

## A tehetségek kibontakoztatása

„Ön összetéveszt két fogalmat, a kérdés megoldását s a kérdés helyes feltevését... Az esküdtszék köteles helyesen feltenni a kérdést, de a döntés az esküdtek dolga.”  
Csebov

MINDEN VALÓDI tudomány *a kérdések helyes felvetésével* kezdődik. A Lukács György-i „válaszoló ember” viszont nem kerüli meg a kérdésekre adandó *válaszokat* sem. Más probléma, hogy mindazok, akiket szenvedélyesen izgat *a valóság megközelítése*, tisztában vannak azzal, hogy az élet nagy kérdőjeleit csak azért merhetik ponttá (a kérdéseket feleletté) átalakítani, hogy mások a pontokból újra kérdőjeleket hozzanak létre, és a tézis antitézisének megteremtve jussanak közelebb a szubjektív vélemények ellentmondásainak ütköztetésével az objektív igazsághoz. Kérdőjelek nélkül csak kinyilatkoztatások élnek, amelyeket az egyik ember elhisz, a másik tagad, vagy legalább titkon a fejét csóválja. A pedagógus pályája egyik legnagyobb kérdése *az iskola és a tehetség* egymáshoz való kapcsolata. Olyan kérdés ez, amelyik a kérdőmondatok tömegét szegi feltevőjénék:

1. Egyáltalán mit értünk tehetségen?
2. Gyakori, vagy épp ellenkezőleg rendkívül ritka jelenség-e a tehetségek jelentkezése, kibontakozása?
3. Képes-e egy átlagember arra, hogy tanítványaiból tehetségeket neveljen? Annyira elfogultak ugyanis nem lehetünk szakmánkkal szemben, hogy azt hihessük, hogy népünk legkiválóbb emberei, legnagyobb tehetségei mind nevelőként működnének.
4. Honnan állapíthatjuk meg egy általános iskolai tanulóval, hogy van-e valamihez tehetése? Ha van, mit tehetünk fejlesztése érdekében? stb., stb.

A tudomány alapvető követelménye, valamint a helyes kérdezés és a legegyszerűbb válaszolás alapfeltétele, hogy tisztázzuk azokat *a fogalmakat*, amelyekre követeltetéseinket, áttételesen egész munkánkat építjük.

Igaz, emberek milliói használják a civilizáció vívmányait anélkül, hogy meg tudnák fogalmazni lényüket. A villanykapcsolót az is használhatja, akinek fogalma sincs az elektromosságról. Az már nehezen képzelhető el, hogy egy ilyen ember transzformátorokat termeljen, még kevésbé, hogy valami újat tárjon fel az emberiség számára az elektromosság elméletének vagy gyakorlatának köréből. Elfogadhatjuk, hogy egy talponállóban az egyik vendég megcsodálja a másik tehetségét, mert egyetlen kézmozdulattal ereszti torkára a pohár egész tartalmát. Aligha bizhatjuk rá tehetségek gondozását, fejlesztését anélkül, hogy tudná, mi az, amit gondoz, amit fejleszteni kíván. Ez akkor sem engedhető el, ha két szakember *másképp értelmezi* ugyanazt a fogalmat, mert vitatkozni is csak akkor lehet és érdemes, ha tudom, vajon az én értelmezésem miben tér el a másik értelmezésétől.

A tehetség egyik legpontosabb meghatározását magyar nyelven mindmáig Czuczor-Fogarasi: A magyar nyelv szótára (Pest, 1874.) VI. kötetében olvashatjuk. Eszerint a tehetség „testi vagy lelki erő, anyagi vagy szellemi *képesség*, melynél fogva valamit művelhetünk, eszközölhetünk, végrehajthatunk”. A végtelenül egyszerű és tömör

megfogalmazás tartalmazza, hogy a tehetség erőt és képességeket feltételez. Az *erőt* fizikai, fiziológiai, pszichológiai szempontból értelmezi (II. 392. l.), lényege, hogy hatni tud, munkát végez, cselekvést indít, leküzdí a nehézségeket, az ellenállást, elviseli a szükséges szenvedéseket, és legyőzi az ösztönöket, önuralommal rendelkezik. A *képességet* olyan tulajdonságnak minősíti (III. k. 537–8. l.), amelynél fogva valamit rátermetten, hajlamosan, kiképzetten tud elvégezni az ember. A különböző szótárak, lexikonok és szakkönyvek lényegében hasonló módon határozzák meg a tehetséget, sőt néha vissza is lépnek: „tehetség=természetadta, velünk született hajlam valamire” (Értelmező Szótár VI. 562. l.).

