

fejzenek ki a matematika és a természettudományok jelenlegi oktatásával szemben. Ezek a stúdiomok egzaktásuk következtében nehéz és népszerűtlen tanulmányoknak számítanak az amerikai középiskolában, s mert a szabadon választható tárgyak rendszere módot ad mellőzésükre, illetve rövid ideig való tanulásukra, nem töltenek be olyan szerepet az amerikai oktatásban, mint amit a modern kor megkövetel. Az amerikai pedagógusokat sokat foglalkoztatja az a kérdés, hogy mi a természettudományos ismereteknek az a minimuma, amit mindenkinek el kell sajátítania jövővé életpályájára való tekintet nélkül s milyen módszerekkel lehet e tanulmányokat vonzóvá tenni. Ezzel együtt vizsgálják, hogy hogyan lehet növelni azoknak a számát, akik hivatásszerűen választják a természettudományok művelését. Fontosnak tartják, hogy az alkalmazott tudományok mellett minél több figyelmet és pénzt fordítsanak a kormány a jelenleg jóval kevesebb vonzóerőt gyakorló fundamentális kutatásokra és a természettudományok filozófiai aspektusainak a tanulmányozására.

A reál és a humán tudományok képviselői a pennsylvaniai tanácskozáson nem rivalizáltak egymással. Kölcsönösen elismerték egymás szaktudományainak fontosságát az ifjúság nevelésében. Ezt az tette lehetővé, hogy teljes egyetértés uralkodott abban a kérdésben, hogy a köznevelés legfontosabb feladata Amerikában ma a prakticista, utilitarius tendenciáktól való megszabadulás, alapos és sokoldalú általános képzés; mely minden későbbi szakmai képzés megbízhatóbb bázisa s a nemzeti és nemzetközi társadalmi problémákban való eligazodás és a kultúrál egyéni élet megbízhatóbb irányítójá. Néhány szokásos kölcsönös szemrehányás azért elhangzott. A humán stúdiomok művelői kifogásolták, hogy a természettudósok olykor úgy tekintenek minden olyan stúdiomra, mely nem dolgozik a természettudományok edzett módszereivel, mint üres és hiábavaló időtöltésre. A természettudósok viszont kifogásolták, hogy a humán tudomá-

nyok művelői gyakran erősen tapadnak a múlt kulturális örökségéhez, nem hajlandók ezt az örökséget a modern tudományos fejlődés mérlegére tenni s így elavult eszmék és eszmények hirdetőivé válnak.

Nem folyhat Amerikában vita a nevelésügyről, hogy szó ne essék az amerikai politikai élet egyik súlyos szegényfoltjának, a faji kérdés megoldatlanságának a nevelésügyben való tükröződéséről. Ezen a tanácskozáson is többen túrhetetlennek minősítették azt a huza-vonát és tehetetlenséget, ami a Legfelsőbb Bíróság 1954-ben hozott, a szegregációt törvénytelennek minősítő határozatának a végrehajtása körül folyik. Többen kifogásolták az egyházi iskolák létét is. (A katolikus, gyerekeknek kb. 2/3-a felekezeti elemi- és 2/5-e felekezeti középiskolát látogat.) Bennük az egységes nemzeti nevelésügy akadályait látják. Sokan kifogásolták a más vonatkozásban már említett túlzott decentralizációt, a központi államhatalom irányító szerepének a hiányát a nevelésügyben. Ez több más káros következmény mellett azt eredményezni, hogy a szegényebb köztársaságok iskoláigye jóval elmarad a fejlettebbek mögött s ez elősegíti elmaradottságuk konzerválódását. A vita egyik résztvevője szerint a nemzet érdekeivel ellentétes a demokrácia nevében olyan iskolarendszert fenntartani, melyben az iskoláknak joguk van ahhoz is, hogy „olyan szegények legyenek, amilyenek akarnak”.

A Taminet Intézetben tartott nevelési vita azt mutatja, hogy az amerikai szellemi élet kiváló képviselői éles kritikával és nagy felelősséggérzettel szemlélik hazájuk nevelésügyi viszonyait s alapvető szemléleti és szervezeti változásokat látnak szükségesnek ahhoz, hogy az amerikai nevelés összhangba kerüljön a nemzeti és nemzetközi követelményekkel. Kormányzati síkon egyelőre nem látszik kellő törekvés nagyszabású köznevelési program kidolgozására.

