

## PEDAGÓGIÁNK FELADATAI A TEHETSÉGEK KIBONTAKOZTATÁSÁBAN

Az első szputnyik felbocsátása különös következményekkel járt a nyugati, mindenekelőtt az amerikai pedagógiában. Alapjában rendült meg a nevelési rendszerük magasabbrendűségébe vetett addigi bizalom.

Amióta csak az USA közoktatásügye a múlt század folyamán szakított az európai hagyománnyal (sok tekintetben találó bírálattal illetve életidegenségét és arisztokratizmusát), hívei szilárdan hitték, hogy iskolarendszerük nemcsak teret nyit a mindenirányú tehetségek érvényesülésének, hanem a lehető legnagyobb mértékben biztosítja azt. S íme, a szovjet iskolá egyetlen — s hozzá hatalmas megpróbáltatásokkal, áldozatokkal terhes — emberöltő alatt a műszaki tudományok tehetséges kádereinek olyan seregét nevelte ki, hogy azok ezzel a teljesítményükkel máris messze maguk mögé utasították az iparosodásban évszázados előnnyel induló országok tudósait és technikusait.

A magas képzettségű műszakiak iránt azonban ettől függetlenül is világszerte nő a kereslet. Az irodalomban lépten-nyomon tervszámokra bukkanunk, amelyek — főként a termelés fokozódó automatizálására való tekintettel — egytől egyig találkoznak abban, hogy másfél-két évtizeden belül tört részére csökken a szükségelt segéd munkások és betanított munkások száma, ezzel szemben többszörösére nő a kereslet középkáderekben és vezető szakemberekben. Már olyan aggodalmak is hangot kapnak időnként, hogy talán a lakosság nem is rendelkezik annyi tehetség-tartalékkal, mint amennyinek rövid időn belül legmagasabb szintű képzettséget, egyetemi végzettséget kellene szereznie. Márpedig — mondják joggal — jórészt ezen is múlik, állni tudják-e a két társadalmi rend között egyre szélesebb fronton bontakozó versenyt.

Egy régi pedagógiai eszmény érkezett el ezzel új állomásához.

A francia forradalom tűzte napirendre a követelést, hogy születésére való tekintet nélkül minden polgárnak tehetségének mértéke szerint kell oktatásban részesülnie. Ez kötelességük, hogy megfelelően élni tudjanak jogaikkal, de ez az állam érdeke is. Ennek szolgálatában állott CONDORCET tervezete: a területi egységek szerint arányosan elosztott és egymásra épülő iskolák rendszere meg a hozzájuk kapcsolódó felnőttoktatási hálózat. Már LEPELETIER szemében is világos volt azonban, hogy ez önmagában nem lenne elég. Valóban egyenlő művelődési feltételeket csak az egész ifjúság állami nevelése biztosíthat.

Tudjuk, hogy mindebből nem vált valóra semmi — illetve csupán annyi, hogy egy század leforgása alatt létrejött a széles tömegeknek szánt népiskola, és a burzsoázia gyermekei előtt szélesre tárult a műveltség csúcsaira vezető út. Csupán a polgári liberalizmus művelődéspolitikusai hirdették fogyatkozó meggyőződéssel, hogy *egyénileg* mindenki előtt nyitva kell állnia a lehetőségnek, hogy társadalmi helyzetétől függetlenül megszerezhesse az érvényesülését biztosító iskolázott-

ságot. Az individualisztikus szemléletre és a tökéletes versengés szellemére oly igen jellemző szóképpel „egyenlő esélyeket” kívánnának mindenki számára. (A mai nyugatnémet irodalomban az „igazságos start” a megfelelő jelszó.) Nyilvánvaló azonban, hogy ezt pusztán a közoktatásügy síkján biztosítani képtelenség.

A liberalizmus álláspontjáról tekintve a tehetségek szabad érvényesülésének egyéni érdeke automatikusan magában hordja a közösség boldogulásának zálogát is. Ehhez külön gondoskodásra nincs szükség. A mostani helyzet a fejlett tökéletes országokban azért jelent újat, mert a kérdést egyre inkább az összesség, de legalább a fennálló rend érdekének szemszögéből vetik fel. A nagy világversenyben az uralkodó osztálynak is érdeke ugyanis a népjólét emelése, legfőképpen és közvetlenül a munka termelékenységének további növelése, ami pedig a második technikai forradalom feltételei között a népben rejlő tehetségek soha nem látott arányú kifejlesztését követeli meg.

Kétségtelen, hogy a munka termelékenységének emelése és ennek pedagógiai eszközökkel való támogatása a legfontosabb és a legfőbb dolog számunkra is. Közvetlen feladatunknak ismerjük azonban minden ember minden értékes adottságának lehető legnagyobb mértékű kifejtését is. *Mindent az emberért, az ember érdekében* — elsősorban az anyagi életszínvonal emelését jelenti hazánkban is nemzedékünk számára. De hát mi lehet becsebb az emberben, mint mindenirányú értékes képességei — mit történhetik érte több, mint mindezeknek lehető legteljesebb kibontakoztatása? Ennek a feladatnak tehát szemünkben saját rangja van, amelynek az előbbi is szolgálatában áll, és amelyik abban a mértékben fog saját követelményeivel előtérbe lépni, amilyen mértékben az élet-szükségletek mind teljesebb kielégítést nyernek, ahogyan az anyagi javak bősége nő.

Neveléstudományunk — általánosságban tekintve — kellőképpen tükrözi ezt a felismerést. Nem mondhatjuk azonban ugyanezt témánk központi magjáról, a tehetségek problémájáról. Az Országos Pedagógiai Könyvtár által 1959 óta megjelentetett *Magyar pedagógiai irodalom* című kiadvány, a hazai nevelési tárgyú irodalom folyamatos bibliográfiája az 1959—1961. évekből nyilvántartott 10 129 közlemény között mindössze *kettőt* sorol fel, amelyik ezzel a kérdéssel foglalkozik. Az egyik a *Pedagógiai Szemle* 1961. évi 2. számának vezércikke: *Értelmezzük helyesen a képességeket és a tehetséget!* Ez — a tehetség nativistikus felfogása ellen foglalva állást — a nevelők helyes szemléletének fontosságát hangsúlyozza. A másik LÉNÁRD FERENC *A tehetség problémája és a tanterv* című írása a Pedagógiai Bizottság 1960. évi tanulmánykötetében. Ebben a szerző azt a nézetet képviseli, hogy az eltérő tehetségek egy osztályban való együttes tanítása mindenképp ismeretszerzés és alkalmazás arányának tantervi rögzítését követeli meg.

