

A KISGYERMEKNEVELÉS JELENTŐSÉGE ÉS TÁRSADALMI HATÁSA

Katona György*

1. Bevezetés

A kisgyermekkor meghatározó szerepe, fontossága, jelentősége általánosan elfogadott és sokak által hangsúlyozott axióma, ennek ellenére a kisgyermeknevelés társadalmi megbecsülése alacsony. Ez tetten érhető a kisgyermeknevelő szakemberek szakmai presztízsében és az e területre fordított források mértékében is: a bölcsődék mind a mai napig nem részei a köznevelési rendszernek, a kisgyermeknevelő vagy óvodapedagógus képzés csak a legrövidebb képzési idejű BA szinten létezik, a bölcsődei/óvodai szakdolgozók bére a legalacsonyabb a pedagógustársadalomban és az e területnek juttatott erőforrások mennyisége is messze elmaradnak attól a szinttől, amely a fenti axiómából következnenek. Úgy tűnik tehát, hogy a kisgyermeknevelés fontosságának hangsúlyozása inkább udvarias gesztus, üres frázis vagy közhely, mely azt jelzi, hogy a közgondolkodás nem ismeri e megállapítást alátámasztó tudományos eredményeket, érveket. E cikk a teljesség igénye nélkül megpróbál rámutatni néhány olyan régóta ismert, vagy csak a közelmúltban ismertté vált tudományos eredményre, mely a koragyermekkorai nevelés meghatározó voltát, az egyén egész életére, a társadalomra és gazdaságra kiható szerepét támasztják alá. Ezen összefüggések, megállapítások és törvényszerűségek többsége jól ismert a humántudományok, azon belül is a pszichológiai, pedagógiai kutatások művelői körében, de a fent említett ellentmondás miatt mégis fontos összegezni ezen ismereteket, reménykedve abban, hogy a gazdasági szakemberekhez, a döntéshozókhoz, a társadalomformálókhoz is eljutnak ezek az információk.

* Dr. Katona György, egyetemi docens, prodékán, Nyugat-magyarországi Egyetem.
katona.gyorgy@nyme.hu

2. Mi célból működtet a társadalom oktatási rendszert?

Mielőtt a kisgyermeknevelés jelentőségét tárgyalnám, fontos tisztázni, hogy az oktatási rendszert, melynek része a kisgyermeknevelés is, milyen célból, milyen célrendszer alapján működteti a társadalom. E kérdés megválaszolásához Mihály Ottó *Bevezetés a nevelésfilozófiába* című könyvének e témakörre vonatkozó megállapításai közül emelek ki néhányat. [MIHÁLY (1998)]

Az oktatási intézmények létének legfőbb indokaként általában a felnövekvő generáció szocializációs folyamatának elősegítését, a felhalmozott tudás átadását, a társadalmi, kulturális és szakmai értékek közvetítését, a munkaerő újratermelését, az egyéni és társadalmi fejlődés elősegítését szokták felsorolni. E célokban felfedezhető az az optimista, pozitivista világlátás, mely szerint a világ jobbá lesz, ha az ember a tudományok által felhalmozott objektív tudásra alapozza tevékenységét. Ezt a nézőpontot azonban az elmúlt évszázadban sokan megkérdőjelezték.

A posztmodern megközelítés szerint a tudás csak az adott kultúrán belül létezik, nincs objektív igazság, nincs kitüntetett embereszmény, minden relatív. Így vitatható, hogy milyen tudást és milyen értékeket kell a következő generációnak továbbadni. Ebből egyenesen következik, hogy a nevelés nem lehet a fejlődés motorja, hiszen nincs is fejlődés, csak változás van. Sőt az antipedagógia irányzatának képviselői eljutottak az oktatási rendszer és az iskola szükségességének teljes tagadásáig. Kutatásaik – és valószínűleg egyéni tapasztalataik – szerint az iskola olyan szintér, ahol elidegenített, standardizált tartalmak és tantervek szerint folyik az oktatás, mely személyiségellenes, antihumánus és félelemkeltő. Ebből viszont az következik, hogy intézményes nevelésre, oktatásra nincs is szükség [Mihály (2005)]

A pragmatista pedagógiai irányzat szerint viszont nagyon is indokolt az oktatási rendszer működtetése, de nem elsősorban az elméleti ismeretek és tudományos eredmények átadása miatt, hanem a gyakorlati, szakmai, a közvetlenül felhasználható és alkalmazható ismeretek közvetítése céljából. E felfogás szerint „Egyetlen gramm tapasztalat többet ér egy tonna teóriánál”¹, hiszen a tapasztalat az egyetlen realitás, az ember alapvetően tapasztaló, tapasztalatai által kreált létező. Tehát az iskolarendszert közvetített tartalmaiban és szerkezetében e pragmatista, haszonelvű, gyakorlatorientált szemlélet szerint kellene megváltoztatni és működtetni.

¹ John Dewey, a projektpedagógia atyaként emlegetett amerikai pragmatista gondolkodó sokszor idézett jelmondata. Ld. DEWEY (1938) i. m.

Más megközelítést képviselnek a kognitív pszichológia és a konstruktivista pedagógia képviselői, akik a tanulási folyamatra úgy tekintenek, mint amelyben saját belső világunk folyamatosan épül, építkezik, átrendeződik. Felfogásuk szerint az emberi megismerés egy konstrukciós folyamat, melyben az ember nem megismer, hanem felépíti, megszerkeszti saját tudásrendszerét. Értelemszerűen ebben az esetben az intézményes nevelésnek teljesen más a szerepe, hiszen e felfogás szerint a pedagógus nem átad, közvetít, hanem facilitál, tutorál, mentorál, a belső építkezéshez biztosítja a 'nyersanyagot' és a megfelelő tanulási környezetet, és segít az új ismereteknek a már meglévő rendszerbe történő beleillesztésében. Ez a megközelítés az előzőektől megint eltérő oktatási rendszert, szerkezetet, tanterveket és módszereket igényelne.

