

Láczay Magdolna¹²

**A TEHETSÉGGONDOZÁS MEGJELENÉSE
A MODERN MAGYAR OKTATÁSPOLITIKÁBAN
– A LAPPANGÓ TEHETSÉGEK
ESÉLYTEREMTÉSÉRŐL**

*THE TALENT ON MODERN HUNGARIAN EDUCATION POLICY
THE LATENT TALENT OF CREATING OPPORTUNITIES*

Abstract

This lecture was written for a conference about the educational innovation of social affairs specialists along with the presentation of the current status and practice of the education. “Nurturing talents” is often heard about in tenders and pedagogical programs but it has different meanings in each different context. This paper is not about the exceptional talents, the professional and cultural elite but those with latent, hidden talents and missing environmental factors of the Mönks-Renzulli model. In the Northern Plains and on the both sides of the Hungarian/Romanian border there are many of these kind of talented children. Their fate depends on how the educational policy can develop and carry out a schooling model that provides an effective substitute for nurturing family environment and a competitive peer community yet helping them to keep their identity. This paper is to find hungarian and international examples and traditions for this.

Bevezetés

Az előadásomat arra a konferenciára szántam, amely a szociális területen dolgozó szakemberek oktatásának az innovációjára, a meglévő képzések és a gyakorlat bemutatására vállalkozott. A tehetséggondozás fogalma egyre gyakrabban hallható különböző pályázatok, pedagógiai

¹² Prof. h.c. dr. habil Láczay Magdolna, dékánhelyettes, tanszékvezető főiskolai tanár, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

programok kapcsán, de szinte minden szöveggörnyezetben más jelentéstartalommal ruházzák fel. Én nem az átlag feletti képességekkel megáldottakról, a szakmai és/vagy a kulturális elit képzéséről, hanem a lappangó tehetségek esélyteremtéséről kívánok szólni, akiknél a Mönks-Renzulli modell feltételrendszeréből a környezeti tényezők sérülnek, vagy akár hiányoznak is. Az északalföldi térségben a magyar és a román határ két oldalán sok a hasonló sorsú halmozottan hátrányos helyzetű gyermek. Az ő sorsuk függ attól, hogy képes lesz-e az oktatáspolitikai olyan iskolamodell megvalósítására, amely pótolni, segíteni lesz képes a családi háttér és az ösztönző környezet, a motivált iskolatársak hiányát, úgy, hogy mindeközben képes lesz megőrizni identitását, megteremteni integrációjukat. Ehhez keresek nemzetközi példákat és hazai hagyományokat.

A válságok lefelé húzó spirálján kellene megállni...

Az előadásom témaválasztását befolyásolta a konferencia tematikája, és meghatározta, hogy miképpen szeretném rendezni a gondolataimat a tehetséggondozásról.

A tehetséggondozás fogalma egyre gyakrabban hallható különböző pályázatok, pedagógiai programok kapcsán, mégis az az ember érzése, hogy szinte minden szöveggörnyezetben más jelentéstartalommal ruházzák fel. Az emberi tudás kibontakozásának a támogatását, mint gazdasági tényezőt, a menedzsment tudományok klasszikus műveinek a szerzőihez hasonlóan, úgy egy évszázadra datálják, míg az egyéni kiváló tehetségek életútjáról már az ókorból vannak ismereteink. A kiválasztottak nevelése pedig – noha ez nem feltétlenül és nem mindig kapcsolódott tehetséghez – a dinasztiai trónörökösök nevelésének a krónikáiban, a nagy tradícióval rendelkező iskolák történetének lapjain kiemelten vannak jelen. Ez a többféle megközelítés valószínű a tehetséggondozás, a tehetségfejlesztés többirányú értelmezéséből adódik. Értethetjük a már felismert tehetségek kiteljesedését támogató oktató-nevelő környezetre, annak alakítására, intézményrendszerére, de ugyanilyen fontos a még fel nem fedezett, a környezeti tényezők által rejtve maradó, lappangó tehetségek felkutatására, a számukra kibontakoztatást jelentő esélyteremtés munkájára is. Az első értelmezés társadalmi hatása a szakmai és kulturális elit képzését éppúgy támogathatja, mint egy-egy kiemelkedő tehetség útjának az egyengetését. A második értelme-