Ilyen körülmények között nem kerülhetjük el, hogy legalább röviden össze ne foglaljuk a problémát illető álláspontunk lényegét.

1. Tehetségen kiemelkedő teljesítményekre való felkészültséget értünk a gyakorlati munka, a tudományos és a művészeti tevékenység területén.

2. A tehetség veleszületett adottságokat feltételez. (A tehetségek öröklésének kérdése tárgyunk szempontjából, általában a pedagógiai elmélkedés és a nevelői tevékenység szempontjából elhanyagolható tényező.)

3. Az adottságok képlekenyek, egyes speciális — elsősorban művészi — teljesítmény-féleségeket nem tekintve mintegy tagolatlanok. A történelmileg létrejött teljesítményterületek széles sávján szolgáltatathatják kiváló teljesítmények alapját.

4. Az adottságok képességekké és tehetséggé fejlődéséhez megfelelő környezeti feltételek szükségesek. Adottságok és környezeti hatások „megfelelése” a tehetségek fejlődésének legbonyolultabb kérdése: Támogatás és ellenállás, sajátlagos meghatározottság és egymásra utaltság, sőt egymásba való átmenet, a „külső” és „belső” dialektikus összefüggése jellemzi viszonyukat.

5. *A tehetség fejlődésének közege végső fokon az adottságok és a környezet szüntelen megújuló találkozásása a tevékenységben.*

S itt, ezen a ponton válik a tehetségek fejlődésének kérdése pedagógiai problémává.

*Teljesebb nevelésszemléletet!*

A legelső pedagógiai feladat, amelyet a tehetségek kibontakoztatása érdekében meg kell oldanunk, a nevelés közkeletű szemléletének elmélyítése és kiterjesztése.

A Szovjetunióban az ötvenes évek végén lefolyt pszichológiai vita lényegesen gazdagabbá tette fejlődés és nevelés viszonyáról való felfogásunkat. Tisztázta mindenekelőtt, hogy a fejlődésben a gyermek élettevékenységé a vezetőszerp, hogy tevékenység és fejlődés egy és ugyanaz a folyamat: A gyermek tevékenységében fejlődik, és fejlődése tevékenységének megváltozásában jut kifejezésre. Hogy tehát a fejlődés nem pusztán külső és belső tényezők, adottságok és környezeti hatások befolyására végbemenő változások sora, hanem a gyermek tevételes szembenállása ezekkel a tényezőkkel. A növendék nem általuk meghatározott lény, hanem alanya saját fejlődésének.

Ezt a vitát megelőzően marxista igénnyel fellépő nevelésméleti írásainkban is többnyire hasztalan kerestünk világos választ adottságok és környezet viszonyának kérdésére. A legtürelemtelenebb, a nevelés korlátlan lehetőségeit valló nézetek hallgatólag a szélsőséges empirizmus álláspontját foglalták el, a kritikai ösztűz a nativistikus nézetekre irányult — jóllehet ezeknek a tudományosság igényével jelentkező képviselője már hosszú ideje nem akadt. A megoldást higgadtan kereső tanulmányok — így ÁGOSTON GYÖRGY *Nevelés és öröklés, nevelés és társadalmi környezet* címmel 1955-ben tartott akadémiai előadása — nem tudták egyértelműen meghaladni adottságok és környezet viszonyában a kompromisszumot képviselő — főképpen W. STERN nevéhez fűződő — konvergencia-elméletet, amelyet többnyire a felszabadulás előtt hazai konzervatív irányú pszichológusok is képviseltek.

Sőt, úgy véljük, hogy még most, évekkel a vita lezajlása után sem érvényesül eléggé pedagógiánkban a két tényezőnek a tevékenység egységében való szemlélete. Az ún. nevelési folyamat tengelyében véleményünk szerint — talán megbocsátható leegyszerűsítéssel élve — változatlanul adottságokat alakító nevelői tevékenység áll, és csupán mint hatásának feltétele (bár egyre hangsúlyozottabban fontos feltétele!) a nevelői tevékenység kiváltotta, nagymértékben másodlagos gyermeki aktivitás.

Újabbeletű pedagógiai irodalmunkban a kérdés helyes megközelítésének útján a legmesszebb — azt hiszem — SZOKOLSZKY ISTVÁN jutott el *Az aktivitás elve mint általános pedagógiai alapelv* című tanulmányában, amikor az elv érvényét kiterjesztette a nevelés egészére. Míg azonban ő az aktivitás elvét következetesen *normatív* elvként kezeli, a magunk részéről minden hatékony nevelés *konstitutív* elemének fogjuk fel. A növendék tevékenysége nélkül nincs nevelés. Talán pontosabban: ezen *kívül* nem jön létre nevelési eredmény.

Egyetértek SZOKOLSZKYVAL abban, hogy a szocialista társadalom aktív embereket kíván, és ilyeneket csak tevékenységben nevelhetünk. De — bár paradoxonnak tűnhetik — ugyanúgy, vagy még inkább a fékezés, a magunk kritikátlan alárendelése, az utánzó követés szüntelen *tevőleges* gyakorlatára van szükség az alattvalói lelkület kialakításához is!

A tehetségek kibontakoztatásához tehát az értékes adottságok és a megfelelő környezeti hatások találkozására van szükség növendékeink tevékenységében. Ennek érdekében (1) igyekeznünk kell ezeket az értékes adottságokat mennél korábban és mennél megbízhatóbban megismerni, és (2) meg kell teremtenünk az őket legjobban fejlesztő környezeti feltételeket. Az előbb említett feladat gondolatmenetünkben a pedagógiai pszichológia területére vezet, az utóbbi az iskolarendszertan, vagy talán még ennél is messzebb: a művelő hatások szociológiájának ösvényeire.

