásokon túl függ attól, hogy 0—3 éves csecsemőkorban milyen csecsemőkori aktuális személyiség alakult ki.

Azt is ki óhajtom e gondolattal fejezni, hogy az egyed emberi élet fejlődése a személyiség szempontjából is egyetlen egységes folyamat. E folyamat megkezdődik már az intrauterin magzati étellel és a megszületésén át tart egészen a halálig. Ezt az egységes folyamatot a gyakorlati vefelfoglalkozás megkönnyítése céljából szükséges szakaszokra tagolni. Ezt nevezik *periodizációnak*. Helyes a szakaszokra bontás. Megítélésem szerint az iskoláskor előtti nevelés kérdésével sem célszerű mintegy ömlesztve foglalkozni. Ekként eljárva nem lehet használható eredményre jutni. A periodizációban általában 4 nagy életszakaszról beszélnek: gyermekkor, ifjúkor, felnőttkor, öregkor. Vannak, akik hozzáveszik az egyes periódusokat összekötő átmeneti szakaszokat is (dackorszak, prepubertás, pubertás, preklímax, klímax). Magam a nevelés-nevelődéssel foglalkozáskor mind elméleti, mind gyakorlati szempontból szükségesnek tartom az *iskolás életkor előtti életszak periodizációját is*.

E periodizációban is több életszakot különíték el:

1. *A megszületés közvetlen időszaka*. Ez magában foglalja a megszületés folyamatának körülményeit és közvetlenül a megszületés utáni első 2—3 napot. — E szakban történik a megszületés által okozott terhelődés kipihenése. Ezen túl ez a 2—3 nap a külvilághoz való adaptáció legelső szakasza.

2. *A szűkebb újszülöttkor*. Ez az első 14—21 életnap. Ebben az életszakban történik a környezettel (az anyával) együttélés folyamán a vele született feltétlen reflex-működések manifesztálódása, mintegy rendeződött reflex-rendszerre formálódása, a kialakult formában rögzülése, megerősödése. Ebben az életszakban lelekedik a köldökzsínórcsonk, begyógyul a köldökseb, lezajlanak a bőr- és nyálkahártya jelenségek és a szervezet visszaszerzi a születési kiindulási testsúlyát. Tovább halad a külvilághoz való adaptációs működési egyensúly kialakulása.

3. *A tágabb újszülöttkor*. Ez az első 6—8 extrauterin élethét. Ez alatt

úgy szólván befejeződik a külvilághoz való adaptációs folyamat. Kialakul a „felélnkülési reakció” működés. Megkezdődik a környezettel (az anyával) való együttélés folyamán egyes fiziológiai jellegű feltételes reflex-működések kiépülése.

4. *A szűkebb csecsemőkor.* Ez az első 12 élethónap. Ebben az időszakban kialakulnak az alapmozgások, a ránézés, a kézzel megfogás, a fordulás, a felülés, a felállás, a járás, a hangzással jelzés funkciók, kialakul a szóval beszéd megértés funkció alapja. A vele született reflexekre fokozatosan mind több alapvető „szerzett” feltételes reflex-működés épül rá. Ezek már nem csak fiziológiás jellegűek, hanem primitív psychés jellegűek is. Sőt megkezdődik az alapvető szerzett feltételes reflex-rendszerek struktúrájának rendeződése is. Kialakul a primitív testséma: a saját testnek észrebevésben is elkülönítése a környezettől és a mindenkori szituációktól.

5. *A tágabb csecsemőkor.* Ez az első 3 életév. Ebben az időszakban bontakoznak ki a már differenciált mozgások, a koordinált mozgással cselekvések, a szóval beszélés funkció, a „mi ez” kérdés feltevésének funkciója, az akarás funkció, a tárgyaknak egyszerű mozgatásával, a tárgyak helyzetváltoztatásával elért cselekvéses játszás, majd a korábban csak játéktárgyaknak eszközként való használatával járó játszás, majd a tárgyakkal konstruálásszerű játszás-funkció alapjai. A már korábban kialakult testsémára épülve ekkor rakódnak le az „Én”-határ alapjai.

6. *Az óvodáskor.* Ez a 4–5–6. életév. E korszakban ugyancsak a környezettel együttélésben kialakul a biztos beszéd funkció, a „mi ez” kérdésen túl „ez mire való” kérdés feltevés funkció, a biztos irányított cselekvés, a szimbolikus és a szerepjátszás funkció. Kialakul mint igen lényeges a primitív szintű általánosítás funkció, az absztrahált gondolkodás funkció *alapja*. Ez nem más, mint a szó-jelentés funkcióban a szituációs jelentésen túljutás és a szó-tárgy-jelentés szintjének elérése.

Ez az életszakokra bontás azért is szükséges, mert az eredményes nevelés szempontjából az egyes szakokban más és más a domináns tennivaló.

7. A 7. életévvel kezdődő *iskoláskorral* most nem feladatunk foglalkozni. Csak éppen megemlítem, hogy ez a periódus a 7–18. életévet öleli fel és 3 periódusra osztható: a) a 7–12 életév, a prepubertás, b) a 13–16 életév, a pubertás, c) a 17–18 életév, a felnőtttség keresése.

Félreértések elkerülése végett szükséges hangsúlyozni, hogy a periodizációval ekként elkülönített életszakaszok nem függetlenek egymástól. Ellenkezőleg: minden életszakaszban az aktuális jelen szorosan egybetartozik a múlttal. De nem csak a múlttal, hanem a várt, a keresett, a célként követett vagy kitűzött jövővel is. Minden periódus általános funkcionalitása és aktuálisan domináns funkcionalitása folyamatszerűen mintegy ráépül, sőt beleépül a korábban már kialakultba, a korábban már rendeződöttbe. Vagyis az újszülöttkori egyediség mintegy folytatódása a magzati egyediségnek, és

az újszülöttkori egyediségbe épül be a csecsemőkori személyiség. A csecsemőkori személyiségbe épül be az óvodáskori és az óvodáskoriba az iskoláskori és így tovább. Hasonlóan lépcsőzetes a „várt” jövő hatása az aktuális jelen személyiségére. Ekként érthető az idősebb gyermektársaknak nagyon komoly hatása és szerepe a nevelés-nevelődésben. Mindezeket a folyamatokat az emberi idegrendszer, az emberi agy szélesen értelmezett *emlékezés* funkciója, és a jövő lehetőségeivel a belső világ-modellben való latolgatás, a fantáziálás, később a tervezés, a célkitűzés funkciója teszi lehetővé. Mindez a funkció nem spontán biológiai érés eredménye. Ezek kívánatos kialakulásához a környezet felnőttjei megfelelő hatása szükséges.

III.

Az iskolás életkor előtti nevelés-nevelődésnek fentiekben értelmezése újból végiggondolandóvá teszi azt az ismeretet, hogy a személyiség fejlődése szempontjából *az egyén és a környezete funkcionális egységet képeznek*. Az egyén hat a környezetre, a környezet hat az egyénre. Az egyik befolyásolja a másikat, a másik befolyásolja az egyiket. Ez az egymásrahatás részben közvetlen, részben közvetett. Az egyén legfiatalabb korától kezdve a környezettel kapcsolatban háromféle funkcionalitással él: az alkalmazkodás, a változtatás, az elraktározás (tartalékolás). Mindhárom funkció lehet passzív és aktív. E funkciók megnyilvánulhatnak esetleg csak törekvésekben, esetleg ténykedésekben.

Az iskolás életkor előtti életszakaszban minél inkább haladunk vissza-felé a magzati életig, a fiatal egyed annál inkább teljes függvénye a környezet életének és a környezet annál inkább „anya-központú”. A magzati szakban mind természeti, mind társadalmi szempontból kizárólag az anyai szervezet *a környezet*. Megszületés után az újszülöttkorban a környezet a szülőintézet és az anya együttese, majd az első 5—10 életnap után a környezet *az anya és a család* személyi, tárgyi, szerkezeti mikéntje, ezek együttese. A hetek, a hónapok múlásával szélesedik és a családon kívüli tényezőkkel is bővül a környezet.