Bármilyen pontos és tömör ez a meghatározás, nyilvánvaló, hogy tehetségen nagyon sokféle emberi sajátosságot, tulajdonságot, tulajdonságok szervezett együttesét értjük. Ugyanezzel a szóval jelöljük, ha valakiben *hajlam* van valamire, de azt is, ha valaki eredeti, alkotó *egyéniség*, és ezért az élet valamelyik területén az átlagot messze meghaladó teljesítményeket tud létrehozni. A fogalom összekapcsolja Michelangelo remekműveit és egy óvodás gyermek rajzait, mert az egyik alkotója *zsenialitásáról* vall, a másik a későbbi lehetőségekre tesz *ígéretet*. Az iskola sajátos helyzetéből következik, hogy a diagnózisok tévedési százalékával csak ezeket az ígéretek tudja felismerni. Messze túllépi azonban a megengedhető hibaszázalékot, mihelyt az ígéretek is csak *leszűkítve* értelmezi. A tehetségek ugyanis nemcsak mennyiségi és minőségi különbségeket hordoznak. Irányuk is annyiféle lehet, ahány *társadalmi feladat* hárulhat az emberekre. Az emberek lehetnek általában tehetségesek, de tehetségük mindig konkrétan valamilyen feladat megoldása közben nyilvánul meg. Az egyiké a sportban, a másiké a tudományban, a tanulásban. Vannak, akiknek a művészetben, ismét másoké a technikában vagy éppen a fizikai munkában. Az iskola azzal gátolja igen gyakran a tehetségek kibontakozását, hogy csak azokra figyel, akik átlagon felüli szinten oldják meg dolgozataikat, tantárgyi feladataikat, és lelki nyugalommal a *tehetségtelenek* közé sorol mindenkit, akinek ereje és képességei nem szoríthatók egyetlen tantárgy ketrecébe sem. Hozzátehetjük, hogy az iskola még a tantárgyak között is szelektál. Szívesen elismeri, ha valaki kiváló matematikus, azt legfeljebb megbocsájtó kézlegyintéssel veszi tudomásul, hogy a legkiválóbb atléta.

A tehetség értékét mindig a társadalmi feladathoz való viszonya szabja meg. Ha egy tengeri hajó be akar futni Rotterdam kikötőjébe, nem a legkiválóbb nyelvészre, hanem a legjobb révkalauzra van szüksége a kapitánynak. Közhely, hogy a süllyedő hajón a legkiválóbb matematikussal szemben előnyben van a legtökéletesebb úszó. Tekintve, hogy az általános iskolában a jövő nemzedék valamennyi tagja helyet foglal, súlyos hiba, ha képességeiket, tehetségüket csupán néhány társadalmi feladatra korlátozzák. Érthető ezzel szemben, ha egy szakirányú képző intézményben már elvárjuk, hogy a képességek, a tehetségek az iskola képzési irányával essenek egybe.

A TEHETSÉG a személyiség megnyilvánulása, amiből szükségszerűen következik, hogy elszakíthatatlan szálak kapcsolják a *személyiség minőségének* más tartalmi összetevőihöz. Nem beszélhetünk tehetségről, tehetség fejlesztéséről

– *magatartás* és a magatartás fejlesztése (tehát a megismeréshez, az élet jelenségeihez, a munkához, más emberekhez való viszony fejlesztése),

– *az erkölcsiség* (az élet jelenségeinek, önmagunk és mások cselekedeteinek normatív megítélése, az értékrend kialakítása, valamint a belső tudati tartalom és a külső viselkedési forma összhangja),

– *a műveltség* (ami nem azonos a tudás, főleg a szaktárgyi tudás matematikai összességével, az csak tudáshalmaz),

– *a világnézet* (amely ugyancsak nem egyszerűen a világról szerzett ismereteink

összege, hanem műveltségünk és erkölcsiségünk integrált egysége, magatartásunk meghatározó alapja),

– és a *jellem* (tulajdonképpen az egész személyiség értékmérője, a gondolkodó és tevékenykedő ember gondolkodási és tevékenységi irányának meghatározója)

vizsgálata és fejlesztése nélkül. Nem véletlenül hangsúlyozza Rubinstein, hogy a tehetség csak az egész személyiséggel együtt, azon belül fejlődik, és legalább három összetevő egyidejű meglétét követeli: a képességek magas szintjét, az akarat fejlett minőségét és a teljesítmények eredetiségét. A tehetség fejlesztésének *sajátos* programja éppen ezért esik egybe a személyiség fejlesztésének *általános* programjával.