### *A tehetség felismerése*

Ha minden tehetség rátermettséget feltételez, és tevékenységben fejlődik, nyilvánvaló, hogy a nevelői irányítás szempontjából döntő jelentősége van idejekorán történő felismerésüknek. Az ebben rejlő feladat mindmáig megoldatlan nehézsége abban rejlik, hogy ezek a rátermettségek sohasem nyilvánulnak közvetlenül önmagukban, hanem mindig csak közvetve, teljesítmények formájában. Márpedig a mindenkori teljesítményben kiemelkedetlenül együtt szerepel az adottság és az adottságot képességgé, tehetséggé fejlesztő tevékenység. Kedvező külső feltételek, szerencsésen megválasztott vagy jól irányított huzamos tevékenység eredményeképpen szerény adottságok alapján is létrejöhet sokatígérő teljesítmény. Szerencsétlen sorsot ért „csodagyermek” tömegei tanúskodhatnak erről.

Természetesen nem feltétlenül szükséges, hogy a teljesítmények mindig ilyen ellentmondásos alapon jöjjenek létre. Valamiféle adottságok, egy vagy más irányban, szűkebb vagy tágabb körben kiemelkedő teljesítmény eléréséhez szükséges feltételek minden növendékben megtalálhatók. Mivel pedig az adottságok alakulására ható külső feltételek a gyermek- és ifjúkor ideje alatt átlagos körülmények között azonosan adottnak tételezhetők, az egyszerű sikeres teljesítménypróbának többnyire hosszabb időre szóló pozitív prognosztikus értéke van. Ebből érthető az annyi joggal és oly sokat bírált tesztvizsgálati eljárások szívós továbbélése. Az Angliában 1944 óta törvényben megszabott 11 éves kori tehetségvizsgálat eredményét — megbízhatónak tűnő közlés szerint — a további tanulmányok az esetek 95 százalékában igazolják. Évi 600—700 ezer vizsgálatot alapul véve már ez is évente 30—40 ezer gyermek helytelen irányítását jelenti. Ha pedig ehhez a számhoz hozzá vesszük azokat, akiket ők a helytelen irányítás következtében megillető helyükről kiszorítanak, akkor még nő is a hibaszázalék. Mégis, ha nem emberekről lenne szó, a 95 százalékos biztonságot kielégítőnek lehetne mondani.

A fő probléma nem is ebben rejlik, hanem abban a körülményben, hogy ezek a teljesítménypróbák nem tájékoztatnak a gyermek-„anyagban” lehetőségileg adott tehetségek felől, s különösen nem azoknak a potenciális tehetségeknek a számáról és mértékéről, amelyek a rostán kiesnek. Hogy a gyakorlatban a későbbiek folyamán viszonylag ritkán válik szükségessé az első szűrés kedvező irányú korrekciója, az ismét csak arról tanúskodik, hogy a lényegileg változatlanul

kedvezőtlen társadalmi-kulturális feltételek között később sincs módjuk a megnyilatkozásra.

Ma már a tesztvizsgálatok kérdésében tárgyilagosan ítélő nyugati pszichológusok és pedagógusok sincsenek e kérdésben más véleményen. A több tízezernyi teszt tehát ez idő szerint nem oldja meg az adottságok korai objektív megismerésének feladatát. Más kérdés az, hogy belőlük meg a velük végzett számlálhatatlan milliónyi vizsgálat eredményéből kiindulva nem lehetne-e feladatunk irányában tovább lépnünk. Nyilván lehet is, kell is. A tudomány fejlődése, a népek előtt álló és megoldásra váró páratlan arányú műszaki és gazdasági problémák ki fogják ezt a lépést kényszeríteni. A szocialista pedagógiát pedig még ezeknél a tényezőknél is hatékonyabban kell, hogy készítse humanista elkötelezettsége.

Erőfeszítéseink azonban nem szorítkozhatnak csupán a történelmileg még fiatal tesztvizsgálati eljárások felülvizsgálatára. Van a tehetségek kiválasztásának még számos más, nemegyszer évezredek múlta visszatekintő módja. Az iskola minősítő eljárásai, az osztályozás, a vizsgák, a második centenáriumához közeledő érettségi, a patinás múltú önképzőköri munka és a friss lendülettel bontakozó úttörő- és KISZ próba-rendszer, a szakköri tevékenység, a tanulmányi és művészeti pályázatok, a felvételi gyakorlat, iskolai, országos és nemzetközi tanulmányi versenyek — mind-mind ezt a célt (vagy ezt a célt is) szolgálják. Mégsem mondhatjuk, hogy hatékonyságukról, objektivitásukról, a jövő fejlődést jelző jelentőségükről a kérdés fontosságát megillető tájékozottságunk lenne.

Pedig vannak a kérdés történetében elszórt eredmények, amelyeket számbavennünk, ellenőriznünk lehetne. Vannak új kezdemények is. Így néhány áldozatkész kutató munkája nyomán valósággal izgalmas tanulságokat, összefüggéseket tárt fel az orvostudományi egyetemi felvételi gyakorlat elemző vizsgálata. Kezdeményezésük feltétlenül megérdemelné e vizsgálat széleskörű megismétlését többi felsőoktatási intézményünkönél is.

A gyakorlatban nagyon komoly kezdeményezésnek tartjuk a tehetségek kiválasztására azt az intézkedést, amelyik szerint a tanulmányi versenyek első tíz helyezettje a választott szakterületen felvételi vizsgálat nélkül kerülhet az egyetemre. De nem lenne-e jobb, ha vélekedésünket a tudás biztonsága támasztaná meg? Három vagy négy éven át magam is részt vettem ilyen versenydolgozatok elbírálásában, és azóta is szívesen emlékszem, hogy bizottságunk — minden különösebben módszeres eljárás nélkül is — két egymást követő évben, tehát harmadikos és negyedikes korában is *ugyanazt* a névtelen pályázót választotta ki az első díjra. Az azóta eltelt idő is igazolni látszik a döntésünket. Biztonságot azonban csak az adna, ha fejlődését azoknak a százaknak az eredményével vehetnők egybe, akik akkor vele együtt starthoz állottak — vagy legalább azzal az ötvennel-hatvannal, akiket iskoláik az országos döntőre jelöltek. A jegyzőkönyvek nyilván megvannak még, vannak intézményeink is a feladat megoldására.