Ez az egyén és a környezet által alkotott funkcionális egység az iskolás életkor előtti szakaszra vonatkoztatva azt jelenti, hogy ha a nevelés-nevelődést igazán eredményessé akarjuk tenni, akkor nem csak a gyermeket kell nevelni, hanem a *gyermeket + környezetét*: elsősorban az anyát, de általában a szülőket, a nagyszülőket, a rokonokat, a gyermekkel foglalkozó közösségeket: a bölcsődét, az óvodát, az otthonokat, az iskolát, a szomszédokat, a játszótereket. A környezet neveléséről szólva talán helyesebb azt mondani, hogy a környezet felnőttjeit, a környezetben levő idősebb pártásokat meg kell tanítani arra, vagy tudatosítani kell bennük, hogy miként kell helyesen élni, cselekedni, beszélni a családban, a közösségben ahhoz, hogy a fiatal egyed

nevelése-nevelődése a kívánatos irányban fejlődjön. Jól megfigyelhető a családokban, hogy a fiatal egyed úgyszólván tükrözi a család egésze és ezen belül az egyes családtagok (idősebb testvérek) életformáját: mozgásszokásait, hanghordozását, kérdésseltevéseit és gondolatait. Túl a nevelés verbális hatásán ugyanis a környezet felnőttjeitől, idősebb pajtásoktól mint eszményi példától, velük azonosulva veszi át a fiatal egyed a magatartás, a viselkedésformák „jelentéseit”.

IV.

Elméleti szempontból a következő újból végiggondolandó ismeretanyag, hogy mit is értsünk emberi személyiségen, és ezen belül mit értsünk emberi psychikumon.

A szakirodalom ismerete, csakúgy mint az emberek mindennapi szóhasználatát az mutatja, hogy sem az emberi személyiség, sem az emberi psychikum fogalmak értelmezésében nincsen egység. Az iskoláskor előtti nevelés-nevelődés kérdéseinek tárgyalása viszont az emberi személyiség és az emberi psychikum egységes értelmezése nélkül nem nyugodhat biztos alapokon. A következőkben az általam elfogadott tartalmakat érintem.

Mindenekelőtt véleményem szerint *az emberi psychikum megértése a személyiség megértése nélkül nem sikerülhet.*

Magunk a személyiséggel való gyakorlati és elméleti foglalkozásban *a mai ember testi, szervezeti, vegetatív fejlődését és működését, valamint lelki, psychés fejlődését és működését nem különítjük egymástól el.* A két jelleget végig az egész egyedi életen át szorosan egybetartozó egységnek tekintjük. Egységnek tekintjük mind a fejlődés, mind a mindenkori aktuális működés szempontjából. E felfogásunknak megfelelően *a személyiség* nemcsak az egyén psychés tulajdonságainak (tudatos és tudattalan tulajdonságainak) az összessége, hanem magában foglalja a vegetatív-szomatikus, tehát testi-szervezeti egyéni sajátosságokat is. Meghatározásunk szerint *a személyiség az egyedi ember ö s s z e s tulajdonságainak sajátos egyéni rendezettségű egysége.*

Vagyis a személyiség az egyed testi morfológiai megjelenésének, életélés-formájának, beállítódásának, magatartásának, megnyilvánulásainak, tevékenységeinek olyan meghatározó egysége, ami őt mindenki mástól megkülönbözteti, egyénivé teszi azon társadalmi közösségen belül, amelyben személyisége kialakult és amelyben aktuálisan él.

A személyiség potenciális vagy reális funkcionalitásában magában foglalja az egyén viszonyulását egyrészt a külső világhoz (tárgyakhoz, struktúrákhoz, személyekhez, egyénekhez, csoportokhoz), másrészt a saját belső világához (emlékvilág), testi-szervezeti és psychés saját magához. Magában foglalja a külső vagy belső ingerekre (információkra) keletkező testi-szervezeti,

illetve psychés ingerület-izgalom formáját, intenzitását, milyenségét. Magában foglalja a keletkezett ingerület-izgalom feldolgozása, oldása, oldódása formáját. A feldolgozás eredményének elraktározása, vagy kifelé közlése mikéntjét. Beleértve az ingerekre adott válaszok, a külvilágba történő kommunikációk intenzitásának, milyenségének egyedi jellemzőit. És magában foglalja saját személyisége továbbfejlődésének, önépítésének a visszacsatoláson és a belső értékelésen át való lehetőségét is.

A szélesen értelmezett emlékezés-felejtés működés közbejöttével alakul ki és válik tartamszerűvé az egyedi élet folyamán *a személyiség-struktúra*. E személyiség-struktúra — a kibernetika törvényszerűségeit követő — funkcionális struktúráként szemlélendő.

Felfogásunk szerint *a személyiség-struktúrán belül a következő összetevő szerkezeti elemek, részfunkcionális egységek vannak*: a vegetatív egyediség-, az érzelmi személyiség-, a kinetikai mozgás (motoros) személyiség- és az értelmi személyiség-elem.

Ezek a személyiség-struktúrán belül levő speciális *személyiség-elemek* nem statikai jellegű összetevők, nem statikai felépítettségek. A kibernetika törvényszerűségeit követő dinamikai-energetikai rendszer egészén belül egy-egy energia-kiterjedés-mező, egyben meghatározott részfunkcionális egységet reprezentálnak.

Az aktuális személyiségben adott ingerre keletkezett izgalomnak az oldódás előtt a struktúrán belüli koncentrációja és a feldolgozás-oldás mechanikájának belső mozgásiránya függ az összetevő elemek egymásra hatásától. Ez azt jelenti, hogy az adott válasz milyensége, vagyis a magatartás, a viselkedés, a tevékenység függvénye a személyiség-struktúra dinamikai-energetikai összefüggésének. *Az egyén aktuális tevékenysége, megnyilvánulása, magatartása nem más, mint a személyiség-struktúrát adó részfunkció-egységek erőteljesítőinek eredője*. Azt is jelenti ez, hogy az embernek mindennapi megnyilvánulásait, magatartását, viselkedését, cselekedeteit szabályozó belső mozgások a személyiség egészén belül kettős irányúak. A szabályozó belső mozgások követnek szomatico-psychés és psycho-szomatikus irányt.

Az ekként értelmezett személyiség az egyén egyedi élete folyamán (az ontogenezisben) fejlődik, változásokon megy át. Éppen ezért nem helyes a személyiség-fogalommal kizárólag a már érett, felnőtt egyén beállítódási, magatartási és megnyilvánulási egységét jelölni. Nem helyes, mert hiszen akkor mivel jelöljük a csecsemőkori, a gyermekkori, az ifjúkori egyedek megnyilvánulásának egységét. Nyilvánvaló, hogy az emberek között egyedi különbségek vannak már a magzati, az újszülöttkori, a csecsemőkori, a kisgyermekkori, az iskoláskori, az ifjúkori életszakaszokban is. A gyakorlat mutatja, hogy ezen életkorokban levő egyedeknek is van beállítódási, magatartási, megnyilvánulási egysége: egyedisége, személyisége. Magunk a meghatározásunkban is elkülönítjük e különböző életkorok személyiségeit. *Az*

egyedek adott életszakában levő személyiségét a k t u á l i s s z e m é l y i s é g elnevezéssel jelöljük.

A különböző életkorokban levő *aktuális személyiségek* az egyedi fejlődés folyamán egymásra épülnek, egyik a másikból bontakozik ki, és így szorosan összefüggenek. Eltérés közöttük az életkor adta gazdagodottságban van.

Az aktuális személyiségek gazdagodottsága tartalmainak adott időbeni mennyisége és minősége, e tartalmak összefüggése, majd ezen összefüggéseknek az életfolyamatban egymásból egymásra és egymásba épülésének formája, tartalma és módja, egymásutánja foglalja magában *az emberi személyiség-fejlődés* menetét.

A külvilág és ezen belül a többi ember az embert a személyisége megnyilvánulásából, magatartásából, viselkedéseiből, cselekedeteiből ítéli meg és értékeli.

A személyiség a fentiek szerint két nagy szisztéma: a testi-szervezeti vegetatív szomatikum és a psychikum egymást átszövő egységéből áll. *A testi szervezet, a vegetatív szomatikum* a vele született, genetikailag beprogramozottak megvalósulásaként a biológiai érés folyamán alakul ki a jellegzetes morfológiai és fiziológiai formában. De miként alakul ki és a személyiségben miként helyezkedik el és lényegében minek tekinthető az emberi psychikum?

V.

Elméletileg éppen az a további újból végiggondolandó ismeretanyag, hogy *mit is értsünk emberi psychikumon*, és *az emberi psychikum* miként helyezkedik el a személyiségben. Továbbá, hogy az iskoláskor előtti életszakban ez a valami miként bontakozik ki.