Talán ebből a néhány példából is érzékelhető, hogy milyen komoly viták zajlanak arról, hogy miért és milyen oktatási rendszerre van szüksége a társadalomnak. Ez megnehezíti annak a kérdésnek a megválaszolását, melyre e cikkben is keresem a választ, miszerint a társadalom által működtetett oktatási intézményrendszer, azon belül az intézményes kisgyermeknevelés vajon hatékonyan és haszonnal szolgálja-e a közösség érdekeit és elvárásait. Hiszen nehéz olyan elvárásrendszernek megfelelni, melynek pontos artikulációjával a társadalom maga is küzd.

3. Az intézményes kisgyermeknevelés társadalmi alapjai

Az előző, elbizonytalanító gondolatok miatt érdemes a neveléstörténeti kutatásokhoz fordulni, hogy az intézményes kisgyermeknevelés létrejöttének történelmi okainak ismeretében közelebb jussunk a jelen elvárásrendszerének megértéséhez.

A neveléstörténeti tankönyvek és tanulmánykötetek a kezdetektől hangsúlyozzák, hogy gazdasági kényszerek és társadalmi elvárások hatják át az intézményes nevelés alakulását, melyet a világról és az emberről alkotott és folyamatosan változó képünk árnyal. [Magyarné (1999)] Ez alól a kisgyermeknevelés története sem kivétel. A kisgyermeknevelés színtere egészen a 17. századig a család volt. A szűkebb és tágabb értelemben vett család feladata volt a társadalmi értékek, elvárások, normák átadása, a gyermek szocializációja, személyiségének formálása. Ennek meghatározó erejével és fontosságával az emberi közösség mindig tisztában volt. Ha be akart ebbe a folyamatba avatkozni, akkor itt, az alapoknál tette. Nem véletlenül bukkantak fel a történelem során olyan vadhajtások, mint a gyerekrabszolgaság, a gyerekkereskedelem,

vagy korunkban a gyerekterroristák léte, melyeknek elvi alapja pontosan ez: ebben a korban szabadon formálható az ember, bármivé alakítható, bármire nevelhető, rábítható.

A 17. században Angliában az ott lezajlott társadalmi/gazdasági változások kényszerítették ki az intézményes gyermeknevelés első, kezdetleges formáit. [MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY (2005)] A nők tömeges munkába állása miatt megjelent a 'dolgozó nő', aki nem tudja ellátni anyai kötelességeit és a gyermeknevelési feladatokat ebben az iparosodó társadalomban a nagycsalád sem tudta átvállalni. Az első ilyen intézmények az úgynevezett 'dame schools'-ok voltak, ahol egy-egy idősebb asszonyra bízta az egyedül maradó gyerekeket, akik mindenféle nevelési cél nélkül, gyermekmegőrző feladatot láttak el. Ezt követték azok a kezdeményezések, melyek többnyire nagyobb gyárak mellett jelentek meg, és az ott dolgozó nők gyerekeiről gondoskodtak (infant school-ok). Ezekben az intézményekben már megfogalmazódtak nevelési célok, melyek a 18. század felvilágosodáskori eszméire, az azokban fellelhető ártatlan és védendő gyermekképre épültek. A nevelés alapja a protestáns, puritán erkölcs volt, melynek embereszménye a jól és erkölcsösen élő, keményen dolgozó ember. E cél eléréséhez a formálható, tiszta lappal induló (tabula rasa) gyermeket tisztelettudóvá, törvénytisztelővé, erkölcsössé kell nevelni, rendre és fegyelemre szoktatással, következetességgel és kellő szigorral.

Magyarországon a 19. század elején, 1828-ban Brunszvik Teréz grófnő nevéhez köthetően jelent meg az első kisdedóvó. Bár a gazdasági kényszerek már hazánkban is jelen voltak ekkor, mégsem ez, hanem egy alapvetően filantróp, az angol/német mintát követő, polgári kezdeményezés hívta életre ezeket a gyermekkerteket, melyek a 19. század végére már szinte minden magyar városban megtalálhatóak voltak. Éppen ezért a nevelési elveket ezekben az intézményekben a családi légkört pótló, szeretetteljes, a gyermeket óvó, játszani hagyó attitűd határozta meg. Így hazánkban az angolszász mintájú gyermekmegőrző funkció sosem volt hangsúlyos, az óvodákban mindig a nevelési szempontok elsődlegessége dominált.

A 20. század elején a törvényi és képzési háttér megszilárdulásával, a pedagógiai ismeretek fejlődésével párhuzamosan formálódtak a nevelési programok, melyekben egyre nagyobb hangsúlyt kapott – az erősödő társadalmi elvárásoknak megfelelően – a hazafias nevelés és a magyar nyelv és kultúra átadásának igénye. Ezek a hatások és elvárások a magyar óvodákat nevelési intézményi voltukban tovább erősítették. Igényességüket az is jellemzi, hogy a 20. században megjelenő reformpedagógiai irányzatokra a hazai kisgyermeknevelők gyorsan reagáltak, nevelési programjukba azok eredményeit beépítették, integrálták.

Bár ez az intézményrendszer a minőséget igyekezett átmenteni, az 1950-60 években a hazai kisgyermeknevelés sokat szenvedett a szocialista hatalom ideológiai céljainak és embereszményének ráerőszakolásától, mely messze esett a családi, gyermek- és játékközpontú szemlélettől. Az óvodák tematikus foglalkozásai ekkor hároméves tervekről, traktoros asszonyokról és brigádmozgalomról szóltak. [PUKÁNSZKY (2016)]

A 20. század végén a világ élvonalába tartozó magyar óvodapedagógia – kiegészülve a bölcsődékben zajló kisgyermekneveléssel – visszatalált gyökereihez, nevelési célrendszerét tekintve az értékmegőrzés mellett új válaszokat keresett a kor változó kihívásaira. Hiszen a család, mint intézmény meggyengülése, a sok, gyermekét munka mellett sokszor egyedül nevelő szülő léte, a gyermekvállalási idő kitolódása, a nemzetiségi, etnikai alapú szegregáció erősödése, az információs társadalom kibontakozása további mélyreható változásokat jelentettek, melyek a kisgyermeknevelés célrendszerének folyamatos újragondolását igényelték. E változások nem csak hazánkban, hanem egész Európában is jelentkeznek és hatással vannak a kisgyermeknevelő intézményekre tartalomban, módszerekben, minőségben és a mennyiségi mutatókban egyaránt. Míg 2005-ben az OECD országokban az óvodába beiratottak aránya 54% volt, addig 2014-ben már 69% volt ez az arány. [OECD (2016)] A növekvő igények miatt az intézményes kisgyermeknevelés az egész világon a figyelem középpontjába került, és intenzív fejlesztés kezdődött a koragyermekkorai nevelés intézményrendszerében, annak képzési és tudományos hátterében egyaránt.