1927-ben a Magyar Gyermektanulmányi Társaság kezdeményezésére és NAGY LÁSZLÓ közreműködésével tehetségkutató kiállítást rendeztek. Ezen a képzőművészeti csoportban 183 gyermek és ifjú vett részt. DOMANOVSKY ENDRE Budapest, 18 éves, „I. osztályú dícséretet nyert”. Hozzáértők vizsgálhatnák meg, mi lett a többi 182-ből. (A díjazottak között más, azóta ismertté vált művészevekkel is találkozunk.) Az irodalmi csoportban egyébként ugyanakkor 39, a zeneiben 77, az iparművészetiben 33, a technikaiban mindössze 7, a női kézimunka csoportban 77 induló nevét őrizte meg a vállalkozásról készült jelentés.

Szerénytelenség lenne azonban a témával kapcsolatos kutatási feladatokat kiretlenül tovább osztogatnunk. Készttetésül legalább egy gondolkodtató pár-

huzamra mégis utalni szeretnék. Statisztikai Hivatalunk a fogyasztásra kerülő javak mennyiségének és minőségi összetételének alakulását az általános mutatókon kívül több ezer család életének közvetlen megfigyelésével is méri. Vajon nem lenne-e legalább ennyire indokolt, hogy erre hivatott intézményeink hasonló folyamatos nyilvántartás tükrében mérjék-figyeljék különböző körülményeket képviselő családok választékán jövőnk egyik legfontosabb bázisának, a népünkben élő tehetségek kibontakozásának alakulását? Az efféle nyilvántartáshoz a szükséges módszereket a művelődésügyi statisztika, a művelődésügyi állapotrajzok, az ún. karrier-kutatás jórészt készen kínálja. Elvégzésük, illetve folyamatos végeztetésük annál is inkább fontos lenne, mert nemcsak a tehetségek kifejlődése szempontjából lényeges előnyös adottságok idejekorán való felismeréséhez vagy az e téren elkövetett mulasztások kellő időben való felismeréséhez nyújtásának bőséges tényanyagot, hanem egyúttal a mindenkori intézményes és társadalmi feltételeknek a megismeréséhez is, amelyeknek a tehetségek sorsának alakulásában szerepük van.

Ezek közül az intézmények közül kétségtelenül legfontosabb az iskola. Alapvető-jelentősége van tehát annak, hogyan tölti be feladatát a tehetségek kibontakoztatásában.

### *Tehetség és iskolarendszer*

Az európai és az ez európai mintára alakult iskolarendszerek ma is még magukon viselik annak nyomát, hogy közvetve-közvetlenül a középkori grammatikai iskolában gyökereznek. A népi tömegek antifeudális harca, a feudalizmus bukása, a kapitalista rend győzelme, a gépi nagyüzemi termelés igényei és a munkássztály küzdelme a műveltségért erősen átalakították az iskolázás rendjét, de még magát ezt az egykori tudós iskolát is. Kiváltságos helyzetét mégis mindvégig megőrizte — sokat megtartott belőle még a társadalom szocialista átalakítása után is. Külsőleg is megmutatkozik ez abban, hogy különleges (még nálunk is a legkonkrétabban körülírt) funkciója az egyetemre való előkészítés, és hogy általában különlegesen képzett nevelői vannak. A középiskolának ezen a kivételes helyzetén tapasztalat szerint az sem változtat, ha más iskolatípusok előtt is megnyílik a felvezető út. Addig mindenesetre nem, amíg emezekben is nem válik uralkodó feladattá az erre való előkészítés.

Ez a körülmény témánk szempontjából azért fontos, mert az iskola munkájának tartalmát és jellegét — egyéb nem lényegtelen meghatározó tényezőket most figyelmen kívül hagyva, tehát a tisztán „pedagógiai” szférán belül — mindig a *répülő* fokozat határozza meg. Mégpedig annál inkább, mennél szorosabban kapcsolódnak egymáshoz. A középiskoláét tehát az egyetem, amelyre előkészít, a megelőző fokét pedig a középiskola, amelyik tanítványainak kisebb-nagyobb részét átveszi.

Ebből az iskolaszervezetani törvényből számos tanulságos következtetés adódik. Itt csak ún. 12 osztályos iskoláinkra szeretnék utalást tenni. Iskolarendszerünknek ez a képződménye mélyen rokonszenves számomra. Számos kétségtelen pedagógiai előnye mellett azonban beható vizsgálatot igényelne az a szempont is, mennyiben és miként szűkíti az általános iskolai részlegben a tanulókkal való foglalkozás sokoldalúságát az a körülmény, hogy vele egyazon intézmény keretében gimnázium is működik. Az amerikai tapasztalatok mindenesetre arra vallanak, hogy az ottani hároméves alsófokú középiskola (*junior high school*) a maga orientációs feladatát rosszbullátja el, ha az ugyancsak hároméves

*senior high school*-al egybeolvadva egységes felépítésű hatéves középiskolává válik.

Talán ez az egyetlen példa is elég bevezetőben annak igazolására, hogy az iskolarendszer pedagógiai szerkezetének nem utolsósorban éppen a tehetségek lehető legkedvezőbb fejlődésének követelményével is számot kell vetnie.

Az egyetemre előkészítő iskolák mellett már a múlt század második felében megindult a népiskolára épülő második iskolai létra, a korábbi magyar terminológiával a középiskolák mellett az ún. „középfokú” iskolák különböző típusainak kiépülése is. Ilyen volt a magyar *polgári iskola*, az osztrák-délnémet *Bürgerschule*, az északnémet *Mittelschule*, az *école primaire supérieure*, a *higher elementary school* stb. Nevük szerint és szervezetileg is többnyire népoktatási intézmények. (A magyar polgári iskolát a népoktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. t.-c. szervezte meg!) Az iskoláknak ez a kategóriája évszázados lassú fejlődés után a második világháborút követő időben hatalmas arányban kiszélesedett. Az elemi fokra épülő, általánosan kötelező iskolázás ma több országban eléri a 15—16., sőt a 18. életévet. Időben tehát megközelíti, alkalom szerint el is éri a hagyományos középiskola időtartamát. Ez a fejlődés ma már olyan retrográd társadalmi viszonyok között is napirendre tűzi a hagyományos középiskola évezredes kiváltságának problémáját, mint amilyenek napjaink Nyugat-Németországában uralkodnak. Szimptomatikuskas a történelmi feszítő erőkre, de a kiutat kereső reakciókra is az efféle névcserék: *élémentaire* vagy *elementary* helyett *primaire* vagy *primary*, *Elementarschule*, *Volksschule* helyett *Grundschule*. Angliában az 1944-es iskolatörvény óta egyenesen *secondary modern school* a „köztes” iskola-típus neve, Franciaországban a nemrég még *cours complémentaires* helyett *collèges modernes* a kifejező elnevezés — ezzel a formai mozzanattal is a hagyományos középiskolák képzetét kívánva idézni.