zésben, minden gyermekre kiterjesztve, olyan intézményes szocializáció segítségét feltételezzük, amely elősegíti azoknak a készségeknek a fejlesztését, amelyekkel potenciálisan nagyobb teljesítményekre lesznek képesek, jobban beilleszkednek a környezetükbe, erőteljesebben fejlődik személyiségük. A két értelmezés, két vagy annál is több pedagógiai, szakmai kihívást, utat, módszert hozott már létre.

A szociális oktatásnak, ami elsősorban a második értelmezési kört érinti – a fogalmat a fenti értelmezés alternatív megfogalmazásaként használva –, és ennek az innovációjának, sajátos történelmi keretet ad az az uniós pályázati lehetőség, amelynek kapcsán hosszú évtizedek után találkozhatnak az északkeleti régióban a határ két oldalán élők, akiknek azonosak ugyan a történelmi, a kulturális gyökerei, de az elmúlt évtizedek elzártságában sajátos problémáik és válaszaik is voltak. Mielőtt a tehetség gondozásról ilyen összefüggésben szólnék, a téma aktualitását is szeretném kiemelni. A szociális érzékenység, a problémák észlelése és megértése iránti igény a mi térségünkben a határ mindkét oldalán sok azonosságot mutat. Új szakemberek kellene, akik tudnak az azonos kultúrára támaszkodva hivatástudattal fordulni a most felnövő generációhoz, hogy elősegítsék a lehetséges kibontakoztatásukat. A problémák megértése, feltárása, a segítség lehetőségének és a segítőknek a támogatása nemcsak egyéni hivatás, misszió, hanem társadalmi igény és kötelezettség is. Az oktatás megújítására ezért is szükség van. Másfelől, nemcsak generációváltás történt többször Trianon óta, hanem az életmód változott, egyes esetekben a lakosság is cserélődött. A lehetőségek és az eredmények ellenére, a szegénység, a halmozottan hátrányos helyzetű rétegek térben és nagyságrendben növekvő száma miatt úgy érzem, hogy a pedagógusnak azt a csodát kellene megvalósítania, ami elméletben ugyan elképzelhető, de majdnem annyi fantázia kell hozzá, mint a mesés Münchhausen báró kalandjaihoz. Az egymásra torlódó válságok lefelé húzó spirálján kellene megállni, és visszafordulva, mintegy szerpentinén visszakapaszkodni. A szociálpszichológia megteremtői (Riesman 1996, Aronson, 1987) a második világháború után, amerikai környezetben, felismerik, és leírják ehhez hasonló jelenséget. Tudniillik, hogy milyen nagy jelentősége van a tradíciónak, az identitásnak, az előítéletnek egy közösség életmódjában, és milyen módon befolyásol(hat)ják ezek a közösséget. Én ennél most konkrétabb kérdésekre keresem a válaszokat. Olyanokra, hogy mi a tehetség, hogyan ismerhető fel, hogyan kell kibontakoztatni, fejleszteni itt és most? Esetleg hol lehetne jó példákat látni?

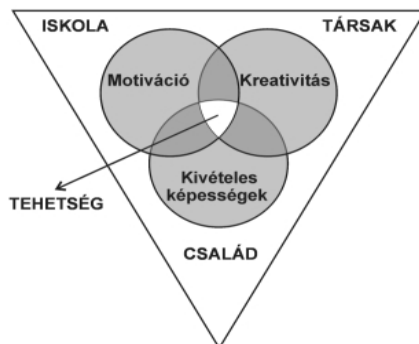
A Mönks-Renzulli modell nekünk szóló üzenete