4. A mai magyar kisgyermeknevelés a hazai jogszabályok tükrében

Ha azokat a hivatalos dokumentumokat keressük, melyben a mai magyar társadalom megfogalmazza elvárásait a koragyermekkorai nevelésre vonatkozóan, akkor a nemzeti köznevelésről (2011. évi CXCV. törvény) szóló törvényt és Óvodai nevelés országos alapprogramját (363/2012. (XII. 17.) rögzítő kormányrendelet (melyet a szakma alapdokumentumának tekint) érdemes tanulmányozni.

A köznevelési törvény sok helyen és részletesen foglalkozik az óvodával, mint nevelési intézménnyel. Ezen helyek idecitolása eltávolítana e cikk tárgyától. Azonban érdemes megemlíteni, hogy e törvény hangsúlyt fektet arra, hogy leszögezze a 3. § 6. pontjában: „A köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkorai fejlesztés”. Ez felfogható társadalmi elvárásnak és üzenetnek.

Szintén e törvény rögzíti 8. §-ában a kötelező óvodáztatást is, melyet a gyermek 3 éves korától kell alkalmazni, és amely legalább napi négy órában írja elő ezt. Természetesen rögzíti azon feltételeket, melyek fennállása esetén a jegyző az ötödik életév betöltéséig ez alól felmentést adhat. E szabályozás mögött is jól tetten érhető társadalmi cél húzódik meg: egyrészt joggal feltételezi, hogy a családoknak csak töredéke tudja biztosítani azokat az ideális körülményeket a gyermek számára, melyek az egészséges testi, lelki és szociális fejlődéséhez szükségesek, másrészt sok olyan család van, melyek gyermekeik számára még a minimális életfeltételek (étkezés, ruházkodás, tisztálkodás, stb.) biztosítására is alkalmatlanok. Ezért ezeknek a családoknak az alapvető nevelési funkciói közül egyre többet kell a kisgyermeknevelő intézményeknek átvállalniuk.

Az óvodai nevelés országos alapprogramja (röviden ÓNOAP) ennél jóval részletesebben szól a kisgyermeknevelés céljairól, tartalmi elemeiről, módszereiről, intézményi megvalósításának kereteiről. A tárgyalt téma szempontjából legfontosabbak azok a részek, amelyek e kormányrendeletben a kisgyermeknevelés társadalmi küldetését és elvárásait tükrözik. Csak szemléltetés gyanánt kiemelek egy-kettőt ezek közül:

- „a gyermeket – mint fejlődő személyiséget – szeretetteljes gondoskodás és különleges védelem illeti meg”
- „az óvodai nevelésnek a gyermeki személyiség teljes kibontakozásának elősegítésére kell irányulnia”
- „Az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakozásának elősegítésére törekszik.”
- „Minden gyermek szeretetteljes nevelésben részesüljön.”

Vagy a II. fejezet 5. pontjában leírtak szerint az óvoda gondoskodik:

- „a gyermeki szükségletek kielégítéséről;
- az érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes óvodai légkör megteremtéséről;
- a testi, a szociális és az értelmi képességek egyéni és életkor-specifikus alakításáról;
- a gyermeki közösségben végezhető sokszínű – az életkornak és fejlettségnek megfelelő – tevékenységekről, különös tekintettel a mással nem helyettesíthető játékról;
- e tevékenységeken keresztül az életkorhoz és a gyermek egyéni képességeihez igazodó műveltségtartalmakról, emberi értékek közvetítéséről;

– a gyermek egészséges fejlődéséhez és fejlesztéséhez szükséges szemé-lyi, tárgyi környezetről.”

A társadalmi elvárásrendszert jól mutatják a rendelet azon részei is, melyek az óvodai nevelés részeit taglalják. Itt találhatjuk, hogy az érzelmi, erkölcsi és közösségi nevelésen keresztül az óvodának érzelmi biztonságot, állandó értékrendet, szeretetteljes légkört, normarendszert kell biztosítania. A nevelés fontos alkotóelemei a hazaszeretetre nevelés, a környezeti nevelés, az anyanyelvi és az értelmi fejlesztés és nevelés, melynek során kialakul az anyanyelv szeretete és megvalósul az értelmi képességek (érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, képzelet, gondolkodás, alkotóképesség) fejlesztése is.

A rendelet rögzíti, hogy az óvodai nevelés tevékenységi formái közül legfontosabb a játék, mely mellett a tevékenységek széles skáláján folyik a fejlesztés: ilyen tevékenység a verselés, mesélés, az éneklés, a zene, az énekes játék, a gyermektánc, a rajzolás, festés, mintázás, a kézi munka, a mozgás, a külső világ tevékeny megismerése, a munka jellegű tevékenységek és a mindezen tevékenységek során megvalósuló tanulás.

Ha az ÓNOAP rövid, de annál tartalmasabb rendeletét végig olvassuk, sok olyan értéket és embereszmény-elemet találunk benne, melyek ezt az intézményrendszert a 19. században életre hívták. Ez azt is jelzi, hogy a magyar társadalom értékrendjét tekintve hasonló, pozitív gyermekképpel fordul a kisgyermeknevelés felé, mint kétszáz évvel ezelőtt, csak mindezt tudományos alapokra helyezve kívánja megvalósítani. Ezt az előző fejezetben részletezett pedagógiai viták tükrében mindenképpen érdemes rögzíteni.