A pályalektan egyik alapvető feladata, hogy valamennyi pedagógussal megértesse, hogy a nevelés feladatairól külön-külön kell *beszélni és írni*, eredményes pályatevékenységet viszont csak az képes végezni, aki ezeket *integráltan* (együttesen) tudja *megvalósítani*. Ha tehát az elmélet a személyiség megismeréséről, az érzelmi nevelésről, az akarat fejlesztéséről, a kérdéskultúra emeléséről, vagy éppen a tehetségek kibontakoztatásáról vitatkozik, nem újabb és újabb feladatokat fogalmaz meg a nevelők számára. Egyrészt azt az igényt jelenti be, hogy a didaktika és a szaktárgyi módszertanok ezeket felhasználva, alkalmazva munkálják ki az oktatás, illetve a tantárgyi oktatás általános és sajátos elveit, hogy azok értelemszerűen érvényesüljenek, a tantervben, a különböző dokumentumokban még az irányító tanmeneteket és módszertani ajánlásokat is beleértve (csak ez teszi jogosulttá, hogy szaktárgypedagógiáról beszélhessünk). Másrészt, hogy a tantárgyi témákat, órákat megtervező tanár ne csak szakmájának logikáját vegye figyelembe, és csupán *lekicsinyített tudományt* tanítson, hanem még az időhatározókat, az egyenletesen gyorsuló mozgást is úgy tanítsa, hogy az a tudáson kívül a tanuló egész személyiségét fejlessze. Gazdagítsa érzelmvilágát, eddze akaratát, fejlessze műveltségét, erkölcsiségét, jellemét és. Pedagógiánk egyik alapproblémája, hogy ez az igény ma még csak óhaj, a didaktikák, szaktárgypedagógiai munkák is belterjességre törekcsenek (Elegendő megnézni „felhasznált irodalmuk” jegyzékét!), s ezért a gyakorló pedagógus joggal tekinthet minden újabb kérdésfelvetésre úgy, hogy „már megint új feladat teljesítését várják tőlünk”. Világosan kell ezért látnunk, hogy a legjobb órafelépítés és a legjobb tantárgyi módszer alkalmazása, de még a legkorszerűbbnek hitt terv is értékét veszti, ha belterjesen készül az integráció igénye nélkül.

Az iskolának ügyelnie kell arra is, hogy a későbbi tehetség *nem egyidejűleg* jelentkezik. Van, aki korán nagy reményeket kelt a környezetben, amelyek sohasem válnak majd valóra. Másik végletként találkozunk reménytelen esetnek minősített gyerekekkel, akik – gyakran épp egy jó pedagógus vagy nevelőtestület hatására – az életben kibontakoznak és zsenikké is válnak. A nevelőnek éppen ezért mindenképp elötte a gyermekben dinamikus meglévő vagy csak szunnyadó *bajlamokat* szükséges felismernie (a spontántól a szenvedélyes érdeklődésig) és fejlesztenie. Ez akkor is igaz, ha a pedagógus matematikus, a gyerek pedig épp a matematika iránt fogékony legkevésbé, de már korán elárulja, hogy művészi fokra képes fejlődni pl. az üvegcsiszolásban. Aktív és meghatározott irányú érdeklődés nélkül tehetség nem alakulhat ki. Ez az egyik oka, hogy az iskola szürke kítűnői (akik gyakran csak az osztályzatok iránt érdeklődnek, speciálisan semmi más iránt), az életben eltűnnek, legfeljebb a bürokraták, esetleg a könyöklő karrieristák számát szaporítják.