Jóboru Magda

A TEHETSÉGES GYERMEK

BEREDAY George Z. F. and LAUWERYS, J. A. (szerk.): The Yearbook of Education, 1962 The Gifted Child. London, Evans Bothers. 541 l.

A tehetséges gyermek — paradox módon — a jelenkori nevelés egyik nagy problémája; és hihetőleg mind nehezebbé válik. Mihelyt ugyanis a nevelés meghaladja azt a szintet, ameddig a mindenki számára szükséges minimum terjed, kikerülhetetlenül beleütközünk.

Röviden ez a tartalma annak az érvelésnek, mellyel a szerkesztők a közös angol—amerikai kiadványként megjelenő, de világáttekintésre törekvő *Yearbook of Education* történetében

szokatlan azon tényt indokolják, hogy egymásután két kötetet szentelnek ugyanannak a problémának (az előző kötet: A kitűnőség fogalma a pedagógiában; ismertetése a *Magyar Pedagógia* 1962. 2. számának 249. lapjától.) A kötet CYRIL BURR tekintélyes angol pszichológusnak a probléma egészét áttekintő bevezetésén kívül 40 tanulmányt tartalmaz, melyeket 3 nagy tárgykörbe soroltak: 1. Pszichológiai elméletek; 2. A tehetség felfedezése és a

pedagógiai célú kiválasztás; 3. A tehetség állományának növelése.

Az eddigi kötetektől eltérően szocialista országok szakemberei valamilyen okból nem szerepelnek a szerzők között. A Szovjetunióról szóló cikket nem szovjet szakember írta.

Mielőtt a kötet mondanivalóját — az eredeti három részes felosztáshoz igazodva — összegeznők, fel kell idéznünk azt, amit az előző kötet elemzésének befejezéséeként más szavakkal írtunk le:

Az, amit egy szóval tehetségnek mondunk, bizonyosan olyan érték, melyet a társadalmak nagy gondal kell minden egyében feltárniuk, kifejlesztetniük, érvényesítéshez juttatniuk. Ez a feladat azonban csak úgy válik a szó igazi értelmében humánussá, ha az egyetemesen mindenkire kiterjedő köznevelésen belül keressük a megoldását, ha úgy tekintjük, mint az egyéni különbségek figyelembevétele általános követelményének egy sajátos esetét. Jól vezetett államban minden ép embernek van helye és tennivalója; *nem mindegy*, hogy egy hivatást ki tölt be, és *nem mindegy*, hogy valaki milyen tevékenységet fejt ki. Az igazi pedagógiai probléma tehát *mindenember* elvezetése a lehetőségeit a legteljesebb kifejlődéshez segítő éléhez és hivatáshoz. Ez a megfogalmazás magában foglalja a gondoskodást az értelmi és egyéb téren kitünőkörül anélkül, hogy valamilyen *elit* elkülönítéséhez vezetne, melyet a születés jogán tekintենek kiváltságosnak; vagy hogy fokozatosan az ún. *meritokrácia* szálláscsinálója lenne, melyben a társadalmi és hivatási rétegzetődés alapja az „intelligencia-hányados + erőkifejtés = érdem” képlet lenne (190. l.).

1. A tehetség jegyei

Annak a meghatározásában, hogy pontosan miben rejlik a tehetség, a kötet nem sokat tesz hozzá eddigi tudásunkhoz.

F. GALTON a múlt század második felében már világosan látta, hogy az, amit a köznyelv a tehetség szóval fejez ki, több tényezőt rejt magában: a rendkívüli értelmi (intellektuális) képességekhez érzelmi és erkölcsi (motivációs) tényezőknek kell járulniuk; a szellemi adottságok nem bontakoznak ki lelkesedés és munkaszeretet nélkül. GALTON különböztette meg hosszú ideig tartó érvénnyel az általános értelmességet (*general ability, g*), melynek mindenben szerepe van, amit teszünk vagy gondolunk és a különleges képességeket (*special aptitudes*) melyek egy szigorúan elhatárolt területen érvényesülnek. Alapvetőnek az általános értelmességet tartotta. A nagy tehetség GALTON szerint átöröklés útján nyert lehetőség.