A) Mindenekelőtt néhány szót a psychikumról általában. *A psychikum az élő szervezet egészén belül a központi idegrendszer, az agy bizonyos speciális működéseinek rendszerbe szedődött funkcionális egysége.*

Hangsúlyozottan kiemelem *a szervezet egészén belül* kifejezés fontosságát. Sem a szervezet egészéből kiemelt agynak, sem a szövettanban továbbélő idegsejteknek nincsen psychés működésük. A környi idegrendszer, az érzékszervek, a mozgásszervek, az endokrin szisztéma, az exteroceptor rendszer és az interoceptor rendszer egységben működése — hogy csak a leglényegesebbeket említsem — mind elengedhetetlen feltételei a psychés funkciónak. Például maga a cselekvés sem kizárólagosan idegrendszeri (környei és központi idegrendszeri) működés eredménye, hanem a cselekvésben szerepe van sok más mellett az izomzatnak, az ízületrendszernek, sőt a támasztó csontrendszernek is.

Az ekként értelmezett emberi lélek nem örökkévaló, nem elsődlegesen létező lényeg. Az emberi psychikum újból és újból minden egyes ember fejlőd-

désében egyedenként alakul ki. Ezen egyedi kialakuló folyamat közben állandó változásban van. És végül az egyed testi, szervezeti élete befejeztével, a testi szervezeti élet lebontódásával párhuzamosan egyedileg megszűnő funkcióforma.

E szemlélet az emberi életre vonatkoztatva azt is magában foglalja, hogy az emberi mindennapi folyamatos létezési forma és tartalom az ontogenezisben alakítja ki az egyedben az emberi psychikumot.

A mai mindennapokban a folyamatos emberi létezés, bár biológiai alapú, de mégis lényegében társadalmi jellegű. Ennek megfelelően a psychikum kialakulására ható környezet is döntően társadalmi jellegű: emberközösség jellegű, emberközösségi együttélés jellegű. E társadalmi jellegű környezeti hatás az iskoláskor előtt a fiatal fejlődő egyedre (újszülött, csecsemő, gyermek) — amint erről már szó volt — lényegében a családban az anya, a szülők, a testvérek, a családon kívüli közösségekben a felnőttek, az idősebb és kortárs pajtások hatásán át, a velük való együttélés hatásain át konkretizálódik.

Fenti szemléletnek része az is, hogy a már kialakult psychikumnak funkcionális eredményei formálónan visszahatnak mind az egyedi létezésre, mind a társadalmi, közösségi létezésre.

B) Ha már kialakult a psychikum — *miben nyilvánul meg ez a funkció?*

Az a funkciórendszer, amit psychikumnak nevezünk, a személyiség közbejöttével *irányítja, szabályozza, megszabja* az egyénnek a világhoz, a külső világhoz és a belső világhoz (saját magához, a mi szempontunkból saját emlékvilágához) való kapcsolatát, viszonyulását. Mint funkcionalitás folyamatszerűség is és egyben tartamszerűség is. Folyamatszerűség, mert az aktuális időben elvégzi feladatát, tartamszerűség, mert a világot és benne saját magát folyamatosan önmagában tükrözi is.

C) *Milyen mechanizmus szerint alakul ki az ember psychikuma?*

A psychikum fogalommal jelzett és a fentiekben egészen röviden értelmezett funkcionális rendszer az emberre általában érvényes általános biológiai alapokon minden egyes emberben a kialakulás kezdet kezdetén az adott testi szervezet egyedi morfológiai, fiziológiai rendszereinek működési eredményeiből absztrahálódva formálódik az agy specifikus funkciórendszerévé. Ezt az absztrahálódást a filogenezisben kialakult és csupán az embert jellemző képesség teszi lehetővé. Ezért nevezzük az embert absztrakt jel-teremtő lénynek.

Az absztrakt funkcionálásnak rendszerré formálódása az egyedi éréssel egybekapcsolódott társadalmi-természeti környezeti hatásokra történik. Pontosabban fogalmazva, e környezeti hatásokkal együttélve, e környezeti hatásokhoz *alkalmazkodva*, illetve egyeseken *változtatni törekedve*, a történések eredményeiből bizonyos dolgokat *tartalékolva* halad a formálódás. Végeredményben a psychikum e három alapformájú hatás jelentette ingerületek, izgalmak belső egybekapcsolódott passzív és aktív feldolgozódás-feldolgozás eredménye.

Vagyis az egyedi morfológiai kereten belül az egyedi fiziológiai történések, a fiziológiai funkcionális rendszerek működése az a biológiai alap, amire a kialakulás kezdet kezdetén a fentiek szerint ráépülnek, amibe beépülnek, amiből absztrahálódnak a később már önmaga törvényszerűségeit követő pszichológiai jellegűnek nevezett történések.

A háromfajta történéis-féleség: 1. az *alkalmazkodási* törekvések és ténykedések, 2. a környezetet maga számára jobbá, alkalmasabbá *változtatási* törekvések és ténykedések, 3. a *tartalékolási* törekvések és ténykedések a fiatal életévek mindennapi életének kényszerére nemcsak kibontakoznak, hanem be is gyakorlódnak. Kezdetben ezek mintegy egymástól független részfunkciók. A biológiai éréssel párhuzamosan haladó mindennapi élet további kényszerére és gyakorlódására azután fokozatosan mind több és több részfunkció-egység nagyobb rendszerbe szedődik össze. Teljes fejlettségben ezek a nagyobb rendszerek egyetlen rendkívül bonyolult funkcionális egységbe rendeződnek. Ezt azután már *gyermeki psychikumnak* nevezhetjük.

Az *emberi psychikum* tehát az egyén és a környezete (természet + társadalom) folyamatos együttélésének, egymásra hatásának és e történések egyedi belső feldolgozásának (passzív és aktív) *történelmi* jellegű eredménye. Az egyedi történelem kezdetben a fiziológiai funkciókból való absztrahálódásból, azokra ráépülésből, azokba beépülésből áll. A későbbi továbbfejlődésben pedig már a rendszeren önmagán belüli, mintegy „autonóm” psychés történésekből.

A psychés funkció-rendszer nem morfológiai és nem statikai, hanem dinamikai, energetikai jellegű folyamatos funkcióban levés.

D) A fejlődés bizonyos szintjét már elért emberi psychikumnak mint funkciórendszernek *szervezete, struktúrája van*. Szerkezetét két nagy alapvető funkcionális rendszer adja: *a tudatos és a tudattalan funkciók rendszere*.

a) *A tudat meghatározása a pszichológiai irodalomban nem egyértelmű, sok vita van róla. Saját meghatározásomban tudattartalmaknak, tudatfunkcióknak azon emberi élettörténések eredményeit tekintem, amelyek az egyed psychikumában legalább belső beszédben használható érzetté, képzetté, fogalomná, szóvá formálódtak. Ekként szavakban végiggondolhatók, vagy szóval végigbeszélhetők.*

A tudatnak ez a meghatározása elfogadhatónak tűnik, ha meggondoljuk, hogy a szó-, a beszéd-megértésnek, majd aktív használatának megtanulása az egyedben a korábbiakhoz viszonyítva új részfunkció-rendszert alakít ki, és épít be a korábbi primitív, még csak tudattalan psychés funkciórendszerbe. Nevezetesen a mindenkori szituációtól elvonatkoztatásnak, majd az egyes tárgytól elvonatkoztatásnak, majd az egyes tárgyi *jelentéstől* elvonatkoztatásnak a funkcióját. A beszéd jelenti az egyes fiziológiai jellegű történéis által kiváltott érzékeléstől, érzéstől elvonatkoztatásnak és ezekkel együtt az egyes értékeléstől az általános értékelésig funkciót. Lényegében a belső és külső beszéd a legmagasabb absztraktív folyamatok eszköze.

b) Nem lezárt a vita az emberi psychikum azon szerkezeti eleme milyen-

ségéről sem, amelyet a *tudattalan funkciók rendszere, a tudattalan tartalmak funkcionális rendszere* névvel jelölünk.

Az emberi tudattalanról mindenekelőtt azt emelem ki, hogy az emberi *psychikum tudattalan funkcionális tartalmai is egyediek*. Mint ilyenek az egyed ember szélesen értelmezett emlékvilágában mint dinamikai egyedi emlékek helyezkednek el. Az egyedi élet alatt ezúttal is az egyed és környezete együttes élete történései feldolgozásának eredményeit értem.