A tehetség fogalmának koronként és kultúránként eltérő értelmezései léteznek, amire gyakran azt mondják: született tehetség, kiválasztott, zseni vagy örült, mások az eredményesek, a sikeresek, a kiválók csoportját elitnek titulálják, elitnevelésre vállalkoznak stb. Balogh László, egyetemünk professzora a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács számára készített tanulmányában (Balogh, 2007) a tehetség fogalmát már a két pszichológus elméletének összekapcsolásában vizsgálja. Renzulli 1978-ban közzétett úgynevezett háromkörös modelljében (Renzulli, 1978) három tulajdonságcsoporthat alapján, azok közös mezőjében jelölte ki a tehetség fogalmát. A szükséges három tulajdonságcsoporthat:

- átlag feletti képességek, amelyeken belül később még két csoportot alkotott, az átlag feletti képességek mellett az átlagot meghaladó speciális képességeket is ide sorolva
- a feladatkötelezettség, másképpen a motiváció
- valamint a kreativitással rendelkezés együttes jelenlétét, egymásra hatását, integrációját nevezte a tehetség kritériumainak.

Az egyéni tulajdonságok meglétét és kibontakozását vizsgálva Mönks a környezeti tényezőkre hívta fel a figyelmet (Mönks, 1992). A háromkörös modellt egy egyenlőszárú háromszögbe téve megnevezte azt a tehetséggondozásért felelős környezetet, amelyben a család, az iskola és a társak együttesen hatnak.

A Mönks – Renzulli modell



A szociológia más művelői ugyanezen környezeti elemeket más néven vagy összefüggésben tőkefajtnak tartják, amiben a kapcsolati rend-

szert, az iskolai kötődést vagy a kulturális szintet egymásra átválthatóként azonos módon emlegetik a gazdasági vagy a politikai érvényesüléshez szükséges tőkével (pl. Bordieu, 1978). Maradjunk a kiindulási stádiumban, mert nem a szükséges, hanem az elégséges vagy a hiányzó környezeti tényezőkkel kell szembenéznünk, amikor a tehetséggondozás feltételeként az esélyteremtés körülményeit akarjuk kialakítani. Ma az északkeleti és északalföldi térségekben szinte ugyanazon nehéz gazdasági környezet van, nevezetesen a családok súlyos szociális helyzetben vannak, a család szerkezete nagyon vegyes képet mutat, és így az iskolára lényegesen nagyobb felelősség hárul. Gyakran nemcsak a gyermekek, hanem a családjuk gondjával is szembe kerülnek a pedagógusok. Ezzel együtt gyakran felvetődnek etnikai kérdések, amelyben kiemelt, és a határ mindkét oldalán, nagy kihívást jelent a roma származású, legtöbbször eltérő kulturális szinten lévő gyermekek integrációja.

A probléma kezelésére évekig ajánlott stratégiaként a felzárkóztatás gondolatát hangoztatták. Ám logikailag is belátható, hogy a felzárkóztatás sikere csak kis különbségek esetében képzelhető el. Ott, ahol egy teljesen más életvitelből, hagyományok és szokások elhagyásával, kellene új kultúrára váltaniuk, akár egy generáción belül, ott nem vagy csak látszateredmények szülehetnek. Az iskola nem tudja megoldani sem a munkanélküliséget, sem a családi problémákat, nem tudja megkerülni a kettős neveltetésből, a szülők eltérő attitűdjéből eredeztető konfliktusokat, de modellt adhat, vagy jó példákat mutathat fel.

A lappangó tehetségek esélyteremtése, tehetséggondozása éppen a fentiekből fakadóan olyan ismereteket feltételez, amelyet nem a pedagógusnak kellene elsősorban kutatnia, bemutatnia, hanem egy több területet vizsgáló komplex kutatás eredményeként kellene az ismeretekhez jutniuk. E kutatás részeként, és olykor helyettesítőjeként az oktatásra, az iskolára hárul a feladat, amit nem csak a didaktika eszközeivel, hanem ennél jóval szélesebb módszertani felkészültséggel tárhatna fel a pedagógus társadalom, és ezáltal lenne képes kezelni a saját környezetében adódó problémákat. Amennyiben ezt a mai magyar pedagógus társadalom meg tudja oldani, ezt nevezhetjük egy rendkívül fontos innovatív megoldásnak. A legfontosabb, a témánkat érintő társadalmi problémákat e téren a következőkben tudnám összefoglalni.