Összességében megállapítható tehát, hogy a gazdasági/társadalmi kény-szereken túl a hazai intézményes kisgyermeknevelést különböző szellemi áramlatok hívták életre, formálták és formálják. Tartalmi elemeit, kereteit, módszereit alapvetően pozitív embereszmény és gyermekkép határozza meg, ezért a magyar óvodákra elsősorban nem gyermekmegőrzőként, vagy iskolai előkészítőként, hanem nevelési szintérként tekinthetünk, melyek működtetését a jogszabályi háttér szerint a magyar társadalom kiemelt feladatának tartja és a család szerepét kiegészítő, vagy bizonyos esetekben helyettesítő szereppel is felruházza.

5. Ami eldől kisgyermekkorban

A kisgyermekneveléssel szemben támasztott társadalmi elvárások és célok után érdemes vázlatosan áttekinteni, hogy mi minden múlik ezen a szenzitív perióduson. Ha bármely fejlődépszichológiai tankönyvet, jegyzetet kézbe veszi az olvasó, erre a kérdésre röviden azt válaszolhatja: minden ekkor dől el. Valóban, ember mivoltunk genetikai meghatározottságán túl ebben a rövid életszakaszban olyan alapok rögzülnek, vésődnek be és szilárdulnak meg, melyeken később változtatni, módosítani többségében nem, vagy csak igen nagy erőfeszítések árán lehetséges. Ha az emberi közösségnek van elképzelése arról, hogy milyen a társadalom számára hasznos és egyénileg sikeres és boldog ember, akkor e művek alapján megállapítható, hogy mindehhez az alapokat ebben a korban kell leraknia. De meg is fordíthatjuk ezt a megállapítást: ha a társadalom nem fordít kellő figyelmet erre a korra, akkor sem társadalmi, sem gazdasági terveit nem fogja tudni megvalósítani, azok sikerét a véletlenre bízva, hiszen ismeretlen minőségű humán erőforrásra alapoz. Álljon itt ennek alátámasztására a fejlődés-lélektan néhány jól ismert megállapítása [MÖNKS–KNOERS (1998)]

A *mozgásfejlődés*, a motorium fejlődése minden fejlődés alapja, hiszen mozgás által ismerjük meg a környezetünket, így ha ebbe a fejlődésbe hiba csúszik, értelmi, nyelvi fejlődésünk is sérülhet. Agyunk a mozgás által felvett ingereken keresztül tanulja meg az információk rendszerezését, válogatását, a cselekvés logikájának és tervezésnek az alapsémái így, és ez által rögzülnek. Tehát nem csak a testi fejlődés szempontjából alapvető, hogy milyen mozgásfejlődésen megy keresztül a gyermek. Ha például 3 éves korig nem jelenik meg az oldalaság (jobb- vagy balkezesség), akkor az erre épülő irány- és térérzékelési zavarok miatt beszéd- és nyelvfejlődési zavarok alakulhatnak ki. [RÁCZ–FÖLDI–BARTHEL (2012)] Azt pedig nem kell részletezni, hogy egy dyslexiás, vagy dysgráfias gyermek milyen nehézségekkel néz szemben későbbi életében.

Az értelmi fejlődés során ebben a korban olyan alapkészségek rögzülnek, melyek egy felnőtt ember számára természetesnek, magától értetődőnek tűnnek: mint például, hogy a szenzomotoros észlelést követően a válaszreakciót el kell határozni és meg is kell tervezni. Fel kell ismerni, hogy nem csak az létezik, amit és ahogy látunk: (a doboz mögött ott van a játék, csak most nem látjuk és nem lesz kisebb, ha távolabb viszik tőlünk és oldalról másképp néz ki, mint előlről stb.). Csak lassan, az óvodás kor után jutunk el a konkrét, észlelt valóságtól a fogalmi, formális, elvont gondolkodásig. Ez a fejlődés sem zajlik le magától, ingerszegény, pedagógiailag igénytelen környezetben ez is sérülhet, és ha nem alakulnak ekkor ki a problémamegoldó, elvont gondolkodás alapjai,

akkor a 21. században a jellemzően 'soft skills'-ekre építő gazdaság sem tud majd hatékonyan működni.

A *nyelvi fejlődés* köztudottan az értelmi fejlődéssel párhuzamosan zajlik, sőt, lépéseik, elemeik kölcsönösen feltételezik egymást. E fejlődés első lépcsőjeként sajátos gyermeki kommunikáció alakul ki, melyet csak a résztvevők (anya, apa) értenek, ezt szituatív beszédnek nevezzük. Csak ezt követően beszélhetünk kontextusos beszédéről, mely már kívülálló számára is érthető, amelyben már komoly szerepet játszik a fejlett emlékezet és a gondolkodás. Az egyszerű nyelvtanú – két-három szavas – mondatok a fejlődés során egyre bonyolultabbá válnak (ige, főnév, jelzők, határozók, összetett mondatok, kötőszavak stb.). A változás ideális környezetben olyan gyors, hogy a 3 éves gyermek néhány száz szavas szókincse egy év alatt három-hat ezerre nő. Ehhez a dinamikus beszédfejlődéshez azonban gazdag nyelvi környezet kell. Sok kutatás bizonyította, hogy a szegényes szókincsű környezet, mely leginkább az aluliskolázott családok sajátja, nem csak beszédzavarokat (kifejezési, megértési zavarok, hangképzési gondok, hadarás, dadogás, mutizmus) okozhatnak, hanem olyan értelmi fejlődési hátrányt is, mely később alig hozható be és a köznevelési rendszer későbbi szintjeiben folyamatos problémákat generál. [PAPP–PLÉH (2003)] Sok gyermek kimutathatóan ezen hátrány miatt bukik ki az iskolarendszertől és esik el a normális életkezdés esélyétől.