Ezen dinamikai jellegű egyedi tudattalan „emlékeket” is az jellemzi, hogy az emberi személyiség egészén belül bizonyos ingerek hatására a már egyszer rögzült, zárt formában funkcionálisan megismétlődés-lehetőségeik, sőt megismétlődési kényszereik vannak. A funkcionális belső megismétlődésben valamilyen egyedi meghatározott emlékezés forma játszódik le. A tudattalan belső megismétlődésben ezen meghatározottan zárt formájú emlékezések lejátszódása különböző szintű lehet. Lejátszódhat a zárt formájú megismétlődés az általános szervezeti nedvrendszerben, sejti-szöveti anyagmozgásban. Lejátszódhat egyes *szervi* funkciókban. Lejátszódhat bizonyos primitív szintű érzelemben, indulatban. Megismétlődhet a tudattalan emlékezéssel egy — bizonyos egykori emberi létezés-állapot a maga teljességében. A tudattalanban levő ezen egyedi „emlékek” tehát *nemcsak a szexusra irányulóak*, hanem az egyedi korai élet egész létezésének úgyszólván minden területére.

Az emberi psychés *tudattalan funkcionális tartalmak* létrejöttéről azt is megemlítjük, hogy felfogásunk szerint, egyes szerzők álláspontjával szemben, *örökletes* emberi psychés tudattalan tartalmak sincsenek. A tudattalan funkció-tartalmak is — amint az előbb említettem — az ember egyedi életfejlődésének (ontogenezis) *egészen korai szaka* folyamán mint primitív élettapasztalatok épülnek be és rögzülnek meg zárt formában az akkori személyiségbe.

Ezen primitív élettapasztalatok a testi szervezet élettani jellegű szükségletei kielégítésének vagy kellőként ki nem elégíthetésének az akkori étellel együttjáró ismétlődő lejátszódása, mintegy gyakorlódása révén rögzítődnek meg. A rögzítődés azt jelenti, hogy bizonyos ingerekre emlékezéssel átélésben megismétlődnek az erre kész részfunkcionális zárt egységformák.

Az *ontogenezis valamivel fejlettebb szakán*, de még mindig a beszéd előtti életkorban azután az egyén által „észrevett” egyes testi szervezeti élettani szükségletekből és azok kielégítéseinek tapasztalataiból már pszichológiai jellegű primitív érzelmi *igények* absztrahálódnak. Különösen a *beszéd előtti korban* az ilyen psychés igények folyamatos sikeres vagy sikertelen kielégítési tendenciái, törekvései mint primitív emocionális motivációk az emlékezéssel átélésben megismétlődésre ugyancsak kész részfunkcionális zárt egységként rögzíthetnek a tudattalanban. Ilyen tudattalan „emlékek” is a megismétlődés lehetőségét, esetleg kényszerét reprezentálják.

A tudattalan emlékek tehát egyrészt egészen korai életszakban fiziológiai szükségletek, másrészt ezekből korán absztrahálódott pszichológiai igények

folyamatosan ismétlődő ugyanolyan kielégítésének, vagy ki nem elégítésének a következményei. A fiatal életszakban (a beszéd előttes kor) a kielégítés vagy ki nem elégítés folyamatai a mintegy állandó ismétlődés révén begyakorlódott zárt feltételes reflexrendszerket építenek ki. Ezek a későbbi életévekben mint rögzítődött motivációs funkciók hatnak a psychés működésére.

E psychés tudattalan funkció-tartalmaknak a későbbi életben közös lényegük, hogy — ha valamilyen aktuális ingerre az ilyen izgalom az emlékvilágban feléled — ezen izgalmak az oldási feldolgozás mechanizmusában nem tudnak elsődlegesen közvetlenül érzetté, képzetté, fogalomná, belső szóval végiggondolássá, beszéddé formálódni, fogalmazódni. Ellenkezőleg, az ilyen megismétlődő izgalmak legprimitívebb formában csupán belső mozgású testi szervezeti történésekbe csapódnak ki. E testi szervezeti válasz-történések — amint már említettük — lehetnek: az organizmuson belül a testnedvekben anyagösszefüggés-változások, lehetnek *szervi* funkció-változások, lehetnek szóval meg nem nevezhető hangulat-érzelem-indulat keletkezések, s lehet a válasz egykori emberi létezés-állapot teljes ismétlődése. Valamivel bonyolultabb oldási formában megnyilvánulva lehet a válasz közvetlenül rövidre zártan haladva (nem vonva be a tudatot) valamilyen külső mozgás (testmozgás, nem tudatosan akart cselekvés, indulat-kitörés).

c) A tudatos és a tudattalan az emberi psychikumban nem mereven szétválasztott statikai, hanem dinamikai szisztémák. A psychikum szerkezetén belül rendkívül bonyolult a kapcsolatuk, a személyiség egészén belül pedig állandó a kölcsönhatásuk.

VI.

Úgy vélem, az elmondottak azok a legfontosabb elméleti kérdések, amelyeknek újbóli végiggondolása szükséges ahhoz, hogy az iskoláskor előtt eredményes nevelőmunkát végezhesünk.

Az elméletből a gyakorlat számára az következik, hogy az iskoláskor előtti egymást követő életszakokban: az újszülöttkorban, a csecsemőkorban, a kisgyermekkorban, az óvodáskorban a nevelés gyakorlati tevékenységeit csak akkor lehet eredményesen végezni, ha tudatosan két alapvető célt tartunk szem előtt.

Az egyik cél az, hogy minden egyes életszaknak az akkor dominánsan fontos történései legyenek megfelelőek. Ezek akkor megfelelőek, ha az aktuális jelen egyedi szükségleteinek és igényeinek kielégítése adaequat, és a történések a közösség érdekeit is szem előtt tartók. Vagyis minden életszakban az aktuális jelent az aktuális jelen egyedi szükségletei és igényei és a közösség érdekei szempontjából egyaránt jól kell irányítani és szervezni.

A másik cél: úgy kell tevékenykedni, hogy minden életszakban az aktuális jelen történései a jövőt előkészítőek is legyenek. Előkészítőek legyenek az

egyén egyedi jövője és a közösség együttélésének jövője szempontjából egyaránt. Vagyis az újszülöttkorban végzett ténykedések egyben készítsék elő a kívánatos csecsemőkort, a csecsemőkori ténykedések a kisgyermekkort, a kisgyermekkorok az óvodáskort és az óvodáskorok az iskoláskort. Csak ha e két cél megoldása, tehát az aktuális jelen kívánalmainak és a közvetlen és a távoli jövő-előkészítés kívánalmainak egybekapcsolása sikeres, akkor várhatunk megfelelő eredményt a gyakorlati nevelő munkától.

Az aktuális jelen problémái talán könnyebben áttekinthető szakmai kérdések. Bármennyire is fontosak azonban e szakmai kérdések, mégis nagy hiba volna, ha az iskoláskor előtti nevelés csak az aktuális jelen szakmai problémáira irányítaná a figyelmet. Az iskoláskor előtti nevelés sem lehet öncélú. Figyelembe kell vegye mind a közvetlen holnap, mind a messzi jövő már bonyolultabb általános emberi és társadalmi jellegű kívánalmait is.

Az iskoláskor előtti nevelésnek is messzire tekintő célja kell legyen az egyén és a közösség, a társadalom egybeszövődő, egymást kiegészítő kívánalmait és érdekeit megfelelően érvényesíteni tudó személyiség kialakulásának elősegítése. Ha az iskoláskor előtti nevelés ezt a messzi célt megfelelően szolgálta és a továbbiakban is minden jól megy, akkor a kifejlett, felnőtt ember testileg-szervezetileg (morfológiailag és élettanilag) ép. Psychésen a közösségi társas és az egyedi embertársi együttélésben helyét megtalálta, megelégedett. Életében mind öröme, boldogságra, mind nehézségek leküzdésére, bánatok, szomorúságok elviselésére; mind munkára, alkotásra, mind pihenésre, szórakozásra, kulturálódásra kész és képes. Megfelelő elméleti ismeretekkel és gyakorlati tapasztalatokkal, tudással rendelkezik. Gondolkodási készsége, akarati, cselekvési és érzelmi világa a társadalmi közösségi általános emberi élet-élés által csakúgy, mint az egyedi páruul választott társával a családi élet által támasztott követelményeknek nem kényszerszerűen eleget tud tenni. Világ-szemléletében a mindenség és az élet összefüggéseit valóságában elfogadja. Ezen belül az emberi élet értelmében bízunk, szépségeit, tartalmát átérzően megtalálja, és határaitól nem szorong. Az ilyen személyiség bizonyos társadalmi közösségi és ezen belül egyéni, embertársi és családi életforma élésére megfelelő etikus magatartást és ekként irányított tevékenységegyüttes megnyilvánulást reprezentál.