- A család és az iskola változó szerepét sok tényező együttesen idézte elő, és a változás irányát is ugyanilyen sokszínűen kellene megközelíteni. Az iskolának nemcsak a gyermekeket, hanem a hozzájuk tartozó felnőtteket is oktatnia kellene, de legalábbis az

életmódprogramok népszerűsítését nagyobb számú pedagógus és szociális munkatárs innovatív együttműködésével lehetne elindítani.

- A hátrányos, sok esetben halmozottan hátrányos térségekben élő gyermekek közül előfordulhat, hogy – egy tehetségkutató verseny során – valakit véletlenül sikerül megtalálni, az ilyen térségekben azonban az esélyteremtés a legnagyobb kihívás. Legtöbbször új szemléletű iskolatípusokban, osztályokban lehetne gondolkodni, sőt kisebb csoportokban, esetleg egyes tanulók szintjén differenciált pedagógiai módszerek kombinációja válik szükséges.
- A periférián egyre szűkül az ösztönzést segítő példák száma, az iskolában a tehetséges gyermeknek nincsenek olyan társai, akik újabb eredmények elérésére ösztönöznék. Ennek oka mára elsősorban nem, vagy nem a korábbi értelmezésben megfogalmazott etnikai szegregáció, hanem a települések leszakadása, az elszegényedett környezet, a módosabb, motiváltabb gyermekek hiánya.
- Az egyéni pedagógiai módszerek, a mindenkit a saját előbbre haladási ritmusa szerint támogatni képes iskola, legtöbbször a szegregáció-integráció vitájába keveredik, miközben a differenciált nevelés, a kulturális identitás megőrzése csak egyik vagy másik etnikum gyermekei számára elfogadott.
- Megjegyzendő, hogy vannak olyan települések, ahol nem értelmezhető a szegregáció, mivel a gyermekek 80-90 százaléka halmozottan hátrányos helyzetű, de a maradék néhány százalék sem él sokkal jobban. Ugyanez az arány esetenként az etnikai összetételben megfordult, és a korábban szegregáltaknak mondott roma lakosság között van 10-20 százalék nem roma gyerek.

A társadalmi problémák nem könnyen tehetők át a pedagógiai vitákba, és nem is kellene. A jelenségek okait nem az iskolának kell feltárnia, az oktatásnak nem a miérteket, hanem a hogyanokat kellene kidolgoznia, hogy a leszakadókat ne veszítsék el, hogy esélyt teremtsenek az öngondoskodás, a társadalmi integráció elérésére. Gondolok itt arra, hogy vajon van-e esélyegyenlősége a szülői háttérrel nem rendelkező vagy támogatást valamilyen okból nem kapó gyermeknek? Kik és hogyan tudják a hiányzó környezeti feltételeket pótolni? Különösen vonatkozik ez az állami gondozottakra, a szüleiktől külön élőkre vagy a veszélyeztetett gyermekekre, akiknek ez az esély legtöbbször az iskolában sem érhető el. Fokozottabbnak érezhetjük a veszélyt azon településeken

élők esetében, ahol megszüntették a helyi iskolát. Az összevont, több települést ellátó, pedagógus hiánnyal küzdő iskolákban pedig esély sincs arra, hogy a nevelő a családig eljusson, hiszen gyakran a szülőkkel nem is találkoznak! Ezekről még pontos adatok, fontos egyeztetések, viták kellenek, és a még fontosabb feltételrendszer kialakítása szükséges. A fenti dilemmák megoldására törekedve érdemes azonban szétnézni a világban, ki hogyan próbálkozott, mikor kezdett hasonlókkal foglalkozni, és milyen eredményt ért el.