Tévedés ne essék, ha árulkodónak mondjuk is ezeket a névcseréket, nem azért marasztaljuk el a tőkés országok művelődéspolitikáját, mert az alsófokú iskola után nem mindekit irányítanak az eddigi „tudós” iskolákba vagy azoknak valamiféleképpen szintén átkeresztelt változataiba. Aligha vitás, hogy nem szolgálná a tehetségek, az eltérő hajlamok legjobb érvényesülését, ha mindenki az iskolázás egész ideje alatt azonos oktatásban részesülne. Ma már egyébként ilyen iskolaszervezet nincs is sehol a világon. A gyakorlatban minden csak valamelyest is fejlett iskolaszervezet előbb vagy utóbb, kisebb vagy nagyobb mértékben elágazik.

Ha a tehetségek lehető legkedvezőbb fejlődése szempontjából akarjuk vizsgálat alá vetni az e téren történetileg kialakult változatokat, eleve tisztában kell lennünk egy pillanatnyilag feloldhatatlannak látszó ellentmondással. A tehetség kedvező fejlődésének feltétele a tehetségiránynak megfelelő tevékenység ennél korábbi időponttól való kifejtése, tehát a mennél korábbi specializálódás — amit azonban semmiképpen sem szabad összetévesztenünk a képességek valamilyen szűk választékának egyoldalú tréningjével. Másrészt viszont a tehetségek gyakran a fejlődés és nevelés viszonylag előhaladottabb szakaszában jelentkeznek, ez pedig a korai szakosodással ellentétben a növendékek mennél huzamosabb ideig tartó, változatos tartalmakra épülő, általános irányú művelését sürgeti. A problémára öröktényű és egyértelmű választ adni tehát aligha lehet. Napjaink ifjúságának fejlődése azonban arról tanúskodik, hogy a tehetségek legkedvezőbb fejlődése szempontjából a 11—15 esztendő életkornak különösen nagy jelentősége van. Az ilyen korú növendékek iskolai vezetésének módja a tehetségekkel való gazdálkodás igen fontos kérdése.

Ez a megállapítás egyúttal bizonyos értékelő szempontokat is kínál az ismeretes iskolaszervezeti változatok áttekintéséhez.

A századunk elején általánosan elterjedt európai iskolaszervezeti típust a rövid ideig tartó, lényegében az elemi kultúrtechnikák elsajátítására szorítózkodó alsófokú oktatás után következő *párhuzamos iskolai létrák* jellemezték. Ehhez tartozott a magyar iskolarendszer is, amelyben a nemzedékünk felnőtt. A vezető világhatalmak közül ma ehhez a típushoz a legközelebb Anglia áll. Itt a gyermekek 11 éves korban, a négyesztendős ingyenes középfokú iskolázás küszöbén három irányban válnak szét: a hagyományos *grammar school*, a *secondary technical school* és a már említett *secondary modern school* irányában. Köztudomású, hogy az elsőbe, amely az egyetemi oktatás felé vezet, átlagosan a gyermekek 20 százaléka kerül. Mivel azonban a felvétel a területileg rendelkezésre álló tanulmányi helyek számától függ, ez az arány a gyakorlatban 10 és 60 százalék között ingadozik. A szelekciós, főként tesztvizsgálati eljárás ismert elégtelenségén túl már ez is nyilvánvalóan kellő okot szolgáltat az elégedetlenségre.

Az utóbbi évtizedben a különböző képzési irányokat közös szervezeti keretben egyesítő *comprehensive school* szállt szembe az elégedetlen közvéleménnyel. A törekvés kétségtelen progresszív elemei ellenére ma már erősödik a belátás, hogy a *comprehensive school* is inkább csak hangulatilag elégíti ki a követelményeket. Az egyes gyermek egyedi fejlődése szempontjából ugyanis csak korlátozott jelentősége van annak, hogy a népes iskolaközösségben valóban széles keretek között jutnak szóhoz a különböző tehetségirányok, ha a gyakorlatban a növendékeket itt is többnyire már az első-második évben meghatározott tanulmányi irányt és szintet jelentő csoportokra osztják.

Közvetlen betekintés híján egy analóg hazai tapasztalatomat szeretném idézni. Egyik fővárosi iskolánk ismert nevű fizikatanára a folyamatos fizikai háziverseny keretében hétről hétre szorgalmi feladatokat függeszt ki. Ahogyan azonban az előhaladás ütemében a párhuzamos reál és humán tagozatos osztályok tanulóiiban az elvégzett anyag szintkülönbsége tudatosul, az utóbbiak — meggyőződésem szerint elsősorban hangulati okokból — zömükben lemorzsolódnak, és csak a legtörekvőbb egy-két tanuló fejlődik együtt a növekvő igényekkel.

A hagyományos, tehát vékony közös alapra támaszkodó, párhuzamos létrákból álló középfokú iskolaszervezethez képest csak kényszeredett engedmenyt jelent az ún. *átmeneti osztályok* szervezése — akár az alsófokú iskola végéhez, akár az erre következő iskolatípusok elejéhez illesztik őket.

Az előbb említett megoldást választja a nyugatnémet iskolaszervezet reformjára előterjesztett ún. keretterv, amely a *Grundschule* 4. osztálya után irányoz elő ilyen átmeneti szakaszt kétéves időtartammal. (Ennek a neve lenne: *Förderstufe*.) Innen ágazódnának szét a növendékek — többek között a kilenc évre növelt népiskola *Hauptschule*-nak elnevezett felső tagozatába, ami neve szerint a megfelelő jelenlegi osztrák iskolával, jellegében a nálunk is ismert polgári iskolával váгна egybe.

A reform, ha valósággá válna, az NSZK művelődéspolitikai viszonyaihoz képest még így is lényeges demokratikus irányú fejlődés jele lenne. Csak éppen az a baj, hogy már a tervben is szerepel a kilencéves *Studienschule*, a hagyományos gimnázium új címkevel ellátott és előreláthatóan a korábbinál is „arisztokratikusabb” változata, amelybe változatlanul tízéves korban lépnének azok a gyermekek, akiket bizonyítványuk és felvételi vizsga alapján „a legnagyobb valószínűséggel” alkalmasnak ítélnék a későbbi egyetemi tanulmányokra.