Ilyen személyiség kialakulásához és fejlődéséhez egyrészt ép biológiai és ezen belül alapjában és folyamatosan ép anatómiai és élettani viszonyok szükségesek. Másrészt a *normális kialakuláshoz és továbbfejlődéshez elengedhetetlen az is, hogy az egyént az egyedi élete kezdetétől folyamatosan megfelelő külső környezeti ingerek, megfelelő külső környezeti ráhatások érik.* Szükséges továbbá e belső és külső tényezők egybeszövődéseként az is, hogy az ingerekre az egyénben ingerületek-izgalmak keletkezzenek. Szükséges, hogy mind a külső ingerek okozta izgalom, mind az élet-éléssel velejáráó szükségletek és igények okozta izgalom az érés folyamán megfelelően kielégíthetők és

oldhatók és ezzel belsőleg feldolgozhatók legyenek. Szükséges, hogy az egyén az ingerre választ adhasson, éspedig a folyamatos természeti és társadalmi élet élése közben sikeres tevékenységek közbejöttével. A személyiség normális kialakulásához és fejlődéséhez tehát ép biológiai, anatómiai, fiziológiai viszonyok és folyamatosan „ép” társadalmi, környezeti viszonyok és hatások szükségesek.

Ha valaki ezeket végiggondolja, úgy vélem, el tudja fogadni, hogy a neveléssel elérni kívánt megfelelő milyenségű felnőttkorú személyiség kialakulása szempontjából *nem lehet elhanyagolni az iskoláskor előtti csecsemő-, kisgyermek életkorszakok aktuális személyiségeit kialakító környezeti tényezőket*: a gondozást, a szoktatást, illetve az ezekkel való tanítást, oktatást és az ezen ténykedések hatásai által okozott izgalmak belső és külső feldolgozását. El kell fogadni, hogy minde ténykedések szerves részei a nevelésnek. Egyik sem hiányozhat, mert egyik a másik nélkül nem hozná a kívánatos eredményt.

Hangsúlyozni kell, hogy az egyedi élet már korábban értelmezett térbeni és időbeni folyamatossága, egybefűződöttsége, tartamszerűsége miatt a nevelés szempontjából a *csecsemő-, a kisgyermek-, a gyermek-, az ifjúkori korszakok folyamatai és történései egybeszővődötten válnak alappá. Mindig a korábbi életkorszak fentiek szerint kialakult fiziológiai és pszichológiai rendeződés sémái felhasználásával épülnek fel a későbbi életkorszakok személyiségei. Helyesebben kifejezve, a korai életkorban már kialakult rendeződési sémák belső mechanizmusát és dinámiáját felhasználva differenciálódnak tovább a funkciók, és halad a fejlődés a végleges integráció, a felnőttiség felé.*

A messizi cél szem előtt tartását az indokolja, hogy a felnőtté válás teljes integrációban benne foglaltatnak az iskoláskor előtti csecsemő-, kisgyermek-életkorszakok aktuális személyiségei is. Csak látszólag süllyednek ezek el az „elfelejtés” tengerébe.

Az éppen most mondottakkal arra óhajtom a figyelmet ráterelni, hogy az iskoláskor előtti életszakokban érvényesülő gondozás, szoktatás, és e ténykedésekkel való tanítás, oktatás az egyedi éréssel továbbhaladó különböző életkorszakokban *nem egymástól elvonatkoztatva hatnak* „nevelés” közben a személyiség kialakulására. Hatásuk szorosan egybefonódik. *Az egyik féle hatás által kiváltott eredményre, belső mechanizmusra, funkcionális rendszerre épül rá a másik fajta hatás.* Mintegy a mindenkori előbbi megszabja a mindenkori utóbbi eredményességét vagy eredménytelenségét.

Gyakorlati szempontból az a lényeges, hogy *közvetlenül a megszületés utáni újszülöttkorban a gondozás kezd hatni* mint környezeti inger. E gondozás egyrészt a táplálás milyenségéből (szoptatás, nem szoptatás), ritmusából (az első mellretevés időpontja, naponta hányszor, milyen időközökben szoptatás), a táplálásnak mennyiségi és minőségi kielégítő vagy ki nem elégítő voltából áll. Ennek elsőrendű tényezői a női mell, a mellbimbó anatómiai és élettani sajátosságai: a mellbimbó szívhatósága, szophatósága. A gondozás

másrészt az általános testi ápolás és a közvetlen környezeti körülmények általános hatásainak milyenségéből áll. Mindenekelőtt az alvás-ébrenlét változása helyes beosztásából, és a gondozást végző személyek személyiségéből. Csak a legfontosabbakat emeltem ki.

E gondozási környezet-hatások az újszülöttkort követően tovább folytatódnak nemcsak az iskoláskor előtti csecsemő- és kisgyermekkorban, hanem bizonyos szempontból az egész gyermekkori életszakon át. A gondozásnak „nevelő” hatása az egész gyermek-, és ifjúkoron át érvényesül. *A gondozásnak* a gyermekkor egészére kiterjedő „nevelő” hatása jelentőségének tárgyalásakor rá kell mutatnunk, hogy ebből a szempontból a gondozásnak a legnagyobb jelentősége az óvodáskort megelőző 0–3 éves életkorban van.

A gondozásnak „nevelő” jellegű hatását sem az aktuális személyiség-formálás, sem a későbbi életre kiható jelentősége szempontjából *eddig nem vettük eléggé figyelembe*. Ezen a hibán változtatni kell. Szükséges ez, mert hiszen egyrészt a gondozási tevékenységek hatására bontakozik ki mint részfunkcionális rendszer a vegetatív személyiség-elem alapformája. Másrészt a gondozási hatások érvényesülése közben alakul ki a vegetatív napi életritmus, *a belső óra* funkcionális mechanizmusának társadalmi jellegű sémája. *A gondozás* olyan környezeti ingerforrás, amelyből eredő és a fiatal egyedre ért ingerek okozta ingerületek-izgalmak belső és külső feldolgozásának eredményeként épülnek rá az örökletes fiziológiai *feltétlen* reflexívekre, mintegy azokba beépülve a „szertett” *feltételes reflexívek, reflexláncok*. Ezek a feltételes reflexívek, reflexláncok kezdetben csupán fiziológiai működésűek. Az érés előrehaladásával viszont nagyon gyorsan, rendszerint az ún. „*felélénkületési reakció*” manifesztálódása idejétől kezdve *psychés jellegű* feltételes reflexív, reflexlánc-szerű működések is ráépülnek a már korábban kiépült fiziológiai jellegű reflexívekre. Gondolom, ennek a folyamatnak a psychikum szempontjából rendkívüli jelentőségéről nem kell külön is szólnom.

Az első életnapok, hetek, hónapok elmúltával az idősödő csecsemőkorú egyedre a nevelésben továbbra is érvényesülő *gondozási* tevékenységek már a „szoktatási” és így a szoktatással „tanítási” tevékenységekkel *kombinálódva* hatnak. Az ősi biológiai ritmusnak a közösségi élethez szabott társadalmi napi életritmusra való átszoktatására gondolok. E tevékenységek között talán az a leglényegesebb, hogy a környezet e tevékenységekkel mintegy „megszoktatja” a fiatal egyedre bizonyos körülmények közötti bizonyos magatartásra, primitív szintű társadalmi közösségi jellegű emberi élet-élés formára. A primitív társadalmi jellegű közösségi emberi élet-élés forma kialakítása *közben* a környezet szoktatással „megtanítja” az egyedre bizonyos primitív mozgásokra. Szoktatva megtanítja bizonyos látási, hallási kommunikációs jelek észrebevételére, megértésére, sőt használatára. Szoktatva „megtanítja” bizonyos összetettebb testi mozgásokra, a csörgő megfogására, a játék el-

vevésére, felülésre, felállásra, majd járásra. Majd még később verbális velefoglalkozással „megtanítja” a beszéd megértésére és a beszéddel való jelzésre. *Mindez a szoktatással tanítás a gondozással szorosan egybefonódva történik.* És mindez szorosan egybe van kapcsolva a gondozást, szoktatást végző felnőtt személyel.

Az érés folyamán tehát a *csecsemőkori* aktuális személyiség mint funkcionális rendszer a *gondozással* szorosan egybeszövődő *szoktatással-tanítás* környezeti hatásra, bizonyos felnőttel együttélve alakul ki.