A modern oktatási rendszerek kialakulása

A tehetség gondozásának múltja évezredesnek mondható, a mi esetünkben szinte a honfoglalástól, az államalapítástól nyomon követhető, igaz elsősorban a kiválasztottak számára működtették. I. István királyunkat apja a nyugati kereszténység ismeretére nevelteti. Később ő az, aki behívja a szerzeteseket, és Gellért püspökkel oktattatja fiát, annak jó királlyá nevelése érdekében. Ettől kezdve Könyves Kálmán, III. és IV. Béla udvarában vagy az Anjou királyok központjaiban, és különösen Mátyás uralkodásakor a tudós papok mellett az írásbeliség az állam legnagyobb hatalmaságait segíti, és mellette a történetírók, a költők eszközévé kezdett válni. Így az írásbeliség elterjedése fokozatosan terjedt át az egyházi kiváltságosok bevonásával az államigazgatásra, majd az írástudó hivatalnokok, iskolák révén egyre nő a kiválasztottak száma. Hajnal István munkásságából (Hajnal, 1933) megismerhetjük, hogy miképpen válhatott az írás szakrális kiváltságból szakszerűséggé, hivatalalakitó tényezővé, majd polgári szükségletek kielégítésévé, társadalmi igénnyé. A magyar történelmi hagyomány szerint a királyaink, vezetőink karizmatikus voltát elsősorban tudásuk, bölcsességük, igazságosságuk erősítette meg. Valami hasonló okból alakulhattak ki azok a szólások, közmondások, amelyek a tanulás jelentőségét, fontosságát hivatottak igazolni a fiatalok szemében. (Amit egyszer megtanulsz, azt senki nem veheti el, Amit Jancsika megtanul, János sem felejtí el, Ahány nyelv, annyi ember, A tudás hatalom, stb.)

Mindeközben a kolostorokban lévő iskolák mellett, a legerősebb felekezetek támogatásával, kollégiumok alakulnak, ahol olyanok is tanulhattak, akik világi szolgálatra, hivatalra készültek. Ide bekerülhettek szegényebb családok gyermekei, de csak akkor, ha a szülők nemesi származásúak. Másokra alig van példa, legfeljebb, ha valaki igen jeles

tulajdonságokat mutatott, akkor az uralkodó kegyéből nemességet kaphatott, vagy a foglalkozásából adódóan vált kiváltságossá (honorációrok, azaz értelmiségi foglalkozást űzők). Az idők folyamán azonban a városi polgároknak, akiknek többsége valamilyen mesterséget tanult, külföldi vándorúton vett részt, szinte nélkülözhetetlenné vált az írás tudománya. A tanulni valók olvasása, az új ismeretek átadása így vált a szaktudás eszközévé, terjedt el a polgárok között. A könyvnyomtatás feltalálásával, és a reformáció elterjedésével megjelenő igény, hogy a Bibliát minél többen tudják olvasni, a latin kultúra helyett a nemzeti kultúrák ugrásszerű fejlődését indította el. A társadalmi érvényesülést, a műveltséget jelképező írástudás mégsem ekkor, hanem a felvilágosodás eszméinek terjedésével vált nemzeti üggyé. A középkori egyetemek és egyházi iskolák mellett a 18. század végétől kezdve az uralkodók akaratából sorra jelennek meg az egyes országokban a Ratio Educationis rendeletek, azaz az okszerű oktatásügy megszervezésének a rendeletei. Így történt ez hazánkban is Mária Terézia uralkodása idején. Ettől kezdve az oktatásügy nem egyéni, hanem társadalmi jelentősége egyre nagyobb hangsúlyt kapott, és kap napjainkig.