Az alsófokú iskola 5. osztálya után hasonló átmeneti osztályok következnek az 1959-es francia iskolareformban is, azonban eleve a különböző másodfokú iskolatípusok szervezeti keretei között. Hasztalan írniak elő a törvényes rendelkezések azonos tanulmányi anyagot e kétesztendő „megfigyelési szakasz” számára a párhuzamosan egymás mellett felépülő iskolákban, az eredmény megfelel az általános neveléstörténeti tapasztalatnak. Ez pedig arról tanúskodik, hogy az egyes pedagógiai képződmények (önképzőkör, szakkör, átmeneti vagy továbbképző osztály, iskolai ifjúsági szervezet stb.) mindenkor felveszik az iskola jellegét, amelybe beletagolódnak.

A francia iskolareformban tehát halvány visszfénye is alig tükröződik az egykori LANGEVIN-WALLON-féle tervnek. A két kommunista tudós által Franciaország náci megszállásának idején Észak-Afrikában kidolgozott terv ugyanis tizenegy éves korban kezdődő közös „tájékozódási szakaszt” (*cycle d'orientation*) irányzott elő, és csak 15 éves korban következett volna a tanulmányi irányok végleges szétválása. Ez a tőkés viszonyok között kétségtelenül utópikus, valóban nagyigényű terv mind a mai napig a legnagyobb arányú konkrét elképzelés a népből rejlő tehetségek kibontakoztatására, felismerésére és irányítására — az iskola szervezeti keretein belül.

Az elvetélt francia reformnak számunkra — a messzebbre utaló művelődéspolitikai összefüggéseken túl — egyetlen tanulsága, hogy a tehetségek egyenlő érvényesülésének feltételeit az efféle öszvér-megoldásokkal megteremteni nem lehet. A magyarázat eléggé kézenfekvő. Az eleve alacsonyabb rangú iskolában rendszerint nincsenek erők az oktatás kiterjesztésére, a rangosabb intézmény nevelői pedig természetszerűen nem hajlandók az odatévedő néhány gyengébb felkészültségű tanuló kedvéért követelményeikből engedni, eljárásaikon változtatni.

A harmadik, az előbbiektől jól megkülönböztethető változatban az iskolázás e középső szakaszának nevelésére-oktatására *önálló szervezésű iskolák* szolgálnak. Neve szerint is jól érzékelteti iskolaszervezeti funkciójukat az olasz iskolareformban most születő *scuola media* — a szó eredeti értelmében „közbülső”, „köztes” iskola. (Nem tévesztendő össze az 1940-ben látszatengedményként bevezetett azonos nevű iskolatípussal, amely azonban nem volt önálló intézmény.)

Világszerte ismert mintájuk az Északamerikai Egyesült Államokban alakult ki. Itt a 12—15 éves korú növendékek számára képességeik kipróbálására, a követendő tanulmányi irány megválasztására sok helyütt önálló alsófokú középiskola, a *junior high school* szolgál. Működésük a tehetségek optimális fejlesztése tekintetében érdekes tanulsággal gazdagította az összehasonlító neveléstudományt. Tárnyilagos beszámolók tükrében úgy tűnik ugyanis, hogy hasztalan kínálja az iskola a változó szintű és jellegű tanulmányok bő választékát, ez még nem nyújt biztosítékot, hogy a válogatás tényleg az egyéni adottságokkal összhangban történik. Meghatározó jelentősége van viszont benne a gyermeket körülvevő kulturális környezetnek, mindenekelőtt a család művelődési igény szintjének, ami ismét nagymértékben osztályhelyzetük függvénye. Van olyan — mindenképpen jóhiszeműnek tekinthető — amerikai nézet, amely ennek a folyamatnak generációkon át való megisméltődése következtében egy újfajta társadalmi tagozódás kialakulásától tart. (Magunk részéről úgy véljük, hogy közelebbről megvizsgálva, az így előálló rétegződés nem is lenne olyan merőben új!)

Tárgyunk szemszögéből mindamellettt úgy tűnik, hogy a *junior high school*, mint a tehetségek kibontakozása szempontjából oly fontos fejlődési szakasz

sajátos iskolatípusa mégis megérdemelné az eddiginél jóval figyelmesebb vizsgálódást részünkről. Már itt meg kell említenünk azonban azt az ellene szóló érvet is, hogy közbeékelődése egy iskolaváltoztatással többet iktat be a tanulmányi menetbe, és így éppen a legfontosabb, a végighúzó tárgyakban a tanítást megtöri.

Az összes eddig tárgyalt példaktól lényegesen eltérő utat jár az 1950-ben megindult svéd iskolareform. Az új svéd iskola az egységes törzsből kiinduló és a *különböző szinteken ismételt villaszerűen elágazó iskolaszervezet* legfejlettebb példája. Alighanem igazán sajnálatos, hogy eddig hazánkban nem fordult feléje nagyobb figyelem. Pedig erre indíthatna a valóban világszerte mutatkozó érdeklődés, de még külön az a körülmény is, hogy az ország települési viszonyai bizonyos tekintetben még a mienknél is nagyobb nehézségek legyőzését követelik a tehetségek egyenlő érvényesülésének biztosítása érdekében. Ennek szemléltetésére elég megemlítenünk, hogy az ország északi felében a népsűrűség nem haladja meg a négyzetkilométerenként 5 főt.

A reform a nagyobb településeken megvalósult, az elmúlt tanévvel megindult országos elterjesztése is. Svédország ennek keretében egységes iskolát épít 7—16 éves korig minden gyermek számára. Az iskola háromszor hároméves szakaszból áll, mindhárom szakaszban különböző szinten felkészült nevelőkkel. A kötelező törzsanagon kívül fokozatosan választható tárgyakat vezetnek be: a 7. osztályban 5, a 8. osztályban már 9 óra a választás szerint kitölthető órakeret. A 7-ben 10, a 8-ban 30 órát ezen felül pályaválasztási tájékoztatásra szánnak, s ehhez járul a 8-ban legalább négy hét üzemi gyakorlat. A 9. osztály már három főtípusra oszlik, de ezeken belül is vannak változatok. A 9g-ben, amelyik a gimnáziumra készít elő, bevezetik a harmadik élő idegen nyelvet, a 9a-ban az idegen nyelvek fakultatívak, a 9y szakmai előképzést is ad. A gimnázium, az egykori tudós iskola hároméves tanfolyammá zsugorodott. Ennek már első éve három tagozatra oszlik, a felső két osztály pedig még tovább bontódik.