Az érdeklődés ön maga mégsem elegendő. Tehetség csak akkor fejleszthető, ha a személyiség környezetében érdeklődésével egybeeső, képességeit próba alá vető *feladatokhoz* juthat. Ismét lényeges ebben az iskola szerepe, ha a feladatok értelmezését nem szűkíti le 10–12 matematikai példa, a különböző címen megírt fogalmazások stb. elkészítésére. Az ilyen feladatok nem ritkán gátolják a tehetség kibontakoztatását, mert energiáit számára gyötrelmes munka végzésére kötik le. Ki kellene dolgozni a feladatok képességfejlesztő és a jelenleginél sokkal differenciáltabb rendszerét. Lehet, hogy az a tanuló, aki kinnal szüli a tél örömeiről szóló fogalmazását, az élmény szenvedélyével festene róla (ez is a kifejező készséget fejleszti), vagy mindeki mást túlszárnyalva faragná ki a szánkó modelljét. Természetesen ez is olyan

igény, amelyet lehetetlen azonnal a gyakorló pedagógus számlájára írni. A szaktárgy-pedagógiák feladata lenne, hogy minden tanári egyéniséget gúzsba-kötő módszertani előírás kiagyaltása helyett erre keressenek gyakorlati megoldást.

Az egész életben, így az iskolában is számolnunk kell azzal, hogy a tehetség legpontosabb meghatározása mellett is a fogalom az ember műveltségének, teljesítményeinek szinte áttekinthetetlen ivét fogja össze.

1. Tehetésnek nevezzük azt is, aki *ért valamibe*, tud valamit, mások eredményeit el tudja sajátítani, és alkalmazni képes. Iskolai gyakorlatban, aki jeles. Az életben, aki kiemelkedően végzi munkáját a gyakorlatban: tehetséges énekes, sportoló, orvos, tudós, művész.

2. Tehetésnek tartjuk azokat is, akik *kiemelkedő képességgel*, nagy szenvedéllyel egész életüket egy nagy célnak rendelik alá: alkotnak a maguk területén. Kiemelkedő íróként, művészként, orvosként, mezőgazdasági, ipari dolgozóként. Nem dolgoznak, alkotnak. Eredetiek, eredetiségüket még harcok és vereségek árán is megőrzik.

3. És tehetségeseknek minősítjük *az életművészeket* is. Akik mindig többnek tudnak látszani, mint amit valójában érnek.

Nem felesleges hangsúlyoznunk, hogy a nevelési szempontok fokozott érvényesítése az iskolában nem jelenti a *tanítás-tanulás* jelentőségének degradálását. Az iskola egyik alapfunkciója mindig a lényeges alapismeretek elsajátíttatása volt és lesz. Ezt a funkcióját tömeges méretben csak akkor tudja teljesíteni, ha *az eredményes tanulásra* neveléssel teszi képessé a gyerekeket, mindenekelőtt kialakítja bennük ennek legbiztosabb alapfeltételét: a *vasszorgalmat*. Egy illúziótól meg kell azonban szabadulnunk. Az a tény, hogy minden épkeztláb, testileg, lelkileg egészséges gyermek különböző képességek kibontakoztatásának lehetőségét hordozza magában, nem jelenti, hogy *bazánk az utolsó évtizedekben a rendkívül tehetséges tömegek országává vált volna*. Egy korosztályra, de egy-egy foglalkozási ágra ma is az átlag a jellemző. Veszélyes, ha abból a hamis adatból kiindulva, hogy ez az átlag magasabban áll, mint egy előző évszázad csúcsa, megfeledekezünk a képességeken alapuló tehetségek tényleges *szóródásáról*:

Vannak <i>tehetségtelen</i> emberek (sérültek biológiailag, pszichésen)	vannak <i>tanulékonyak</i> (megtanul, elsajátít dolgokat, az élet valamelyik területén szorgalmával kiemelkedő eredményeket ér el: tudomány, ipari munka stb.)	<i>jó képességűek</i> (aránylag könnyen, jól sajátít el új dolgokat is)	<i>reproduktív alkotók</i>	<i>kiemelkedően tehetségesek</i> (zseni, lángész)
---	--	---	----------------------------	---

A két végpont ritka, az átlag mindig a kettő között helyezkedik el, és teljesen független a betöltött, illetve elfoglalt pozíciótól, életkortól, nemtől, az elismertség fokától, a választott életpályától stb. Az is hamis illúzió, hogy egyes foglalkozások vonzzák, mások taszítják a tehetségeket. Az orvosok, a színészek és írók, a tévészerelők között semmivel sem több, de nem is kevesebb a kiemelkedő tehetségek száma, mint a tanulékonyaké, amint nem nagyobb az arányuk a pedagógusok és más foglalkozásuk belső arányaihoz képest sem.