Az újkori oktatási rendszerek közül kétségtelen, hogy az angol iskolák szerveződtek legkorábban, hozzánk azonban a két kontinentális típus hatása érkezett meg. A német iskolarendszert erős állami felügyelet jellemezte, míg a francia iskolatípusokat Napóleon sokkal változatosabbá tette (Tóth, 2008). Így, annak ellenére, hogy a politikai hatások révén elsősorban a porosz rendszer látszott meghonosodni, de éppen a tehetséggondozásban érződött a francia hatás. A tehetséggondozás két elengedhetetlen kelléke a jó tanító és a tehetségekhez igazodó iskolatípus. A magyar oktatás reformja a 19. század második felében ezeket alapozta meg. A népiskolai törvény, amelyet már 1848-ban megfogalmazott tulajdonképp Eötvös József, de csak 1868-ban kezdték megvalósítani azt, végső célja a megképzés felszámolásához való hozzájárulás. Erre a törvényre alapozódtak további oktatási törvények, és létrejöttek a különböző iskolatípusok, a közép- és felsőoktatási intézményekben megvalósult a klasszikus és a természettudományos képzés kompromisszuma. Ebben a modernizációt szolgáló munkában a magyar tanárok öntevékenységre, ambíciójára is számítottak. Lévén, hogy a korábbi kiváltságokkal járó honorácior lét ugyan átalakult, de nem tűnt el a megbecsültségük, a társadalmi presztízsük, így a magyar tanároknak tere nyílt arra, hogy a közélet meghatározó elitjébe sorolják magukat, és helyenként a polgárság hiányát próbálták pótolni. Különösen

vidéken volt ez jellemző, ahol az értelmiség a polgárosodásban akár vezető szerepet is betölthetett, és életformájával, értékrendjével példaképként is szolgált. Emellett, vagy épp ebből a habitusból adódóan, a felekezeti és a nemzetiségi kérdések oktatásügyi rendezése kapcsán jelentős feladat hárult a tanítókra, tanárookra, és az általuk megvalósuló kompromisszumos megoldások segítették, egységesítették az egymáshoz és az oktatásügyi politikához a való hozzáállásukat. Az egyes iskolatípusok között ezért nem volt éles harc vagy feszültség, ami még inkább erősítette a tanárok küldetéstudatát és ezzel összefüggésben a megbecsültségét (Kovács, 1978). A felzárkózás iránti igény egyre inkább áthatotta az oktatáspolitikai teljes rendszerét, amelynek a jelentőségéről, a legilletékesebbnek, a magyar oktatáspolitikai talán legeredményesebbnek tekinthető miniszterének, Eötvös József bárónak a véleményét A magyar gazdasszonyok heti lapjában, 1865-ben megjelent újról szóló cikkéből idézem:

„Az ellenség, mely velünk szemben áll, nem a pillanatnyi ínség, hanem az elszegényedés, mely ezer háznak küszöbén koczog. – Zaj nélkül közelít, nem fokozva fel a rémülés által, melyet okoz, de nem kisebb azért, s bizonyos, hogy ennek csak úgy állhatunk ellent, ha minden ház egy-egy vár leend, mely magát az ellenség ellen külön védelmezi, – s vajon – hogy e hasonlatot folytassuk – nem éppen a gazdasszonyok-e azok, kiktől e váraknak ótalma függ?”

A történelmi szituáció ugyan sokban megváltozott az elmúlt másfél évszázad alatt, de térségünkben, a jelenlegi helyzetben a szegénység, a leszakadás veszélye új formában ismét ezer ház ajtajánál kopog, vagy már hívatlan vendégként befészkelte magát. Eötvös ennek kivédésére a családi életet összefogó asszonyokhoz fordult, amit a magyar nőnevelés történetének, annak sikere ismeretében megértünk, és követendőnek tarthatunk ma is.

Az oktatás hazai innovációján ezért érthetjük a családi életmódváltás támogatását, hogy a családokat szétválasztó munkanélküliségből, elszigeteltségből való kitörést segítsék a megszereshető tudással, műveltséggel. Erre ösztönöz az az európai védekezési stratégia is, amely a globális versenyben az érdekei védelmében az Európai Unió létrehozásával kívánta magát erősíteni. Ennek bizonyítéka a következő állásfoglalás: „Európa minden lakójának — kivétel nélkül — biztosítani kell az

esélyegyenlőséget, hogy a társadalmi és gazdasági változás által támasztott igényekhez igazodni tudjanak, és Európa jövőjének kialakításában aktívan részt vehessenek.” (Memorandum, 2000) A kérdés ezek után az a mód, ahogyan ennek a célnak a megvalósulását követhetjük az egyes országokban.