Alig lehet azt állítani, hogy ezeken a tételeken — és azok problematikum elemein — a tudomány egyértelműen túljutott volna.

a. Az általános értelmesség és a különleges képességek létezésére, eredetére és viszonyára

vonatkozó felfogások a kötet szerint ma sincsenek összhangban. A közelmúltig minden változatnak vannak képviselői: állítják, hogy az emberrel veleszületett képességbeli különbségek eredetét csak az általános értelmességben vagy csak a különleges képességekben vagy mindkettőben együtt kell keresni (nem beszélve azokról, akik szerint nincsenek (vagy jelentéktelenek) az emberrel veleszületett képességek közötti különbségek.

b. Hosszú ideig nagyok voltak az eltérések annak megítélésében, milyen szerepet kell tulajdonítani külön-külön az átöröklésnek és a környezeti hatásoknak. Emlékezzet, hogy a század első harmadában rövid, tételszerű megállapításokat olvastunk: „Az öröklött javak predestinálnak, a környezetet realizál” (G. JUST: *Vererbung und Erziehung*, Berlin, Springer, 1930). „*Hogy mennyi és milyen nehéz dolog megtanulására vagy végzésére képes az ember, azt lényegében eredeti hajlamai döntik el; ezzel szemben az, hogy ezeken a határokon belül mit tanul vagy tesz, lényegében azon múlik, hogy milyen tettekre ösztönzik és milyen cselekedeteket jutalmaznak*” (ТВОРИТЕ. Е. Л. *Psychologie der Erziehung*. Németül Fischer, Jena, 1930.). A kötet szerzői ma egyetértenek abban, hogy nem helyes kész tulajdonságok átörökléséről beszélni, hanem lehetőségekről: ez mind az örökletes tényezők szükségességét, mind a kedvező környezeti feltételek biztosításának követelményét magában foglalja.

Átöröklött hajlamok (lehetőségek) nélkül semmi sincs: a környezetnek nincs mit kibontakoztatnia; és nagyon kedvező lehetőségek sem valósulnak meg, ha a környezet nem ösztönzi vagy éppen elfojtja a feltörő eredetiséget. De olyan úje ez? GALTON könyvét lapozgatva (*Genie und Vererbung*. Leipzig, Klinkhard, 1910. 212—213. l.) olvastuk — az anya szerepének vizsgálatánál természettudósok és matematikusok életében — a következők sorokat:

„Boldogok azok az emberek, akiknek rab-szolgahajlamát nem erősítik az anyák gyermekkoruktól fogva az ilyenféle tiltó mondatokkal: „Ne kérdezősködj erről vagy arról, mert a kételkedés helytelen dolog.” Boldogok azok az emberek, akiknek anyjuk példával és tanítással mutatja meg, hogy a kutatás tökéletesen szabad lehet tiszteletlenség nélkül; hogy az igazság mély tisztelete a szabad kutatás szülőanyja, és a közömbösség vagy az őszinteség hiánya az igazságra való törekvésben a leghüvnyább bűnök egyike. Egészen világos, hogy az olyan gyermek, amelyiket az itt vázolt körülmények közt neveltek, sokkal alkalmassabb arra, hogy sikeresen működjék a tudományban, mint az a másik, amelyik dogmatikus tekintélyektől nyomva nő fel. Két egyformán tehetséges ember közül az, akinek igazságszerető anyja van, minden feltétellel rendelkezik majd ahhoz, hogy a tudomány útját járja, míg a másik, ha nyomasztó korlátok között nevelő-

dött, mint — a régi — Kína tehetséges gyermekei, legfeljebb egy holt irodalom tanulója vagy tanárává válik...”