MEGNEHEZÍTÍ feladatunkat, hogy a tehetség *a személyiség belső tartalmának* egyik tartozéka, és róla éppen ezért a műveltséghez, világnézethez, erkölcsiséghez, jellemhez és magatartáshoz hasonlóan csak *külső megnyilvánulásai* alapján szerezhetünk tudomást. A tehetség mindig konkrét cselekvésekben, alkotásokban nyilvánul meg. Ez viszont magában rejti azt a veszélyt, hogy a tehetséget összetévesztjük *az érvényesüléssel*. Hiába állapítjuk meg elvileg, elméletileg helyesen, hogy a tehetség és az

érvényesülés között nincs szükségszerű korreláció, sőt ellentmondásban is lehetnek, gyakorlatilag az átlagember mégis összefüggést fog keresni közöttük. Szemében a tehetség feltételezi az *elismertséget*, a hivatali vagy a tudományos rangot, az iskolában a jó osztályzatokat, fel sem tételezi, hogy esetenként épp a tehetség léte számúzi ezeket az emberek életéből. Szükséges ezért, hogy ebből a szempontból három tényező kölcsönhatását vizsgáljuk meg:

1. Rendelkezik-e valaki potenciálisan olyan tehetséggel, tehát a *képességek* (K) olyan sajátos és egyéni rendszerével, amelyek őt valamilyen feladat magas szintű, eredeti megvalósítására teszik *alkalmassá*?

2. Hozzájut-e olyan *feladatokhoz* élete egyes szakaszaiban, amelyek potenciális képességeit kibontakoztatják, fejlesztik, s amelyek elvégzésével tanúbizonyságot szerezhethet, és adhat, hogy azok elvégzésére biofizikailag, pszichésen és szociálisan valóban *alkalmas* (A)?

3. Milyen *lehetőségek* kínálóznak számára az adott történelmi szituációban arra, hogy valóságos (=tehát tehetségének megfelelő) illetve látszat (=tehát valódi tehetségét esetleg messze meghaladó, de a megoldásban mások munkáját fel-, illetve kihasználó) eredményeket érjen el? (L)

Az érvényesülés bármelyik formájában 6 variánssal számolhatunk:

Az adott eredmény eléréséhez		megvan (+), vagy hiányzik (-) az		
		A (alkalmasság)	K (képesség)	L (lehetőség)
pl. státus	1.	+	+	+
	2.	+	+	-
tudományos cím	3.	+	-	+
...	4.	+	-	-
	5.	-	+	+
	6.	-	+	-

Az első variáció kézenfekvő: megfelelő ember került a megfelelő helyre, akinek a lehetőségei egybeestek alkalmasságával és képességeivel.

A második: a Zrínyiek sorsa, akik alkalmasak egy történelmi, társadalmi feladat maximális teljesítésére, lehetőségük azonban nem nyílt erre: „Sors bona, nihil aliud.”

A harmadikra azoknál találunk gyakorlati példát, akik alkalmasak ugyan, lehetőségükkel eredményt is érnek el, de épp ez teszi őket olyan elbizakodottá, hogy képességeiket tovább nem fejlesztik, s így a meglévőket is elvesztik, értekezleti, tárgyalási rutinnal végzik munkájukat.

A negyedik: valaki alkalmas lett volna, de nem kínálkozott számára semmilyen érvényesülési lehetőség, ezért elszürkült (elvesztett tehetség).

Az ötödik sajátos variációban valaki olyan lehetőségekhez jut, amelyekre nem alkalmas, de okosan élve lehetőségeivel végtelen szorgalommal, igyekezettel kifejleszti a feladathoz szükséges képességeket önmagában. Klasszikus példájuk Demosztenész.

Végül a hatodik csoportba tartozók képességekkel rendelkeznek ugyan, de egyéb tulajdonságaik miatt feladatok elvégzésére, alkotásra nem válnak alkalmassá, és lehetőségeik sincsenek. Ezekből lesznek az emberiség nagy kártevői, akik azután képességeiket mindig és mindenben rombolásra használják fel.

Természetesen mind az egyén, mind a társadalom számára káros, ha az érvényesülés nincs összhangban a képességekkel, a tehetséggel, amint az is azzá válhat, ha nem a meglévő képességek irányában konkretizálódik valakinek az érvényesülése. Az *egyéni* kár nehezen ismerhető fel, a *társadalmi* hosszabb-rövidebb ideig leplezhető. Előbb-utóbb azonban mindenképp felszínre jut, még akkor is, ha a következmények forrását, előidéző okát ilyenkor másra szokták áthárítani. Az egyén szükségszerűen válik neurotikussá, és rendszerint környezetét is neurotikussá teszi.