A tradíció és innováció összefonódása a nemzetközi oktatási rendszerekben

Az oktatási rendszereket a globális verseny arra kényszeríti, hogy minél jobban közelítsenek az egyes szintek egymáshoz, hogy összehasonlítható és azonosan értékelhető eredményeket produkáljanak. Ugyanakkor mégis jelen van egyfajta, kulturális hadviselésnek is nevezhető hatás, amelynek vesztesei az analfabetizmus mai formájában, a funkcionális analfabéták nagy számában és az erősen differenciálódó színvonalban létező viszonylag nagy tömegek. Ők a fogyasztói társadalomban szükséges minimális ismeretekkel rendelkeznek, akik az informatikát munkaeszközként nem képesek kezelni. A győztesei az elitiskolai oktatásban részesülők, akik a világ bármely táján képesek nyelvi és szakmai intelligenciájukat kamatoztatni. A képlet mégsem ilyen élesen szétváló kontúrokat mutat, hiszen egyre gyakrabban derül ki, hogy a lokális kultúra, az egyes etnikai, vallási közösségekre jellemző értékrend nagyon érzékenyen differenciál. Például abban is, hogy mennyire tartja fontosnak, akár a jövő érdekében történő beruházásnak az oktatást. Kiváltásként differenciál-e vagy mindenkinek elérhetővé teszi a magas színvonalú alapozó kultúra elérését. A „best practise”-okat, a sikeres módszereket azonban ma már nemcsak Európában, hanem a világ minden táján érdemes keresnünk, noha igaz, hogy az európai nagy oktatási rendszerek utóhatása máig erősen befolyásol bennünket.

Egy ilyen bepillantást tett lehetővé Herskovits Mária (1993), aki már 20 évvel ezelőtt fontos észrevételeket közölt tanulmányában. Az akkor elkezdett reformok mára értékes eredményeket hoztak, és esetenként kiderült az is, hogy számunkra nem mindig elérhetőek vagy támogandóak a külföldön bevált módszerek. Ennek eldöntésére különösen hasznosak az OECD országokban készített és rendszeresen közreadott felmérések, összehasonlító elemzések. Vannak a világban kifejezetten a tehetséggondozásra szakosodó szervezetek, ilyenek a WCGT, ECHA, MTT:

WCGT, World Council for Gifted and Talented = Tehetség Világtanács
ECHA, European Council for High Ability = Európai Tehetségtanács
MTT = Magyar Tehetséggondozó Társaság

A legtöbb országban a témával foglalkozó szakmunkák a kiváló vagy speciális többlettehetséggel megáldottak kiválasztását és speciális, egyéni úton történő fejlesztését, kibontakoztatását tartja a legfontosabbnak. Ebből a szempontból számunkra a skandináv államok és a finnek oktatáspolitikája bizonyulhat követendőnek. A skandináv államok adottságaihoz hasonlóval nem rendelkezünk, de a szemléletük így is rokonszenves. Nevezetesen nem a kiemelkedőkre koncentrálnak, csakúgy, mint a „finn-modell”. A modell lényege abban áll, hogy minden gyermek számára az optimális fejlesztést kell biztosítani, ugyan abban a csoportban (Descamps, 2013). Ehhez – ahogy ezt már fentebb megállapíthattuk – megfelelő számú pedagógus szükséges, így lehetővé válik, hogy képesek legyenek kiscsoportos foglalkozások tartására, a különböző adottságú, fejlettségű gyermekek differenciált haladásának az irányítására. A finnek szerint a sikeres módszer lényege, hogy nem a felmérésekre, nem az értékelésekre és a személyek, intézmények közötti versenyre készítene fel, hanem, hogy eredményeiknek köszönhetően a kibocsátott generációk a lehető leghomogénebbek legyenek.