Vagyis már az első 3 életéven belüli aktuális személyiséget is aránylag nagyon sok belső és külső történésű tényező határozza meg. A személyiséget meghatározók között talán a leglényegesebbek az egyénileg sajátosan rendeződötté vált, kezdetben csupán egy napra vonatkoztatott „élet-élés szokások”, „élet-élés forma”, „élettartalom” és ezen belül a primitív „életcél” (a momentán elérendőnek vélt összefüggések). Már az első 3 életévben lényeges, hogy az aktuális személyiségben milyen emberi *interpersionális kapcsolatformák* alakították ki az emberi kapcsolatfelvétel mechanizmusainak és tartalmainak alapformáit. Ezekben az években alakulnak ki bizonyos fiziológiai szükségleteknek psychés jellegű igényekké formálódásai. Ebben az életkorban bontakozik ki a fiziológiai és a pszichológiai jellegű belső és külső ingerek, ingerforrások iránti bizonyos magatartásnak, bizonyos primitív akaratmegnyilvánulás formáknak *alapbeállítódási* dinamizmusa. Ekkor alakul ki bizonyos akaratvégrehajtási mozgásformák mechanizmusainak és tartalmainak *alapsémája* is.

A *gondozási hatások* közvetett része az is, hogy az egyénnek szinte napról napra gazdagodó primitív tevékenységei, amelyeknek formálója a környezeti ingerforrás, elvégzésükkel (siker) visszahatnak az aktuális személyiségre. Ezek az értékeléssel járulnak hozzá a személyiség továbbformálódását befolyásoló tényezőkhöz.

Megkérdendő valaki, hogy *iskola előtti csecsemő-, ill. kisgyermekkorra vonatkoztatva helyes-e beszélni egyedi élet-élés szokásról, élet-élés formáról, élettartalomról, életcélről.* Természetesen ezeket a fogalmakat ezen fiatal életkorra vonatkoztatva nem olyan megjelenésű formákkal és tartalmakkal kell megtölteni, mint a felnőttekét. Sajátos csecsemő- és kisgyermekkorai tartalmakról és formákról van szó. E tartalmaknak és formáknak a jelentősége azonban funkcióban, mechanizmusban és dinámiában nem kisebb a személyiségre vonatkozóan, mint a felnőttek világában. Sőt jelentőségük hangsúlyozandó azért is, mert az ekkor kialakult *belső mechanizmusformák*, sémák beleépülve maradnak a személyiség alapidinámiájában. Ekként alapsémát jelentenek a későbbi életkorok személyiségfunkció-rendszerének mechanizmusa szempontjából is. Közvetlen hatásként azt kell megemlítenünk, hogy a 0–3 éves életkorban a „gondozás, szoktatás” hatására kialakult aktuális személyiség a sajátos belső mechanizmus sémáit használja, amikor óvodába kerüléskor kezdi

felvenni a kapcsolatot az óvodai kornak megfelelő környezettel, a környezethez tartozó emberekkel.

Az óvodáskori környezeti hatásban még mindig komoly szerepe van a gondozással, a szoktatással történő nevelésnek. Ekkor azonban a nevelésben már kezd előtérbe kerülni a közvetlen verbális tanítási tevékenységek szerepe. — Ezúttal nem foglalkozom részletesen a hazai óvodák működési rendjével, módszereivel. Ezeket nagyon jóknak tartom. Nevelői eredményességük az óvónők képzettségétől, emberi személyiségétől, az óvodák tárgyi és létszámi tényezőinek megfelelő voltától függenek. Szükséges lenne viszont a hazai jól bevált óvodai nevelési rendszereket, módszereket valamiként meghonosítani azon családokban is, akiknek gyermekei nem járnak óvodába. Ez nem könnyű feladat. Nem csak ismeretanyag átadásáról kell ugyanis szó legyen, hanem valamiként e családok életvezetését, mindennapi életét is olyaná kellene tenni, ami ezen ismeretek gyakorlati alkalmazását lehetővé teszi. A legkedvezőbb persze az lenne, ha minden óvodáskorúnak lenne férőhely, és minden óvodáskorúnak kötelező lenne az óvodába járás.

Az iskoláskori környezeti hatások között azután a nevelésben ugrásszerűen nyer hangsúlyt és lép előtérbe a tanítás, az oktatás szerepe és jelentősége. Az iskoláskort az oktatással-nevelés túlsúlyú kornak lehet nevezni. Az iskolai oktatással-nevelés mellett azonban ebben az életkorban is jelentős marad a családi környezeti hatástényezők között továbbra is az előbbi évek gondozási-szoktatási hatásaira folyamatosan ráépülő, bizonyos fokig változott, fejlesztett gyermek-gondozással-szoktatással való tanítás szerepe mint „nevelési” eszköz.

E gondolatsorral igyekeztem ráirányítani a figyelmet arra, hogy az iskoláskor előtti „nevelés” mint környezeti hatástényező több részről egybe-*szövődő folyamat.* Az iskoláskor előtti nevelésnek mint folyamatnak tartalmaznia kell a gondozás, a szoktatás, a tanítás, az oktatás — mint egymásra épülő hatótényezők — egységét. Azt jelenti ez, hogy az egyedi életben minden következő életszakasz „nevelő” környezeti hatása csak akkor lesz eredményes, ha megfelelő volt a megelőző életszakasz alatt az akkori környezeti „nevelő” hatás. Az érés folyamán az újszülött- és a csecsemőkori aktuális személyiségre csak akkor tud kedvezően hatni az óvodai, majd ezután az iskolai oktatás, ha ezeket a fiatalkori személyiségeket megfelelő gondozással-szoktatással-tanítással nevelés, megfelelő környezettel együttélés alakította ki. Vagyis az iskolai oktatással-tanítással nevelés a személyiség fejlődésére csak akkor tud kedvezően hatni, ha figyelembe veszi azokat az eredményeket, amelyeket az iskoláskor előtti, a korábbi környezeti hatásokkal elértek.

Minden megelőző életszakasz környezeti hatását, környezettel együttélést olyan tartalommal és olyan módszerrel, olyan formában kell tehát végrehajtani, hogy a környezet tudja és vegye figyelembe, hogy a gondozással, a szoktatással-tanítással nevelés *a következő életszakasz,* a mi mostani témánk szerint az iskolai oktatással-, tanítással-nevelés eredményességének az alapját,

a lehetőségét rakja le. *A gondozásnak* mint ingerforrásnak tartalomban és formában olyannak kell lenni, hogy a gondozás jelentette inger—izgalom—feldolgozás—válasz a fiatal egyedben olyan belső és külső történet-mechanizmus formákat, egyben olyan személyiségdinámiát, psychés funkció-rendszert, beállítódást alakítson ki, ami megkönnyíti a „szoktatás”-nak mint nevelő hatásnak az eredményességét. *A szoktatásnak* azután megint csak olyan inger—izgalom—oldás—válasz folyamatokat kell létrehoznia, amelyek eredményeként kialakult beállítódás, belső és külső mozgásmechanizmus sémák előkészítik a verbális tanítással-nevelés hatások eredményességét.

Ha ez az összefüggés: a gondozás-, a szoktatás-, a tanítás-, az oktatás-hatások egymásra épülése megvalósul, akkor válik a „nevelés” olyan folyamattá, amelyben a „nevelés” különböző módszerei és eszközei: a gondozás, a szoktatás, a tanítás, az iskolai oktatás egybeszővődve járulnak hozzá a fiatal-kori megfelelő személyiség kialakulásához.

*

Ha ezeket a gondolatokat elfogadjuk, akkor ennek bizonyos gyakorlati következményei vannak. Mindenekelőtt az, hogy az iskoláskor előtt elsősorban a 0—3 éves életkorban, de a további életszakaszokban is, a gondozás és a szoktatás irányítóinak, *az orvosoknak és az egészségügyi közép-kádereknek* szem előtt kell tartaniok, hogy az ő ténykedésük nemcsak a testi-szervezeti egészséges fejlődés, az eutrófia megvalósításához járul hozzá. Tudniok kell, hogy a konkrét aktuális egészségügyi tevékenységgel tulajdonképpen a későbbi tanítás és iskolai oktatás nevelési eredményességéhez szükséges személyiség kialakulása alapjait, feltételeit teremti meg. Amikor tehát a testi-szervezeti fejlődést szolgáló egészségügyi rendelkezéseket a gondozásra, a táplálásra, a napi életritmusra, a szoktatásra vonatkozóan az anyáknak előírják, e ténykedésekkel egyben arra is kell törekedniök, hogy a környezet, elsősorban az anyák, a szülők, a felnőttek megértsék, hogy ezekkel a gondozási, szoktatási ténykedésekkel és eközbeni magatartásukkal, a kisedhez való kapcsolatukkal alakítják ki a kezdetben csak vegetatív, majd vegetatív-motoros érzelmi túlsúlyú aktuális személyiség belső dinámiáját és sajátos működési mechanizmusát. A környezetnek, az anyának, az apának, a felnőtteknek tisztában kell lenniök a felelősséggel, hogy az iskoláskor előtti életszakban a gondozás, a szoktatás, a gyermekkel e ténykedések közbeni kapcsolatok milyensége nagymértékben segítheti vagy akadályozhatja a későbbi életkorszakokban a személyiséget alakítani kívánó iskolai tanítás, oktatás eredményességét. Ha viszont az orvosoknak és az egészségügyi közép-kádereknek ilyen komoly a nevelésben a szerepük, akkor meg kell őket tanítani a pszichológia, a pedagógia idevonatkozó elméleti és gyakorlati tudnivalóira.