A bevezető tanulmány szerzője olyan vizsgálatokra hivatkozik, melyek — homogén népszerűségben, egyező feltételek között — 75-80 %-osnak mutatják az átöröklött tényezők befolyását a környezetiekkel szemben.

c. Főként az általános értelmesség- és a különleges képességek körüli tisztázatlanságok miatt nehéz meghatározni a tehetséges gyermekeket. Azok, akik az általános értelmesség döntő fontosságát hangsúlyozzák, egyszerűen a magas intelligencia-hányadost (pl. 140-en felül) tekintik a tehetség alapjának. Azok, akik az értelmességet sok tényezősnak tekintik (GUILFORDnak az értelem szerkezetét bemutató háromdimenziós modelje 55 tényezőt mutat ki 121. l.) sokféle tehetséget jelölnek meg, felfedezésükre a jelenleginél változatosabb módszereket kívánják. Mások szükséges közös tényezők alapján tehetségeköröket állapítanak meg (szóbeli megértés és kifejezőképesség, matematikai, természettudományos, technikai, térképészeti, képzőművészeti, zenei, társadalmi vezetői stb.), és a tehetséges gyermeket egy vagy több ilyen területen korosztályának felső 10%-án belül keresik. Vannak, akik mindkét álláspontot helyesnek tartják: megkülönböztetnek átfogó („all round”) tehetségeket, ezeknek igen magas az intelligenciahányadosuk és különleges képességgel rendelkezőket, ezek az intelligenciahányadosukat vagy a szokványos iskolai teljesítményüket tekintve lehetnek átlagosak, miközben rendkívüli költői, zenei, képzőművészeti, technikai stb. képességeik is vannak (5—6. l.).

d. Egyetértés van abban, hogy a hagyományos elképzeléssel szemben a tehetséges gyermek általában magasabb, erősebb, egészségesebb az átlagosnál, mentesebb mindenfajta testi rendelleneségtől (43. l.).

e. Ezekről az eltérésektől eltekintve is két értelemben van szó a kötetben a tehetségről aszerint, hogy az átlagostól való pozitív eltérést mekkorának kell tekinteni. GALTON (BURT átírása szerint) a népesség felső 50%-át így osztotta fel (4. l.):

25,7	.....	közepes	
16,2	.....	jó átlagos	
6,3	.....	környezetében kiemelkedő	
1,6	.....	eléri az élet nagyra tartott céljait	
0,2	.....	igen eredményes	}lángész (géniusz)
0,023	.....	eminens	
0,001	.....	kitűnő	

ALBERT HUTH német szakembernek a 459. lapon közölt felosztása az egész népességről:

Nagyon (különlegesen) tehetséges, lángész	10%
Igen jó képességű ...	60%

Jó képességű	15%
Átlagos	56%
Átlagos alatti	15%
Tehetségtelen	6%
Igen gyenge képességű (idióta, imbecil)	1%

Nyilvánvalóan egészen más a probléma, ha a figyelmet a mindkét felosztásban 1%-on belül elhelyezkedő rendkívüli tehetségekre fordítjuk, vagy ha azt a %-ot keressük, melyek tekintetbe kell vennünk az átlagost meghaladó képességeket kívánó iskolákba való bebocsátásnál. Bár a kötet az elsőnek említett problémát sem hanyagolja el egészen, a tanulmányok nagy része az igényes egyetemi tanulmányokra való alkalmasságot (vagy — ahol ilyenek vannak — az egyetemre előkészítő középiskolák sikeres elvégzését) tekinti a tehetség jelének.

Így vizsgálva a dolgot, a második felosztásban szereplő felső 22%-on belül kell a tehetségeket keresni. A HUTH — annak megjegyzésével, hogy a valóság ma egyáltalában nem felel meg elméleti követelményeinek — a következő 5 jeggly jellemzi az egyetemi tanulmányokra alkalmassakat:

1. Gyors, magabiztos, sokoldalú megértő és megfigyelő képesség.
2. Általános tanulási képesség.
3. A fogalmi gondolkodás képessége (elméleti és kritikai gondolkodás).
4. Független, sokoldalú munkamódszer (szellemi mozgékonyág).
5. Felelős magatartás (egyéni megbízhatóság, lelkiismeretesség, erkölcsi felelősségérzés).