Az alkalmasság, képességek és lehetőségek konfliktusait már az iskola is megteremtheti. Az iskola nem mindig számol azzal, hogy *valamennyi tanuló* alkalmas sokféle feladat magas szintű teljesítésére, alkalmasságuk területei azonban igen nagy szóródást mutatnak. Az egyik rendkívüli fizikai erővel rendelkezik (társaihoz viszonyítva), a másik ügyességgel (ez is különböző irányú lehet), a harmadik valamelyik tantárgy irányában bontakoztatja ki szellemi erőit. A gyakorlatban ma még rendszerint csak ezt a harmadikat értékelik, s csak azokat a gyerekeket tekintik tehetségeseknek, akik a *tanulmányi munkában* mutatnak fel kiemelkedő teljesítményeket. Ezt a munkát iskoláink öt osztályzattal ismerik el, megállapíthatjuk azonban, hogy számuk lényegesen kevesebb, mert a közepes, az elégséges jegyeket már kudarcnak tekintik, az elégtelenben pedig egyenesen katasztrófát látnak. Ez a szemlélet torzulásokhoz vezethet, mert

a) akaratlanul is az *osztályzatok kiegyenlítését* eredményezheti, azokat egymáshoz és nem a valódi teljesítményekhez igazítják (így válik tipikussá, hogy valaki mindenből jeles, jó, közepes, vagy megszakadva sem tud elégségesnél jobb jegyet szerezni!),

b) helyenként *liberalizmushoz* vezet (Ez az egyik oka, hogy a látszólag azonos érdemjegyek között két egészen eltérés is lehet, mert ami az egyik iskolában még jeles, a másikban már legfeljebb közepes, de hasonló eltéréseket tapasztalhatunk ugyanakkor az iskolának különböző osztályai között is!),

c) még a *magaviseleti elbírálás* is a tantárgyi osztályzatok átlagát követi, s így hamis egyenlőséggel a jó tanuló = jó viseletű, a gyengébb csak rossz lehet, mintha nem ismernénk az életben nagyszű gonosztevőket és szerényebb tudású jellemeket;

d) még veszélyesebb, hogy a tanulók jelentős hányada nem kap alkalmasságának megfelelő *feladatokat*, így képességeit épp azokon a területeken nem képesek fejleszteni, amelyeken potenciálisan megvannak,

e) már az iskolában megszokják a tanulók, hogy a starthelyzettől kezdve az egész életen át *különböző lehetőségek* kínálkoznak számukra, illetve egyeseknek azokat az iskolán kívül kell megszerezniük (protekción, érvényesülés).

Hangsúlyoznunk kell, hogy a tehetség a személyiség integráns része, elszakíthatatlan kapcsolatok fűzik a világnézethez, műveltséghez, erkölcsiséghez, magatartáshoz és jellemhez. *Valós értékét* ezek határozzák meg, ami nem zárja ki, hogy esetenként, egyenként ne lehessen *disszonancia* közöttük. Ezt a zavart fejezzük ki, valahányszor tehetséges gazemberekről, kártékony emberekről beszélünk. Jelezzük, hogy nem önmagában tehetséges valaki, hanem tehetségét *valamire* fel is használja: mások megtévesztésére, megalázására, saját önző érdekeinek féktelen érvényesítésére. Szólhatunk arról is, hogy egyesek tehetsége abban nyilvánul meg, hogy *mások tehetségét önző érdekeik szolgálatára* fordítsák. Tehetséget éppen ezért csak az egész személyiséggel együtt lehet kibontakoztatni, másképp Goethe Varázsinásával csak a szellemet szabadítjuk ki az üvegből.