A reform megalkotói azt remélik, hogy ez a szervezet a lehetőségek határai között érvényesülni engedi a különböző érdeklődési irányokat.

Köztudomású, hogy a svéd egységes iskola megteremtésében a szorosan pedagógiai szempontokon túl művelődéspolitikai megfontolások is fontos szerepet játszottak. Svédországban már a múlt században megindult a küzdelem a társadalmi osztálytagozódást tükröző párhuzamos iskolai létrák eltüntetéséért. Ha az új iskola szerkezetét magunk elé vetítjük, kétségtelennek látszik, hogy ez a harc nem volt eredménytelen. Hogy azonban a tehetségek érvényesülésének valóban egyenlő feltételeit teremtette volna meg, mégsem hihetjük.

Ez olyan feladat, amelynek megoldását egyetlen intézmény még oly kedvező feltételek közepette sem vállalhatja magára. Ehhez — meggyőződésünk szerint — a társadalmi erők legszélesebb körű összefogására, közvetlen pedagógiai jellegű együttműködésére van szükség. Az ebben az irányban legmesszebbre utaló példákat viszont már jóval közelebb találjuk.

### *A szocialista országok útja*

A következőket egységes, az iskolaköteles kor kezdetétől az egyetemig minden növendékét elvezető iskolát mindaddig egyetlen állam alkotta meg a világon, s ez az iskola a Szovjetunió 11 osztályos iskolája. Ez az iskola az első — különösen internátusos változatában —, amely a családi körülményektől

függetlenül minden arra alkalmas növendéke előtt megnyitotta az utat az egyetemi képzés felé. És ebben történetileg nem csekély szerepe volt annak is, hogy a tanulmányokban való válogatás erőteljes korlátozásával eleve útját állotta, hogy az esetleg eltérő szintű indulás vagy a kedvezőtlen otthoni befolyás — mint például Amerikában — az igényszint leszállításához vezessen.

Ugyanakkor a szovjet iskolarendszer megadta a lehetőséget a speciális tehetségirányok különleges iskoláinak megteremtésére is. Sajtóközleményekből úgy értesülünk, hogy ezekhez az elsősorban művészeti irányú iskolákhoz csatlakozva legújabban egyes tudományágak is — mindenekelőtt a matematika — megteremtik a különlegesen tehetséges fiatalok képzését szolgáló intézményeket. Hogy ez az irányzat a jövő fejlődést jelzi-e, egyelőre nem lehet tudni. Az internátusi hálózat tervezett nagyarányú kiterjesztése esetén legalábbis elképzelhető. Addig is azonban a kiegészítő foglalkozások, az úgynevezett osztályon és iskolán kívüli munka változatos formái képviselik a tantervi anyagot meghaladó vagy azon kívül eső érdeklődési irányok kielégítésének, a tehetségek kibontakozásának fő irányát.

Kisebb-nagyobb eltérésekkel hasonló a helyzet a népi demokratikus országokban. A népi demokratikus iskolarendszerek — a szervezeti típust tekintve — kivétel nélkül a maguk korában is elmaradott közoktatásügy helyébe léptek. Ha a háború előtt az oktatás észmei irányultságát, különösen pedig a tanulók szociális megoszlását, az oktatásügyi anyagi ellátottságát tekintve adódtak is nem jelentéktelen különbségek ezekben az országokban, ezek az oktatásügy alapvető szerkezetét mégsem érintették.

A tőkés rendszer megdöntése után — ismét nem jelentéktelen számszerű különbségekkel — az alapműveltség hatalmas arányú kiterjesztése mellett mindenütt nagyszámú, a népi hatalomhoz hű értelmiség gyorsütemű kiképzése volt a történelmileg időszerű, legfontosabb feladat. Így érthető, hogy az új körülmények között és minőségileg megváltozott művelődési anyagra támaszkodva is érvényben maradt a középiskola alapvetően, sőt, bizonyos mértékig egyoldalúan elméleti iránya. A tudományos-technikai fejlődés, a kapitalista és a szocialista világ békés feltételek között egyre szélesebb frontokon bontakozó versenye az előttünk levő időszakban az iskolázás intézményes kereteinek még további hatalmas arányú kiterjesztését követeli. A művelődési kiváltságok felszámolásának még hátralevő feladatai, a felsőfokú szakemberképzés elképesztő arányú káder-igénye azonban azzal a veszéllyel jár, hogy továbbra is rögződik a pedagógiai szemlélet bizonyos egyoldalúsága. Úgy tűnhet — és úgy is tűnik a laikus és a szakmai közvélemény széles köreiben —, mintha az iskolarendszer középső fokán a tehetségek érvényesülése érdekében a legfőbb tennivaló egy többé-kevésbé mindenirányú felsőfokú szakképzést megalapozó „érettség” biztosítása lenne.

Ezt a felfogást különböző csatornákon át alighanem a nyugati országok pedagógiai szemlélete is táplálja. Ott ugyanis a tehetség érvényesülésének kulcskérdése ma is még az egyetemi képzés általános hozzáférhetősége. Miként vázlatos szemlénk is mutatja, a kiváltságokat védő bástyák világszerte töredeznek ugyan, az egyetemhez vezető utakon azonban ma is még számtalan botlató és sorompó nehezíti meg az előre haladást. Érthető tehát, ha a középiskola munkáján eluralkodik az egyetemi felvételi vizsgára beállított tréning szelleme. Az angol középiskolát — például — tanterv nem köti. Formailag mi sem akadályoznánk, hogy tevékenységét-életét teljesen a megfelelő korosztály képességeinek mindenirányú, optimális kifejlesztésének szolgálatába állítsa. E helyett mégis az a

tapasztalat, hogy a rákövetkező felvételi követelményei időnként valóság-  
gal groteszk módon meghatározzák a középiskolai munka tartalmát és for-  
máját.