Elméletileg a korosztályok 5%-a felel meg szerinte ezeknek a követelményeknek (460—461 l.). Ezt a viszonylag alacsony százalékszámot megerősíteni látszanak olyan valóságos adatok, melyek az egyetemek látogatottságára vonatkoznak (Hollandiában a megfelelő korosztályok 3,90%-a, 481. l, Skóciában 3,60%-ánál kevesebb, 416. l.); továbbá az idézett CROWTHER Report (Anglia, 414. l.) megállapítása, mely szerint a General Certificate of Education egyik fokozatát a megfelelő korosztályok 9, a másikat 8%-a szerezte meg. Azok a becslések, melyeket a tartalékok beszámításával perspektivikusan végeznek, jóval magasabbra, 16% körülre teszik az ilyen tekintetben számbajövő állományt. Így az említett CROWTHER Report és az Amerikai Egyesült Államokban végzett több vizsgálat (217. l.). Meg lehet említeni itt az Egyesült Államokból származó azon adatot is (428—429. l.), mely szerint a középiskolák kort elért 100 gyermek közül 88 lép be középiskolába, 58 szerez középiskolai vég bizonyítványt, 30 lép be főiskolára és 15 szerez főiskolai (college) fokozatot. Ez a számors azonban nem sokat mond, mert nem vethetők egybe a különböző országokban azonos elnevezésű iskolák a követelmények szempontjából.

A kötetnek a tehetséggel foglalkozó első harmadában az itt vázolt tárgykörökön kívül

pedagógiai szempontból E. PAUL TORRANCE-nak az alkotó gondolkodás korai felismerésére vonatkozó vizsgálatai (125—142. l.) és JAMES V. PIERCE-nek tehetséges tanulók alacsony teljesítményét elemző tanulmánya említendő meg (143—154. l.). Utóbbi a viszonylag kicsi teljesítmény okát a motiváció elégtelenségében, a kedvezőtlen családi körülményekben, egyéni gyengeségben (a felelősségérzés hiánya, kisértékűségi tudat stb.) látja.

2. A tehetség felfedezése, szelekció

Az eddigiekből két dolog tűnik ki egyértelműen, ha sok tekintetben nagyok is a felfogásbeli eltérések: 1. A tehetségesek a tanulók egy kisebbségét alkotják, egy korosztály legfeljebb 15—20%-át akkor is, ha tehetségen csak a magasabb iskolák színvonalas elvégzésének képességét értjük, és minden tartalékot tekintetbe vesszünk, 2. Ahhoz, hogy a tehetség — mint lehetőség vagy ígéret — kibontakozzék, idejében fel kell ismerni és nevelését megfelelően kell alakítani.

A tehetségekutatás céljait sokféleképpen határozták meg. Lényegében nehéz tuljutni TERMAN régebbi célkitűzésén: a. Meg kell állapítani az értelmileg kitűnő gyermekek testi, szellemi és személyiségi jegyeit. b. Végig kell követni őket iskolai tanulmányaik után is, meg kell vizsgálni, milyen felnőttekké válnak. c. Minél több olyan tényezőt kell kimutatni, melyek későbbi teljesítményeikre befolyást gyakoroltak (158. l.). Azt természetesen TERMAN is elismeri (188. l.), hogy az iskolai teljesítményre az értelmi képességeken kívül más tényezők is hatást gyakorolnak, és ez igaz az életben való érvényesülésnél is.

Amin az utóbbi idők kutatásai módosítottak, az az igen magas intelligenciahányados egyetlen vagy nélkülözhetetlen feltételként való megkívánása minden típusú tehetségé. Ez világosan kiderül A. HARRY PASSOW következő, 5 pontból álló, ajánlott programjából (190—191. l.):

1. Olyan módszerek kidolgozása és kipróbálása, melyek lehetővé teszik a rendkívüli képesség sokféle dimenziójának együttes kimutatását (az értelmesség mellett az alkotó képesség, a személyiségi tényezők, a motivumok, az önértékelés stb. mérését).

2. Azoknak a kritériumoknak tökéletesebb kidolgozása, melyek alapján a tehetséget megkülönböztetjük (ezeknek túl kell menniük az akadémiai fokozatokon).