A tehetség *egy feladat önálló megoldására mozgósított képességek egyéni rendszere*. Megköveteli több fejlett képesség egyidejű érvényesülését, ezek egyéni rendszere eredményezi, hogyha két azonos szintű tehetséggel rendelkező egyén azonos időben azonos feladatot old meg, nem ugyanazt, és semmiképp sem ugyanúgy fognak cselekedni. Természetesen döntő a tehetség kibontakoztatásában a *feladat jellege* is, mert az egyik elsősorban fizikai erőt, álló vagy ellenálló képességet, a másik a befejezés, a részvétel, a türelem, az önuralom képességét, koncentrált vagy megosztott figyelmet, fokozott akaraterőt igényel, a harmadikhoz pedig elsősorban a gondolkodással és a nyelvi közléssel kapcsolatos képességek magas szintjére, illetve a felsoroltak *sajátos kombinációjára* van szükség. Így érthetjük meg, hogy lehet valaki egy-

szerre okos, és mégis alkalmatlan egy intellektuális feladat elvégzésére, de azt is, hogy még a pedagógusok körében is gyakori jelenség, ha valaki gyakorlati munkáját magas szinten végzi ugyan, de ha azt le is kell írnia, egyszerre a lapos közhelyek útvesztőjébe téved. Más ugyanis, ha valakinek a gyakorlati munkában, más ha annak elméleti általánosításában, és ismét más, ha a tudományos máz felöltésében nyilvánul meg a tehetség. A tehetség egyik lényeges jellemzője, hogy általa mindig az egész személyiség nyilatkozik meg (ezért beszélhetünk egyetlen remekmű alapján az alkotó világnézetéről, jelleméről stb.).

NINCS MÉG EGY pálya, amelyre ilyen bonyolult feladatok hárulnának. Megoldásukat éppen ezért nem is bízhatjuk kizárólag a mindennapos, nagyon gyakran felesleges munkával megterhelt gyakorló pedagógusokra. A pedagógia elméletének és a tanügyigazgatásnak fokozott segítséget kellene nekik nyújtania. Erre történtek is kísérletek, így pl.:

a) a *differenciált foglalkozások* hangsúlyozása; kevés szó esik azonban arról, hogy ehhez több feltétel megváltoztatása is szükséges, mindenképp elkerülhetetlen az osztálylétszámok csökkentése (Ezt a problémát érinti didaktikai megközelítésből Nagy Sándor a *Ped. Szemle* 1976. 10. számában),

b) újabban *klubszerű foglalkozások* bevezetésével kívánnak teret biztosítani a különböző érdeklődések kielégítéséhez. Ennek a nemes szándékú próbálkozásnak ma még nincs kialakult koncepciója; nagyon sok anarhisztikus kísérő jelenséget hoz felszínre; a fogalom értelmezése iskolánként változik; az érdeklődés felkeltése helyett a meglévő érdeklődés kielégítését tűzi maga elé célul, s így a tanulók nagyon kis csoportjára terjed ki hatósugara, bár valamennyinek iskolai életét felborítja; eltereli a figyelmet jól bevált szervezeti formák pl. a napközi korszerűsítéséről; megnehezíti a mozgalmi tevékenységet stb. Ma még több vele kapcsolatban a negatív, mint a pozitív tapasztalat.

c) *tagozatos osztályok, rendbogyó csoportok* (pl. iskolaotthon) szervezésével tehetség szerinti homogén elosztásra tesznek kísérletet. Megfontolandók velük kapcsolatban Esposito, D: *Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping... Review of Educational Research* 1973: 2. p. 163–179. tanulmányának következtetései. Ezek szerint a tehetség szerinti csoportosítás kedvez a tehetséges tanulóknak, de kedvezőtlen az átlagra. Növeli: a tehetségesek egyébként is túlzott önbizalmát, megbélyegzi, és kedvét szegi a gyengébbeknek, és kikerülhetetlenül a tanulók társadalmi, anyagi helyzetét, etnikai hovatartozását tükrözi, mert pl. egyre kevesebb fizikai dolgozó vagy cigány származású tanulót találhatunk bennük, végül gátolja az általános fejlesztést, és konzerválja a módszereket (vö. kizárólagos, kötelező módszerek kialakulását).