VII.

Mondanivalóim elméleti és gyakorlati része egybekapcsolásának lényegét az alábbiakban foglalom össze.

1. Az iskoláskor előtti életszakban a nevelésre családon belüli és családon kívüli bonyolult hatások érvényesülnek. A mai társadalmi körülmények között az iskoláskor előtti életévekben a személyiség alakulására döntő a családi hatás. Az iskoláskor előtti életkort *családi hatás túlsúlyú* életkornak is nevezhetjük.

2. A kívánatos jövő szempontjából szükséges, hogy néhány alapvető ismeretet a családok felnőtt tagjainak, elsősorban az anyáknak, továbbá gyermekekkel a családban és a családon kívül közvetlenül és közvetve foglalkozó felnőtteknek megtanítsunk. Az orvosok és egészségügyi dolgozók ilyen irányú továbbképzését is meg kell oldani.

A felnőtteknek tudniuk kell, hogy iskoláskor előtti életévekben is az emberi magatartást és viselkedést közvetlenül az ember psychikuma határozza meg és ez irányítja.

Tudni kell azonban azt is, hogy a kisgyermek psychikumának megnyilvánulásai, minél fiatalabb az egyén, annál inkább közvetlenül függenek a testi szervezet állapotától. Minden kezdődő, vagy már a maga teljességében kialakult testi-szervezeti betegség ebben a fiatal életkorban azonnal megváltoztatja a gyermek korábbi kedves, derűs magatartását, viselkedését. Nem megfelelő magatartási, viselkedési jelenségek tartós észlelésekor tehát legyen az első tennivaló a részletes orvosi vizsgálat. Ha azután az orvos valamilyen testi-szervezeti betegséget állapít meg, akkor máris megvan a nemkívánatos viselkedés magyarázata. Az orvos által előírt gyógyító eljárások eredményessége után megfelelő felnőtti velefoglalkozás esetén hamarosan visszaáll a korábbi kedves kisgyermeki magatartás, viselkedés.

Ha az orvos nem talál semmilyen testi-szervezeti elváltozást, még kezdődő betegséget sem, ilyenkor a felnőttek szerinti nem kedvező magatartásnak, viselkedésnek elsődlegesen „lelki” okai vannak. — De hát ilyen fiatal életkorban, az iskoláskor előtti életévekben vannak már elsődlegesen nem megfelelő „lelki” jelenségek? — Határozottan mondhatjuk, hogy vannak. Több évtizedes és sokszázezer gyermekre vonatkozó klinikai tapasztalataim alapján azt kell mondanom, hogy ebben a második csoportban a tartósan fennálló és elsődlegesen „lelki” okokra visszavezethető kisgyermekkorai magatartási, viselkedési rendellenességek oka a szülőknek, kezdetben döntően az anyának, majd a környezet más felnőttjeinek a gyermekkel nem megfelelő velefoglalkozásában, a gyermek és az anya, a gyermek és a felnőttek (környezet) formában és tartalomban folyamatosan nem megfelelő együttélésében található meg.

Milyen ez a nem megfelelő együttélés, ez a gyermekkel való nem megfelelő velefoglalkozás?

Már a gyermek megszületésétől kezdve lehet nem megfelelő a testi gondozás, a táplálás. A hiba rendszerint a nem megfelelő táplálással kezdődik. Nem egyszer már a szülőintézetben. Legtöbbször a táplálásra irányuló orvosi utasításokat nem tartják pontosan be. A kezdeti életszakban, esetleg már a második életnaptól kezdve a szoptatás napi időrendi beosztása, az egyes szopások időtartama, az egy napra szükséges tejmennyiség meghatározása nem olyan, ami a gyermek élettani szükségleteit kedvezően kielégíti. Majd a szoptatásról való *leválasztás* idejének elérkeztekor a csecsemővel foglalkozók esetleg nem tartják magukat a leválasztás és a pót-táplálék-megválasztás törvényszerűségeihez. Ebben követhetnek el hibákat. Majd a teljes leválasztás után a végleges étrend milyensége (a napi időrend, az egyes táplálások és az egynapi táplálék mennyisége) esetleg nem megfelelő.

Hasonló a helyzet a csecsemő, a kisgyermek általános testi gondozására vonatkoztatva. Mindenekelőtt a mindennapi fürdetés és a bőr rendszeres gondozása a lényeges. A székelés, a vizelet által kiváltódó felmaródások elleni védekezés, a hajlatok bőrének felpállás elleni védelme a központi tennivalók. Nem kevésbé fontos gondozási feladat a megfelelő időtartamú és mélységű *alvás*, pihenés lehetőségének és a megfelelő alvóhelynek a biztosítása. Nagyon lényeges továbbá minden nap az elegendő testmozgás, játszás, mozgással járó kis tevékenységek megszervezése.

Vannak a gondozásnak közvetlen „lelki” tényezői is. Ezeket a ténykedéseket nevezzük „szoktatásnak”. E szempontból első helyen említendő a csecsemő és a kisgyermek minden napi életmenete ritmusának kialakítása és rendszeressé tétele. A felébresztés, az etetés, a fürdetés, a testápolás, a velejátszás, a mesélés, a levegőztetés, a sétáltatás, a feladat adás, majd megint az alvásbiztosítás az az egymással összefüggő, egymáshoz kapcsolódó ténykedés- és történéssorozat, aminek a csecsemő, a kisgyermek életkora szerint naponta többször szabályszerűen egymást követően ismétlődnie kell napról napra, hétről hétre, hónapról hónapra. Csak ha ez megtörténik, akkor alakul ki a gyermekben úgyszólván az élet élése közben mintegy magától értetődően bizonyos testi-szervezeti és „lelki” beállítódott rendezettség. Ez a mindennapi élet iránti belső rendezettség, beállítódottság viszont előfeltétele annak, hogy az egyén későbbi társadalmi jellegű élet élésére alkalmas legyen, és ne ütközzön minduntalan össze a környezet szükségszerű életével. Az összeütközésből ugyanis sok minden olyan visszahatás következik, amelyeknek kellő feldolgozása ebben a fiatal életkorban nem könnyű.

A gondozásnak-szoktatásnak másik közvetlen „lelki” tényezője a fiatal egyén *szeretet iránti igényének* megfelelő formájú és tartalmú kielégítése. Már pár hetes kortól kezdve, elsősorban az anya ténykedései közben gügyögéses hangadással jelezheti és éreztetheti a szeretetét a kicsivel és ez szükségszerű. Majd később az anya mellett az apa, más családtagok, gyermekközösséget vezető felnőttek is éreztessék szeretetüket kellő formában és tartalomban, és

egyben fogadják is el a csecsemő, a kisgyermek ilyen szeretet-megnyilvánulásait. Idetartozik a már beszédet megértő életkorúaknál a kedves, nem félelmet keltő mesemondás és a velejátszás. Ha e szeretet iránti igényt elsősorban a anya, de a környezet más felnőttjei is nem kellőként elégítik ki (túl keveset, vagy túl sokat adnak), akkor az érzelmi élet fejlődése megakad és ez személyiség fejlődési, magatartási, viselkedési rendellenességeket eredményez.

A szeretet megnyilvánuláshoz tartozik az *örömet okozás*. Ennek egyik formája az *ajándékozás*. Az ilyen ajándékozás célja és lényege a minden aktuális ok nélküli csupán szeretetből eredő örömet okozás. Bizonyos fokig más, mint a jutalmazás. Bár a jutalmazás is, mint a *siker* tárgyi jele ugyancsak örömet vált ki. A nem megfelelő ajándékozás zavart keltő lehet. A túlzott ajándékozás veszélye a „csömörlés” kiváltása. Az „elcsábítási” célból adott ajándék pedig destruáló: „haszonlesés”-beállítódást alakít ki.