3. A magas szintű képességek minél korábbi felismerése (a tehetséget mint lehetőséget felismerni, és nem akkor, mikor már meggyőzően megnyilatkozott).

4. A tehetségek nagyobb változatosságának tekintetbe vétele.

5. A tehetségfelismerési technikák és eljárások hatékonyságának egybevetése.

Annak a sokféle, több-kevesebb részletese-

séggel ismertetett erő kifejtésnek, melyek az utóbbi években a tehetséges gyermekek felismerésére és jobb nevelésére irányulnak, itt a válaszára sem vállalkozhatunk. Néhány konkrét törekvést bemutatunk az előző kötet ismertetésénél. Egyszerűen megemlítjük, hogy a fejezet az angol *comprehensive school*, az angol egyetemre való kiválasztás, az amerikai tehetségekutatás, Kanada, több európai ország, Japán, Venezuela és egy afrikai ország intézményeibe, eljárásaiba nyújt betekintést.

3. A tehetség állományának növelése

Hogy a jelenleg gondozott tehetségek nem teszik ki az egész tehetség-állományt, azt mindenki elismeri. Túlön-túl is ismert, hogy a gazdasági helyzet, a társadalmi hovatartozás nagymértékben befolyásolja az iskolaválasztást, tehát nagy tartalékoknak kell lenniük ott, ahol a tanulás lehetősége, az ösztönző hatások stb. eddig hiányoztak. Sok bizonyíték van arra is, hogy sok tehetség teljesítménye elmarad képességei mögött. Ahelyett tehát, hogy bizonyítanak azt, amit nem kell, egy-két jellemző tényert veszünk át a kötetből.

Angliában az 1944-es *Education Act* kiterjesztette a középiskolai oktatást az iskoláskorú népesség nagyrésztére az ún. *secondary modern school* felállításával; melyet nem szántak arra, hogy egyetemi és főiskolai tanulmányokra készítsen elő. Az volt a nézet, hogy az egyetemre intelligencia-hányadosa alapján egy korosztály 2,5%-a vehető csak fel, és a valószínűségi helyzet is az volt, hogy az egyetemek nagyjában egy korosztálynak ezt a hányadát voltak képesek felvenni. Az intelligencia-hányadost állandónak vették, így már a középiskolákban elválasztották az egyetemre és a nem oda tartó gyermekeket. A *secondary modern school* tanterve, könyvei, módszerei eltértek a *grammar school*-étől. Az azóta eltelt idő alatt azonban a *modern school* növendékei sokkal névelhetőbbeknek bizonyultak, mint ahogy előre feltételezték. Azoknak a száma, akik ebből az iskolából szereztek meg a G. C. E.-t, az egyetemre képesítő vég bizonyítványt, a vártnál jóval magasabb. Ehhez a tényt közlő C. M. FLEMING még hozzáteszi, hogy azok a gyermekek, akiknek értelmi fejlődését jobban ösztönzik, többet teljesítenek; és azoknak teljesítménye, aiktől keveset várnak, fokozatosan mind kisebb lesz. Így a *modern school* azon tanulói, akiknek nem voltak magasabb ambícióik, értelmileg azokhoz kezdtek hasonlítani, akik az iskolát idő előtt hagyták el (363. l.). Azok között a határok között tehát, melyeket az öröklött különbségek szabnak meg, és amelyeknek a természetét még nem értjük teljesen, a tehetség-állomány növelhető (365. l.).

Tekinthetjük ezt a tényt annak bizonyítékául, hogy a szabályos szelektáló eljárások sem hibamentesek, vannak fel nem ismert képességek.