Következésképpen itt a legkisebb összefüggés az iskolai eredmények és a diákok társadalmi helyzete között, azaz, a családi vagyoni helyzet, a területi különbségek nem determinálják a gyermekek jövőjét. Kétségtelen, erre sokat áldoz az állam, és jelentős önképzéssel tudnak megfelelni a hivatásuknak a pedagógusok, hiszen folyamatosan figyelniük kell, mit kell még tanítaniuk, és ellenőrizniük, a diákoknak mit szükséges még tanulniuk, ismételniük, erősíteniük. A Karunkon a közelmúltban Erasmus ösztöndíjjal tanuló finn hallgató teljesítménye megerősítette az írott beszámolókat. Több nyelven beszél, képes és igényes volt az önálló munkavégzésre.

Hasonló eredményekről olvashatunk a dél-koreai oktatási rendszer kapcsán, ahol szintén mindenkire koncentrálnak az alapfokú oktatás, magas a készségfejlesztési munka, és jelentős a különböző kultúrákban való tájékozódás érdekében a nyelvek oktatása.

A magyar tehetséggondozás természetesen szép sikereket ért el a legkiválóbbak támogatásában az elmúlt évszázadban. Az ő jelentőségüket korántsem mellőzve, most mégis azokért a gyermekekért kell szólni, akiknek

beszűkülő lehetőségeik akár egy jövőbeni kasztosodást, belső gettósodást eredményezhet. Másrészt meggyőződésem, hogy a leggyorsabban és leghatékonyabban az emberi tudás fejleszthető, ami válságoktól szenvedő korunkban olyan különös tőke, amelynek nemcsak a fejlesztésére, hanem a hasznosítására is szükségünk lenne. Éppen ezért a leszakadó, hátrányos helyzetű gyermekek esetében is szükségesek hasonló egyéni módszerek, mint a legkiválóbb talentumok esetében. A kiválasztottak számára működik hazánkban a Magyar Génius Program, és az ehhez kapcsolódó tehetségsegítő szervezetek, társulások, hálózatok. Mellette létezik az önhibájukon kívül a tehetségük kifejlesztéséhez támogatásra váróknak az Arany János Tehetséggondozó program. Ugyanígy felfedezhető a kétirányúság a szakkollégiumi programokban is. Összességében azonban mégis valami hasonló módszert kellene megvalósítani, mint finn rokonaink, amihez talán az egyik legfontosabb értéket, a pedagógusok presztízsét, tudását és létszámát kellene fejleszteni.

Irodalom

- ARONSON, E. (1987): *A társas lény*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- BALOGH L. (2007): *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*, Budapest (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához), <http://geniuszportal.hu/node/77>
- BORDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Budapest, Gondolat Kiadó
- DESCAMPS, P. (2013): *Az osztatlan elismerést kiváltó finn oktatási modellről*. <http://www.magyardiplo.hu/kezdolap/1061-az-osztatlan-elismerest-kivalto-finn-oktatasi-modellrl>
- HAJNAL I. (1933): *Írásbeliség, intellektuális réteg és európai fejlődés*, Károlyi Árpád Emlékkönyv, Budapest
- HERSKOVICS M. (1993) A tehetségfejlesztés útjai és tapasztalatai külföldön, In: Herskovits Mária – Gyarmathy Éva (szerk.) *Vissza a holnapba*. MTA Pszichológiai Intézet, Budapest.
- KOVÁCS I. G. (1978): Az értelmiségi keresetek változása (1920-1975), in: *Értelmiségi-ek, diplomások, szellemi munkások*, Huszár Tibor (szerk.) Budapest, Kossuth Kiadó
- Memorandum on Lifelong Learning*. European Commission, Brussels, 30. 10. 2000.
- MÖNKES, F.J. (1992): Development of gifted children: The issue of identification and programming. Mönks, F.J. & Peters, W.A.M. (Eds.) *Talent for the Future*. Van Gorcum, Assen/Maastricht

- RENZULLI, J. (1978): *What makes giftedness? Reexamining a definition.* Phi Delta Kappan
- RIESMAN, D. (1996): *A magányos tömeg.* Budapest, Polgár Kiadó
- TÓTH T. (2008): *A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig.*
<http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/Tarsfil/kut/tanulm/toth2htm>