A harmadik közvetlen „lelki” jellegű velefoglalkozás az, hogy már nagyon korán, 8–10 hónapos kortól kezdve az iskoláskor előtti években végig folyamatosan fokozva e hatás intenzitását el kell fogadtatni, megint csak természetesen, mintegy magától értetődően a csecsemővel, a kisgyermekkel, hogy van, amit „nem szabad”, van, ami „tilos”. Ennek az elfogadtatásnak a módszere nem könnyű. Azok a felnőttek (az anya, az apa, a gondozó), akik már elég szoros érzelmi kapcsolatban vannak a fiatal egyeddel, rendkívül türelmes szoktatással, százszor és ezerszer következetesen elmondott és főleg a gyermekkel a megfelelő szituációkban vele cselekedett tevékenységgel, mozdulatokkal tudják azt „megtanítani”, arra „rászoktatni” az ilyen fiatalokú gyermekeket, hogy van „nem szabad”, van „tilos”. Ez a beállítódás is mint természetes, mint magától értetődően elfogadott élettartalom kell beépüljön a gyermek lelki működésébe, a pszichikumába. Ez a beállítódás mint alap szükséges, mert ezen alapra épülve tud később kialakulni a társadalmi formájú közösségi emberélet, az emberek közötti kapcsolat kívánatos beállítódása.

A további közvetlen „lelki” jellegű velefoglalkozás a *feladat-adás*. Az első életévben tulajdonképpen mint „feladat”-adás szerepel a tisztaságra szoktatás, az ún. „biliztetés” is. Az *első életéven túl* azonban már néhány, apró ténykedésekben történő „kötelesség” létezésének elfogadtatása is lehetséges a gyermekkel. A családon belüli, valamint a gyermeki közösségen belüli rendtartás, rendet tartás apró cselekedeteiről, látszólag az anyát, a felnőttet tevékenységében segítő cselekedeteiről van szó. Ezeknek *rendszeres* végeztetése a nevelés szempontjából felmérhetetlen jelentőségű. E családi, közösségi „feladat”-ok önként, örömmel vállalása hozzájárul a kisgyermek „lelki” beállítódásában az én-központúságnak a mi-központúság irányába való átalakulásához. Ez a beállítódottság is alapvető a későbbi társadalmi jellegű személyiség létrejöttéhez.

Az iskoláskor előtti életévekben mindezen együttéléssel történő felnőtti,

elsősorban anyai ténykedéseknek kell tartalmazniok az életkornak megfelelő *dicséret, jutalmazás* (jó kisfiú, szép kisleány, okos kisgyermek), és szükség esetén *a dorgálás, a megfeddés, a „büntetés”* alkalmazását. A jutalmazás ne legyen „megvesztegetés”, „elcsábítás” jellegű, a „büntetés” pedig soha ne legyen félelmet, szorongást keltő, ne legyen verés vagy más testi fenyegetés, sötét szobába zárás. Helyesen vezetett együttélés esetén elegendő a komolyra fordított következetes rászólás: ezt nem szabad, ezt okos gyermek nem csinálja stb.

Ahhoz, hogy a teljesen magatehetetlen és kizárólag biológiai formációjú újszülöttről a természetes biológiai éréssel párhuzamosan társadalmi jellegű fejlődés közbejöttével az iskoláskor előtti években évről évre tovább haladva a kívánatos magatartású, viselkedésű kisgyermek, már bizonyos szintű biológiai-társadalmi formáció bontakozzon ki, és az egyén iskolára éretté váljon, ahhoz e kettős jellegű velefoglalkozás, tehát a testi-szervezeti jellegű táplálásgondozás és a lelki jellegű szoktatás, tanítás megfelelően egymásba kapcsolt hatása szükséges.

Ezeknek az ismereteknek az átadásával meg kell tanítani a felnőtteket arra is, hogy az ember lelki tevékenységének a milyensége nem örökletesen vele született, hanem minden egyes emberben a megszületéssel induló egymást követő években alakul ki. Minden egyes újszülöttnél a lelki működést tekintve minden előről kezdődik. Bármilyen bonyolulttá fejlődik is felnőttiségére a pszichikum, a semmiből indulva minden előről kezdődve a környezeti hatásokra fokozatosan alakul ki.

El kell fogadtatni a felnőttekkel, hogy az egészen fiatal életkorban a környezeti hatás lényege: a kisgyermekkel való családi, illetve közösségi *együttélés* formája és tartalma. *Nemcsak* a kisgyermekkel való közvetlen tevékenység, a verbális foglalkozás a fontos, hanem ezzel együtt az őt körülvevő, a vele együttélő *családi, közösségi légkör egésze*. Ez a családi, közösségi légkör nemcsak a gyermekkel magával való kapcsolatot foglalja magában, hanem a szülők és más családtagok, a közösséget vezető felnőttek egymás közötti életélés formáját és tartalmát is. Éspedig mind anyagilag objektíve, mind érzelmileg-értelmileg szubjektíve. Magában foglalja továbbá a családi, ill. a közösségi élet szervezettségét és szerkezetét is, valamint a családnak a szélesen értelmezett társadalommal való kapcsolatát.

Meg kell tanítani a felnőtteket, hogy a kisgyermek lelki működésének kialakulására ható másik alapvető tényező abból áll, hogy *a környezeti hatásokat az egyén már egészen fiatal korában is saját idegrendszerében belsőleg feldolgozza*. Ezt a belső feldolgozást nem szabad azonban magára hagyni, mert ez az idegrendszeri belső feldolgozás sem valami spontán biológiai érési folyamat eredménye. Erre is befolyása van ebben a fiatal életkorban a családi, ill. közösségi környezet felnőttjei által való szóval megfogalmazásoknak, a felnőtti „megmagyarázásoknak” is. Vagyis a belső feldolgozás és ennek eredményeként az

élet iránti beállítódás is függ a biológiai érésen túl a folyamatos szülői, felnőtti beavatkozástól.

Nem lehet eléggé ismételni a felnőttek tanításában, hogy a folyamatos szülői, felnőtti beavatkozás azonban nemcsak a szóval megmondásból, nemcsak a gyermekkel való közvetlen tevékenységekből áll. A leglényegesebb talán az, amit a kisgyermek a családdal, a közösséggel együttélve mintegy átéléssel tapasztal, amilyen családi, közösségi életformával és tartalommal *azonosul*, ill. amivel a folyamatos belső feldolgozásban azonosulni igyekszik.

Meg kell tanulni a felnőtteknek, hogy a legfiatalabb kortól kezdve kialakult kívánatos vagy nemkívánatos idegrendszeri működés, lelki beállítódás rögzülni tud, és sokszor rögzül is. Ez a rögzült beállítódás azután meghatározhatja és sokszor meg is határozza a későbbi életkorokban is egyrészt a mindenkor aktuális lelki működést, másrészt az addig kialakult lelki működés továbbfejlődési lehetőségét.

Mivel az emberi idegrendszer működése ma tudományosan a kibernetika alaptörvényei szerint érthető meg, fontos tudni, hogy mi vezérli az emberi idegrendszerben *a lelki működést, a psychikumot*. Véleményünk szerint az emberi psychikumnak legfőbb belső irányítója az elfogadott és átélt „*életcél*”. Az életcél viszont a vezérléshez a jelentések rendszerét használja fel. Mind az „*életcél*”, mind a jelentések rendszere ebben a fiatal életkorban a család, ill. a közösségek felnőtt tagjaival, továbbá a kortárs pajtásokkal való együttélés, a velük való azonosulás hatásaiból táplálódik be az idegrendszerbe. Egyrészt abból, amit a szülők, a felnőttek szóval mondanak, másrészt amit a kisgyermek a maga primitív módján közvetlenül tapasztal az élet mindennapi zajlása közben abból, ahogyan a szeretett felnőttek nap mint nap élnek, ahogyan egymással kapcsolatuk van, ahogyan a természet és a társadalmi világ jelenségeihez életük élésével viszonyulnak. Vagyis a fiatal egyed a saját „*életcél*” kialakításakor a felnőttek életcélját és valódi jelentés-rendszerét követi vagy elutasítja.

Ezért olyan nagyon nehéz a feladatunk, mikor a család felnőtt tagjait, a szülőket és a gyermekekkel foglalkozó közösségek felnőttjeit meg akarjuk tanítani arra, hogy miként neveljék az iskoláskor előtti korú kisgyermeküket. Azt aránylag könnyen meg tudjuk tanítani, hogy a kicsivel közvetlenül miként tevékenykedjenek, miről mit mondjanak neki, és ez sem kevés, de hogy a szülők, a felnőttek egész élete megfelelő legyen, ennek az elérése már túlmegy a most tárgyalt tanítás anyagán, és meghaladja ezen tanulmány kereteit is.