Megnyugtató megoldást – szerintem – a *közművelődési törvény* következetes megvalósításától remélhetünk. A törvény szellemében véget kell vetni annak a folyamatnak, amely az iskolával szemben irreális követelményeket támaszt. El kell határolni a *társadalmi nevelés különböző alanyainak*, tehát:

a) a *családnak* (Már-már az a nézet kezdett kialakulni, hogy nevelési funkciója megszűnt, teljes egészében áthárította az iskolára.),

b) az *iskolának*,

c) a *tömegkommunikációs eszközöknek* (pl. a tévének, rádióknak, amelyeknek a mai iskola-rádió, iskolatévé megoldásainál sokkal korszerűbb és létszerűbb módszereket kellene keresnie azon a nyomdokokon, amelyeken pl. egyes élményszerű, de nem iskolás biológiai, földrajzi adások már elindultak. Semmi értelme sincs, ha ezek helyett órákat közvetítenek – személytelenül a pedagógus és a tanuló vonatkozásában is. A tömegkommunikáció akkor tanít a legjobban, ha megelégedezik arról, hogy tanítani akar.),

d) a *közművelődési intézményeknek* (könyvtár, múzeum, színház, mozi),

e) a *mozgalmi szerveknek, intézményeknek* (pl. csak nálunk van, hogy az ifjúsági mozgalom kizárólag követel az iskoláktól. Moszkvában az Úttörő-pionír-házak a klubélet lehetőségeit maguk teremtik meg a gyerekek számára),

f) *sportlétesítmények* feladatait. Ma mindezeket az iskolában szeretnénk megvalósítani, ezzel a meglévő lehetőségeket felaprózzuk, s elvonjuk az iskola idejét, energiáit a valóban csak rá háruló feladatok megoldásától.

Természetesen ez az elhatárolás nem bezárkózást követel, sőt fokozottan igényli az *életszerű kölcsönhatásokat* iskola és család, üzem, intézmények között. Ebben a kölcsönhatásban az iskola határozza meg a pedagógiai programot, szakemberek biztosításával könnyít más intézmények gondjain (akik ott több iskola 20–25 azonos érdeklődésű gyerekeivel foglalkoznak szakkörökben külön óradíjért, s nem szétforgácsolva 8–9 tanulóval túlóradíjért saját iskolájukban), a különböző intézmények, szervek pedig felelősséggel (amely az iskolára át nem hárítható) *teljesítik saját feladataikat*. Társadalmilag így valósítható meg az általános képzés és a speciális tehetség kibontakoztatásának egymással összefonódó, mégis elkülönülő feladata.

Míndez nem jelentheti, hogy az iskola saját tevékenységét ne szervezze át a korszerű igényekhez alkalmazkodva. Az egyes részkérdéseknél már utaltunk arra, hogy a tehetség fejlesztése, kibontakoztatása milyen szemléleti és gyakorlati változtatásokat igényel. Mindenekelőtt azt, hogy szójáték helyett komolyan vegye a *személyiség sokoldalú fejlesztését*. A gyermek szempontjából az iskolai munka tanítási órákra, különböző foglalkozásokra oszlik. Személyiségét sokoldalúan ezek önmagukban nem fejlesztik, ehhez az szükséges, hogy mindegyiken

- azonos elvek alapján azonos *követelményekkel* találkozzék,
- tantárgyi ismereteinek bővítésén kívül *érzelmi világát* is gazdagítsák, *akarátát* is eddzék, *képességeit* is fejlesszék, (de ne csak az épp soron levő szaktárgyhoz kapcsolódókat),
- *osztályozzák* lecketudását, de egész személyiségét *értékeljék* anélkül, hogy a kettőt a legkevésbé is összetévesztenék,
- olyan *feladatokat* bízzanak rá, amelyeknek eleget tud tenni (érvényesítve a szerkezet és funkció összefüggésének elvét: minden sikeresen megoldott feladat újabb, magasabb szintű teljesítményre tesz képessé; minden kudarc csak a kedvet szegi),
- meglévő értékeinek elismerésével késztessek, hogy *transzfer hatással* más területeken is eredményt érjen el (Ha megdicsérem kezűgyességét, még az idegen nyelvet is jobban fogja tanulni),
- ne kívánják tőle lehetőségeit messze meghaladó *teljesítményt* (Ha szorgalommal közepes eredményre jut, ezt is maximálisan értékeljem, se az iskola, se a család ne gyötörje a jeles mérce elérésével.).

A lángészt, a korszakalkotó zsenit nem az iskola termeli, bár elkerülhetetlenül neki is koptatnia kell az iskola padjait. Az iskolán múlik azonban, hogy a jövő nemzedékben növekedjék a lelkiismeretesen dolgozók, becsülettel élők, képességeiket a társadalom hasznára fordítók száma. Őket kell a pedagógusi munka középpontjába állítani úgy, hogy közben a néhány átlagon felüli, rendkívül tehetséges tanulót se tegye tönkre.