Az érzékelés és észlelés terén is hihetetlen fejlődés zajlik ebben a korban. A beérkező információk (input) felfogását, feldolgozását és értelmezését szintén ebben a szenzitív időszakban tanuljuk meg. Ekkor kezdjük elkülöníteni, majd felismerni a hangokat, a mozgás által érzékelt, a látott, hallott és tapintott információkat összekapcsolni és együtt értelmezni. A látás, mint a legnagyobb mennyiségű inputot eredményező érzékelés feldolgozása kiemelten fontos terület egy olyan korban, mely alapvetően vizuális kommunikációra épül. A kisgyermekkorban meg kell tanulnunk a rész-egész, a színárnyalatok, a forma, alak, nagyság és dimenziók észlelését és elkülönítését. Ami egy felnőttnek természetes: hogy pontosan milyen színű egy tárgy, milyen az alakja, hogy nézhet ki különböző irányokból, kisebb vagy nagyobb egy másikhoz képest, ezt mind ebben a korban kell elsajátítanunk. Nem igazán közismert, hogy az idő észlelése is ebben a korban alakul ki, mely a napszakok észlelésétől indul, és csak lassan jut el a hét, hónap, évszak felfogásáig és az időrendiség megértéséig. Az idő, az időrend, az előbb-később észlelése nélkül viszont később nem várható el az ok-okozati összefüggések felismerése, valamint az erre alapuló logikus gondolkodás kialakulása.

3-6 éves korban az *emlékezet* terén is szenzitív időszakról beszélhetünk. Az már a fejlődési folyamat része, hogy eljussunk elsőként a rendszeres bevésésig, majd az akaratlagos bevésésig. E fejlődés következményeként 6-7 éves korban dominánssá válik a szándékolt emlékezet. Az óvodás korban az emlékezet tárkapacitása jó esetben 2-3-szorosára növekszik, de ez a folyamat súlyosan sérülhet, ha mindehhez hiányzik a többszorosítás, inger- és érzelemgazdag, pozitív környezet. [CSÉPE (2005)] A tanulás a tudatos bevésésen alapul, ha nincs meg ez az alap, vagy gyenge és bizonytalan, később az ismeretelsajátításban komoly hátrányt szenvedhet a gyermek.

A *képzelet*, mely kreativitásunk egyik alapja, szintén nagy változáson megy keresztül ebben a korban. Kezdetben a képzelet érzelemirányított, irreális, a valóságtól csak 4-5 éves korban kezd elkülönülni. Tudományos kutatások szerint azonban csak élményekben és tapasztalatokban gazdag környezet lehet a forrása a gazdag képzeletnek is.

Az érzelmi fejlődés hiátusaira sokan hivatkoznak manapság, mivel az élet minden területén jobban boldogul az, akinek magas az érzelmi intelligenciája. Ennek alapjai is a kisgyermekkorban teremődnek meg. A kisgyermek kezdetben csak az alapérzelmeket ismeri (félelem, düh, szomorúság, öröm, meglepődés, undor), ezek irányítják minden cselekedetét. Csak később differenciálódnak érzelmeik, és fokozatosan tanul meg uralkodni rajtuk. Ez a fejlődési folyamat csak olyan érzelmileg stabil környezetben lehetséges, amelyben a gyermek biztonságban érzi magát. [BAKONYI–KARCZEWICZ (2016)] Feltehetően sajnos mindenki ismer a környezetében olyan felnőttet, aki ezen a téren megrekedt. Az érzelmi fejlődésben elmaradt ember esetében nem csak szociális beilleszkedési problémák jelentkezhetnek, de az intellektuális érzelmek megjelenése is hiányos lehet náluk: a kíváncsiság, a tudásvágy, a sikerélmény, a kudarcűrész, a felfedezés és az alkotás öröme is hiányozhat érzelmi palettájukról.

A *szociális fejlődés* az érzelmi fejlődéssel szorosan összefügg. Nem mindig gondoljuk végig, hogy a szociális tanulás első lépéseként ismert utánzás során nemcsak a nemi szerepeinket (fiú-apa, lány-anya) és sok egyéb emberi viselkedésmintát sajátítunk el, hanem e folyamat során fejlődik szabálytudatunk is. Ennek társadalmi jelentőségét – azt hiszem – nem kell részletezni. A családban és az intézményben is találkozunk a gyerek szabályokkal, melyek ismétlés és gyakorlás alapján csak lassan válnak belső szabályokká. Az óvodai szerepjátékok, melyekben egyre több és összetettebb szabály jelenik meg, erősítik ezt a folyamatot, de még 6-7 éves korban is keveredhet az utánzás és a szabálytudat. Csak 7 éves kort követően beszélhetünk szilárd szabálytudatról. A gyermek kezdetben vágyvezérelt lényként az igényeire azonnali kielégülést vár, ennek

elmaradása feszültséget gerjeszt, amely kezelését csak lassan, különböző utakon tanulja meg. A frusztráció kezelésében, az akarati fejlődésben, az önuralom kialakulásában a családnak, azon belül is az apának van meghatározó szerepe. [COLE–COLE (1997)] Így juthat el a gyermek a feladattudaton, kitartáson és önkontrollon keresztül az önbizalomhoz, valamint az erre alapuló pozitív (rosszabb esetben a negatív) énképhez. A családi és az intézményes nevelői környezet hibái viszont akaratgyenge, szorongó, közönyös, önbizalomhiányos, irreális önképpel rendelkező gyermeket, majd felnőtté eredményeznek, mely messze van a ‘társadalmilag hasznos, egyénileg sikeres’ ideáltól. Optimális esetben azonban az önszeretettől – a vágy kielégítésének korlátozásán és uralásán keresztül – a társszeretetig és az empátiáig vezet a fejlődési útja. A kezdetben egyedül játszó és csak magával törődő gyermek lassan eljut az együtt munkálkodásig, ahol elsajátíthatja és megismerheti azokat a csoportszerepeket, melyek élete későbbi szakaszán meghatározók lesznek. Ez a fejlődési folyamat sem képzelhető el gazdag szociális környezet nélkül, melyet 4-5 éves korban sok esetben csak az óvoda tud a gyermek számára biztosítani.