Másféle — az iskolai pedagógiai vezetést nem különösen dicsérő — eredményre vezetett egy New York-i tömegvizsgálat. 3 éven keresztül 50 000 9. és 10. osztályos (a mi I. és II. gimnáziumi osztályainknak megfelelő) tanuló értelmességét mérték meg. 5 000 olyan tanulót találtak, akiknek intelligencia-hányadosa 130 vagy annál magasabb volt. És ezeknek a tanulóknak 42%-a egyáltalában nem ért el olyan iskolai teljesítményt, mint amilyent elméletileg lehetett volna várni tőlük. A vizsgálat lefolytatása után — annak következményeképpen — ugrásszerűen megnőtt vagy megjavult ezeknek a tanulóknak a teljesítménye: döntő változás ment végbe maguknak a tanulóknak nagyrésztében, mikor a vizsgálat eredményét megismerték és megtudták, hogy tehetségesek; más szemmel kezdtek nézni rájuk szüleik, nagyobb igényeket támasztottak, nagyobb áldozatokat hoztak; a pedagógusok pedig — sőt az iskolákban alkalmazott pszichológus tanácsadók is —, akik eddig nem figyeltek fel ezekre a gyermekekre, új módon közelítették hozzájuk (434. l.).

Két olyan jelenséget említünk még meg, melyekre a tanulmányok alapján a tehetség-állomány nagyságának és fejleszhetőségének vizsgálatánál fel kell figyelni. Az egyik az, hogy a tehetség és az iskolai teljesítmény közötti egyezés sokszor olvan esetben sincs meg, mikor annak minden feltétele meglenne: általában az iskolai teljesítmény alacsonyabb a megállapított tehetség alapján vártnál (32—33. l.). A másik a gyakori utalás egyes ismereteknek (pl. természettudományok) és eszközi kellekeknek (pl. olvasás) a mainál jóval korábbi taníthatóságára (382—383. l.). Ezekhez a várakozásokhoz alaposabb tanulmányok nélkül nem lehet hozzászólni.

Ami azt az egész nagy problémakört illeti, amit a kötet a tehetség állományának növelése címen foglal össze, arra vonatkozóan kicsi bővítéssel leírhatjuk azt, amit az egyik tanulmány írója kíván meg.

Ahhoz, hogy kellőképpen értsük meg a gyermeket és az ifjút, sokféleképpen kell tanulmányoznunk. Értelmességét, teljesítményét,

tanulási stílusát, alkotóképességét, motivációját, meglevő ügyességeit és szokásait, önértékelését, érdeklődését stb. külön-külön kell vizsgálnunk, majd egyiket a másikkal kapcsolatba hozva értékelnünk. Az egyéni jellegzetességek mérésére inkább rendelkezünk általánosan elfogadott eszközökkel és kidolgozott értékelési skálákkal. De nincsenek ezekkel egybevethető eszközeink arra, hogy rendszeresen tanulmányozzuk és írjuk le a környezetet. A környezetet — ha egyáltalában tekintetbe vesszük — csak egyes részleteiben írják le, bizonytalanul jellemzik. A tanulás azonban igen összetett befolyások közepette történik. Hat rá a gyermek egész környezete a legelső időktől folyamatosan végig, és az iskolán belül sem csak a tanított anyag tartalma és az előírt tevékenységek befolyásolják, hanem a pedagógus személyisége, stílusa, az osztály és a baráti kör összetétele és sok egyéb (*E. Monroe Drews*, 386. l.). Mondhatjuk-e, hogy az iskola ennyi odaadással, tájékozottsággal és hozzáértéssel gondolja és minősíti a tanulót?

Összefoglalásképpen alig mondhatunk többet, mint annyit, hogy a képességeket nem lehet elválasztani a művelt környezet állandó és általános fejlesztő hatásaitól. Maga az értelmesség is olyan tényezőket tartalmaz — emlékezet, szóbeli kifejezőképesség, figyelem, képzelet, gondolkodás —, melyeket a gyakorlás, a tágran értelmezett tanulás bővít és alakít. Mint egyik szerző mondja, „valóságos erejük nagy mértékben függ attól a szinttől, melyen alkalmazzuk, így az egyén tanulási tevékenységeitől és attól a foktól, ameddig ezek a tevékenységek kiművelhetők” (111. l.). Ebben benne rejlik az ember nevelhetősége; társadalmunknak kell biztosítania a mind jobb feltételeket ahhoz, hogy minden ember a neki való legjobb nevelést kapja meg. A tehetség mint pedagógiai probléma az egyéni különbségek figyelembevételének sajátos, következményeiben igen jelentékeny esete.

Kiss Árpád