Talán a fejlődépszichológia fenti megállapításai is jól jelzik, hogy a kisgyermekkor olyan érzékeny periódusa életünknek, melynek során valóban szinte minden eldől. Az elmúlt évszázadban azonban a család intézményének látványos meggyengülése kisgyermeknevelői funkciói többségének ellátatlanságát is maga után vonta, melynek következtében e feladatkörből egyre nagyobb rész jut a bölcsődékre, óvodákra. Így nyilvánvaló, hogy napjainkban a felsorolt fejlesztési területek nagy részéhez az intézményes kisgyermeknevelésnek kell megteremtenie az optimális feltételeket. Ennek tükrében talán még kevésbé érthető, hogy miért nem élvez kiemelt prioritást ez a terület.

6. Neurológia a kisgyermekkoról

A kisgyermekkor meghatározó voltát a pszichológia és a pedagógia tudománya már régóta tényként kezeli, ugyanakkor eddig kevés természettudományos eredmény támasztotta alá. Az elmúlt évtizedekben azonban a neurológia, azon belül is az agykutatás terén olyan új kutatási eredmények születtek, melyek megerősítették, de egyben új megvilágításba is helyezték a kisgyermekkorú fejlődést. A neurológiai eredmények pedagógiai értelmezésére és felhasználására született a neuropedagógia tudományága, melynek néhány következtetését ismertetem Varga László összegző cikke nyomán. [VARGA (2011)]

A csecsemő agya születéskor ‘nincs készen’, ugyanakkor ezer milliárd idegsejtet tartalmaz. Az idegsejtek hálózatot alkotva működnek, melynek összetettségét, fejlettségét a kapcsolatok, a szinapszisok száma jelzi. A neurológiai kutatások szerint születéskor egy idegsejt átlagosan 2500 szinapszissal rendelkezik. Ez a szám két éves korban már eléri a 15 000-et. Ez felfoghatatlan fejlődés, melynek során 700 kapcsolat létesül másodpercenként – ami azt jelenti, hogy három éves korra a szinapszisok száma eléri a 10^{15} értéket. Tízezer átlagos galaxisban van ennyi csillag! Nem véletlenül nevezzük az agyunkat a legbonyolultabb szervnek, az általunk ismert legkomplexebb rendszernek. Tehát e rendszer összetettsége a születésünk után még évekig növekszik, 2 éves kor táján a hálózat stabilizálódik, majd a kisgyermekkorban a nem használt kapcsolatok lassan elkezdnek lebomlani. E szelektációs folyamat intenzitását jelzi, hogy egy 3 éves gyermek agya 2,5-szer aktívabb, mint egy felnőtté. Ekkor azon szinapszisok bomlanak le, melyeket nem ér hosszabb ideig inger, így csak a stimulált idegpályák maradnak meg. 8 éves kor körül az agyi struktúrák kialakulása befejeződik. Természetesen ez nem úgy értendő, hogy az agyunk fejlődése ezután leáll, pusztán azt, hogy ez az intenzív szakasz ekkor ér véget. A neuropedagógia nyelvén ez azt jelenti, hogy ebben a kritikus periódusban a ‘használd vagy elveszted elv’ működik. Ezért az érzékekre és érzelmekre ható, tárgyi és szociális, kognitív kihívásokkal teli, pozitív, ingergazdag környezet biztosítása a legfontosabb, és egyben egyszeri lehetőség is, mivel a megszűnő kapcsolatokban résztvevő idegsejtek is – stimuláció híján – egy idő után elpusztulhatnak. Pedagógia szempontból tehát ebben a szenzitív korban a kisgyermeknevelés feladata, hogy biztosítsa azt a pozitív, ingergazdag környezetet, szeretetteljes légkört, gazdag képi, zenei és nyelvi világot, mely bevésődre és megőrzésre érdemes, és amelyre egy testi, lelki és szociális értelemben is egészséges élet alapozható.

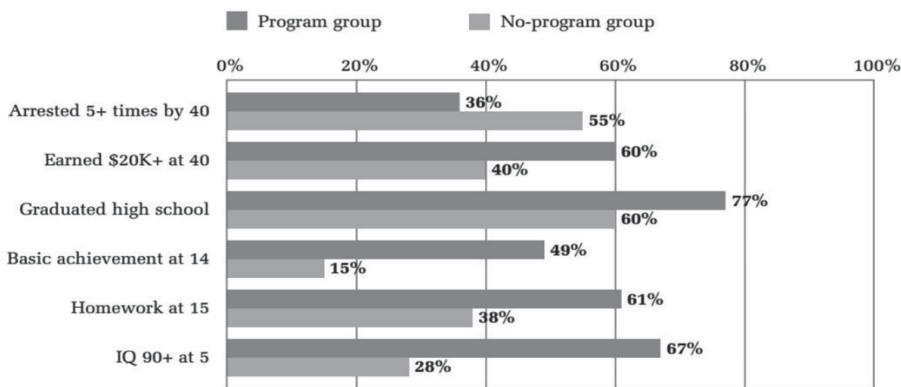
7. Befektetés az intézményes kisgyermeknevelésbe

Az előző fejezetekben különböző tudományterületek eredményeinek segítségével hívásával arra kerestem a választ, hogy az intézményes kisgyermeknevelés megfelel-e a társadalmi elvárásoknak, mivel járulhat hozzá az értékek megőrzéséhez és átadásához, milyen alapokat szolgáltat az egyén fejlődéséhez, összefoglalva arra fókuszáltam, hogy mi ennek a területnek a társadalmi haszna. E fejezetben arra keresem a választ, hogy a társadalomnak érdemes-e erőforrásokat fordítani erre a területre, és hogy ezek a befektetések vajon megtérülnek-e. E kérdés

megválaszolásához egy amerikai kutatás eredményeit ismertetem, mivel ez a longitudinális kutatás pontosan erre kereste a választ az Egyesült Államokban. A kutatás neve: HighScope Perry Preschool Study. [SCHWEINHART ET AL. (2005)] A közel 40 évet felölelő kutatás lényegében egy pedagógiai kísérlet volt, mely 1962-ben indult mélyszegénységben élő 3-4 éves gyermekek véletlenszerű kiválasztásával. 58 fő számára biztosítottak ingyenes és módszertanilag jól átgondolt óvodai ellátást, míg a 65 fős kontroll csoport óvodai nevelés nélkül nőtt fel. Ennek a 123 gyermeknek követték végig az életútját 40 éves korukig. Azt vizsgálták, hogy a csoport tagjai milyen bevételeket és kiadásokat jelentettek a társadalomnak, van-e különbség a kísérleti és a kontroll csoport ezen értékei között.

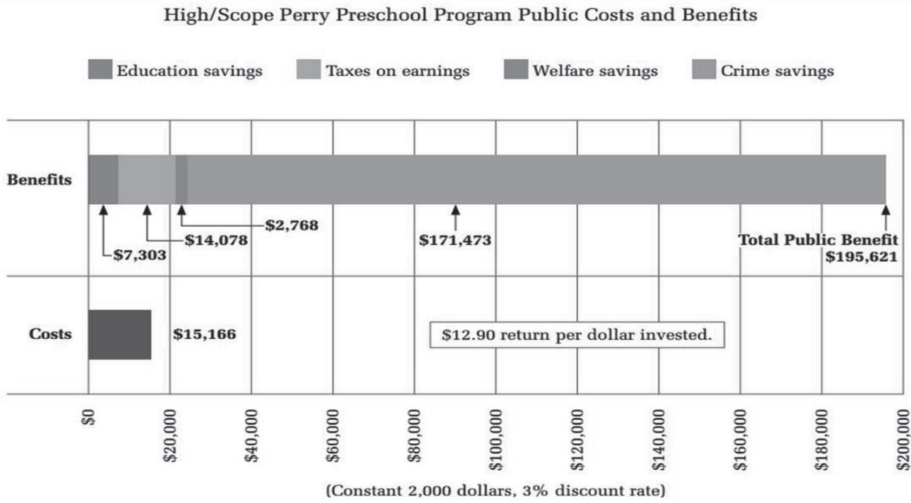
Az alábbi – a kutatás eredményeit összegző cikkben található – ábrán az látható, hogy a kísérleti (program group) és a kontroll csoport (No-program group) tagjai között néhány vizsgált paraméter tekintetében milyen eltérések voltak kimutathatók.

Major Findings: High/Scope Perry Preschool Study at 40



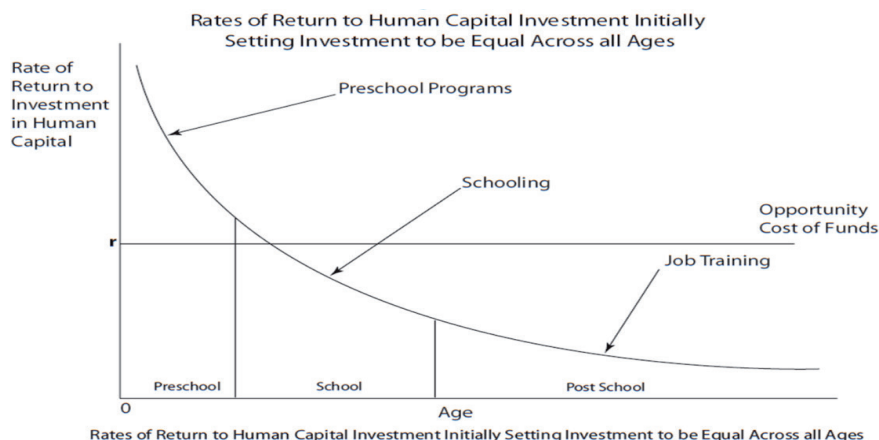
Látható, hogy az óvodai nevelésben részesülők között az öt éves korban mért IQ eredmények messze meghaladták a kontroll csoport tagjait, ők az iskolában is sokkal jobban teljesítettek, többen végezték el a középiskolát, felnőttként másfélszer többen keresnek 20 ezer dollárnál többet és az 5-ször több esetben letartóztatottak száma is harmadával kevesebb a másik csoporthoz képest. Ezekből a számokból látható, hogy a társadalmi elvárásoknak (jó iskolai teljesítmény, sikeres munkavállalás, sikeres életvitel) az óvodai nevelésben részesülők sokkal jobban megfeleltek.

A következő – szintén a hivatkozott cikkben szereplő – ábra pedig a társadalmi ráfordítások és a bevételek szempontjából értékeli az eredményeket.



Az ábráról leolvasható, hogy az alig több, mint 15 ezer dollár ráfordítás (amibe az óvodai program megvalósítása került) elenyészik azon bevételek és megtakarítások mellett, melyeket az óvodáztatás eredményezett. Megtakarítás jelentkezett a későbbi oktatási, bűnelkövetéssel kapcsolatos és egészségügyi költségekben, valamint bevétel keletkezett a munkavállalók által befizetett adókból is. A legnagyobb megtakarítást a bűnelkövetéssel (bűnmegelőzési, bűnüldözési, büntetésvégrehajtási, stb.) kapcsolatos költségek jelentették, melynek mértéke valószínűsíthetően helyi sajátosság. Ezzel együtt az ábra is tartalmazza, hogy minden egyes óvodai nevelésre fordított dollár 12,9 dollárt hozott, tehát a kisgyermeknevelés megtérülése közel 13-szoros. Természetesen ezen eredmények ott és akkor, abban a sajátosan amerikai társadalmi közegben tekinthetők érvényesek. De az az általánosítás aligha vitatható, hogy országtól függetlenül a kisgyermeknevelési ráfordítások a társadalom számára sokszorosán megtérülnek.

Egy másik, társadalmi-gazdasági modellszámításokra épülő kutatás is hasonló eredményre jutott, melynek alapján az alábbi elméleti görbét alkották a szerzők [CARNEIRO–HECKMAN (2003)]:



Az ábra a humántőke befektetés megtérülését mutatja, mely exponenciálisan csökken a kor előre haladtával, így egyértelműen a kisgyermeknevelésbe történő befektetést jelzi a legjobban megtérülőnek.

8. Összegzés

E cikkben arra vállalkoztam, hogy tudományos érveket sorakoztassak fel ahhoz a közvéleményben is általánosan elfogadott, de a mindennapi gyakorlatra alig ható megállapításhoz, miszerint a kisgyermekkor fontos, egész életünket meghatározó életszakasz, melynek minősége kihat nem csak az egyén, de a társadalom jövőjére is. E cél érdekében segítségül hívtam a nevelésfilozófiát, mely rámutatott arra, hogy a társadalom, bár nagy elvárásokat támaszt az általa fenntartott oktatási rendszerrel szemben, a célrendszer meghatározásakor maga is – eltérő szellemi irányzatok által nehezítetten – komoly definíciós gondokkal küzd. A kisgyermeknevelés neveléstörténete által feltárt elmúlt évszázadok olyan képet mutatnak, melyben ezen intézmények létrejöttekor, de későbbi működtetésük során is egyszerre szolgálnak gazdasági érdekeket és filantróp eszményeket. A magyar kisgyermeknevelés története és jogszabályokban meghatározott jelene is jelzi azt a sajátos utat, amelyet a hazai óvodapedagógia bejárt és mely alapján a magyar óvodák világviszonylatban is kiemelkedő nevelési intézményekké váltak. A magyar óvodák és bölcsődék igyekeznek megfelelni a család intézményének meggyengüléséből fakadó, egyre bővülő nevelési feladatköröknek oly szerkezetben, tartalommal és módszerekkel, mely a felnövekvő gyermekeket védendő, ártatlan lényként kezeli, számára szeretetteljes légkört és

fejlődéséhez optimális környezet biztosít. A fejlődéssz pszichológia eredményeinek gazdag kincsestárából válogatva soroltam fel néhány olyan fejlődési területet, melynek kisgyermekkorban van a szenzitív periódusa, és amely folyamatok sérülése súlyos következményekkel jár az egyén és ezen keresztül a társadalom életében. Áttekintve a különböző fejlődési területeket – a mozgásfejlődést, az értelmi fejlődést, a nyelvi fejlődést, az érzékelés és észlelés fejlődését, az emlékezet és képzelet fejlődését, az érzelmi fejlődést, a szociális fejlődést – nem volt nehéz levonni a konklúziót: szinte minden fontos képességünk, minden tulajdonságunk, valamint személyiségjegyeink többsége is ebben a korban alakul ki, így mindennél fontosabbak azok a színterek – a család, a bölcsőde és az óvoda –, melyek e fejlődést alapvetően befolyásolhatják. E tudást erősítették az elmúlt évtizedek neurológiai kutatásai, mely a kisgyermekkor eddig elképzelhetetlen dinamizmusú fejlődésének agyi folyamatait tárták fel, és rávilágítottak a gyermek számára biztosítandó szeretetteljes, ingergazdag, igényes nevelési elvek mentén megtervezendő környezet fontosságára. Végül két olyan kutatásra utaltam, melyek az intézményes kisgyermeknevelés társadalmi haszna mellett annak gazdaságos voltát is igazolták.

Mindezek figyelembevételével joggal állítható, hogy a kisgyermeknevelés jelentőségét nem lehet túlbecsülni, sem társadalmi hasznát vitatni. Joggal elvárható, hogy ahogyan sok fejlett országban a koragyermekkorai neveléssel foglalkozó intézmények az elmúlt években a társadalmi érdeklődés fókuszába kerültek, úgy a hazai – nemzetközi mércével is kiemelkedő értékeket hordozó – bölcsődék és óvodák is megkapják ezt a figyelmet, támogatást és megbecsülést.

Irodalomjegyzék

BAKONYI Anna – KARCZEWICZ Ágnes: *Az óvodapedagógusok nagykönyve. Az ismerettől a megvalósításig*. Budapest, Neteducatio Kiadó, 2016.

Pedro CARNEIRO – James HECKMAN: *Human capital policy. Working Paper 9495*, Cambridge, MA, 2003.; letöltés: <http://www.nber.org/papers/w9495>

Michael COLE – Sheila R. COLE: *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris, 1997.

CSÉPE Valéria: *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Budapest, Gondolat, 2005.

John DEWEY: *Experience & Education*. New York, Kappa Delta Pi, 1938.

MAGYARNÉ SZTANKOVICS Ilona: *Neveléstörténet*. Pécs, Comenius Bt., 1999.

- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris, 2005.
- MIHÁLY Ildikó: Az oktatás alkonya? Vagy a nevelés vége? Új pedagógiai szemle, 55. évf., 2005/11. 71–77.; letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00097/2005-11-vt-Mihaly-Oktatas.html>
- MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, Okker Kiadó, 1998.
- Franz J. MÖNKS – Alphons M. P. KNOERS: *Fejlődéslélektan*. Szentendre, FITT IMAGE – Égo school, 1998.
- OECD: *Education at a Glance. Oktatási körkép összegzés*. 2016.; letöltés: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016/summary/hungarian_24bbf13e-hu#.WAcKp4OLTIU#page1
- PAPP Mária – PLÉH Csaba: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskolás kor kezdetén. In: *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Budapest–Pécs, Dialógus Campus, 2003. 327–347.
- PUKÁNSZKY Béla: A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, 14. évf., 2005/4. 703–714.; on-line tanulmányok, letöltés: http://epa.oszk.hu/01500/01551/00034/pdf/399_1.pdf
- RÁCZ Katalin – F. FÖLDI Rita – BARTHEL Betty: A beszéd- és mozgásfejlődés összefüggései, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012/2.; letöltés: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=39&jaid=577
- Lawrence J. SCHWEINHART et al.: *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool, Study Through Age 40*. Ypsilanti, (MI), High/Scope Press, 2005. 194–215.
- VARGA László: A legokosabb befektetés. *Képzés és Gyakorlat*, vol. 9., 2011/1–2.; letöltés: http://epa.oszk.hu/02600/02641/00002/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2011_01-02_205-218.pdf