Nálunk az újabb fejlődésben elvileg mindig kettős célt tűztek ki az idevágó  
rendelezések: a középiskolás korosztály igényeiből kiinduló nevelésközpontú  
feladatok megvalósítását és a felsőfokú tanulmányokra való előkészítést. A való-  
ságban azonban a gimnáziumban folyamatosan az utóbbinak túlsúlya érvényesült.  
Mindenkor ég s föld különbséget jelentett, hogy egy tárgy érettségi tárgy-e vagy  
sem. És bármennyire hihetetlen, ma is akadnak még jó szakmai hírű és sikeres  
tanáraink, akik a gimnáziumban nem képességeket fejlesztenek és tehetségeket  
gondoznak, még csak nem is magyart, történelmet vagy matematikát tanítanak,  
hanem szinte az első osztály első órájától az érettségre készülve — diktálnak,  
tételvázatot készítenek. (Nemegyszer az egyes tételekhez előirányzott idézetek-  
kel együtt.)

Az efféle visszasságok ellenére nyugodtan mondhatjuk, hogy gyermekeink  
tehetségének kifejlesztése érdekében ma is már sok történik iskoláink oktató-  
munkájában és azon kívül. Az ének-zenei általános iskolák, a zenei gimnázium,  
az Állami Balett Intézet, a Képzőművészeti és Iparművészeti Gimnázium,  
a technikumok és szakközépiskolák változtatatos típusai, az ún. „tagozatos”  
osztályok, a szakköri, sportköri és önképzőköri munka, a gyakorlati foglalkozá-  
sok, tanulmányi versenyek, az úttörő- és KISZ-próbák gazdag választéka,  
színházi és zenei életünk ifjúsági vállalkozásai, a speciális könyvtári szolgálta-  
sok — még sommásan számbavenni is sok a változatokat, de abban akarva-  
akaratlan mind együttműködnek, hogy egyre nagyobb sugarú körben ölelik át  
életünk fontos területeit, alkalmat nyújtva a fiataloknak változtatatos irányú tehet-  
ségek megismerésére és tevőleges fejlesztésére.

És ezen a ponton nem mánkónak, hanem gazdag jövővel terhes mozzanat-  
nak érzem, hogy a felsorolás önkéntelenül átsiklik iskolán kívüli, sőt az iskolától  
független társadalmi kezdeményezések területére. A totális értelemben felfogott  
nevelésfogalom értelmében mindekor az egész élet „nevel”, azaz alakítja képessé-  
geinket, formálja jellemünket. De egyre inkább nevelő jellegűvé válik az élet  
a szűkebb, a tudatos, a tervszerű, vagy éppenséggel szervezett nevelés fogalma  
értelmében a szocialista társadalom feltételei között. Ha meg nem is éljük, meg-  
sejtenünk már ma is lehet azt a távlatot, ahol a két — a szűkebb és tágabb érte-  
lemben vett — nevelésfogalom gyakorlatilag egybeesik. S ennek nem pusztán  
az lesz a jelentősége, hogy egykori pedagógiai viták és hibák emléke is elenyé-  
szik, hanem sokkalta több.

E meggyőződés erejével élő sejtelem megvilágítására lehetetlen nem  
idéznünk PESTALOZZI híres tételét: *Az élet nevel.* Ez volt az a tétel, ahonnan peda-  
gógiai elmelkedése elindult, és ahová élete alkonyán visszatért. Nevel, tehát,  
formál, kibontakoztat mindaz, amivel a felnövekvő ember életközösségben talál-  
kozik. Ez a „lakószoba” pedagógiájának mélyén rejlő tanítás. S ebben gyökerezik  
a kapitalizmussal végletes fokig érő társadalmi munkamegosztás pedagógiai tragi-  
kuma, hogy ti. az embernek magának az újratermelésén kívül úgyszólván az  
egész társadalmi termelést kivontá ebből az életközösségből. PESTALOZZI végső  
kísérletet tett ugyan még, hogy a tőkés termelést a maga manufaktúrás formájá-  
ban a családi élet körébe bevonja — de vállalkozása eleve csödre volt ítélve.  
(Ebből a szempontból pedagógiailag is messzebb jutott OWEN, amikor — a kér-  
dést mintegy megfordítva — a termelés adott fejlettségi fokának megfelelő családi  
szervezet és életrend kialakítását tűzte ki célul.)

Iskolareformunk — véleményem szerint — mindenekelőtt arra irányuló kísérlet, hogy a növendék életétől ilyen módon a szó szoros értelmében elidegenedett nagyüzemi termelést életközelségbe hozza. Előzetes tapasztalataink alapján is világos volt ugyanis, hogy nem elég az iskolán a termelő munka felé tekintő ablakot nyitni, nem elég ezt az életterületet értelmileg-érzelmileg birtokba venni, hanem az élményben is „szocializálni” kell. Magunkénak pedig csak azt tudjuk és érezzük, amiben otthon vagyunk. A gyárat a családi otthonba átplántálni nem lehet, de talán lehet a gyárat „otthonossá” — és ezzel a nevelő élet részévé tenni? Azt hiszem, ha az arra hivatottak a legsikeresebb termelési gyakorlatok tapasztalatait ebből a szempontból elemeznék, megtalálnák bennük feltevésünk igazolását.

Ha pedig így van, hibázunk-e, ha a pedagógia jövőjét, a tehetségek optimális kifejlesztésének jövő útjait kereső ábrándozásainkat távolabbra is kiterjesztjük, és tervezetéseinkbe társadalmunk más intézményeit, a társadalmi élet egyéb intézményesült és ezzel együtt többé-kevésbé mindig elkülönült funkcióinak letéteményesit is bevonjuk? Nem lehetséges, hogy egyszer — talán nem is olyan soká — nemcsak minden termelő üzemnek, hanem minden múzeumnak, áruháznak, kulturális intézménynek, kutatóintézetnek, nyomdának, művészi alkotó közösségnek stb., stb. — meglegyen a maga ifjúsági tagozata, szakköre, vagy bármilyen más néven nevezhető; pedagógiai funkciókat ellátó részlege, amelyik módot ad a megfelelő irányú képességek kipróbálására, a tehetségek jelentkezésére?

A pedagógus munka társadalmi elismertetésének sajátos gátja volt mindenkor, hogy hivatás szerűen a felnőtt nemzedéknek közvetlenül nem adott semmit. Ma egyre nagyobb számban részesülnek szolgáltatásaikban felnőttek is. Nem lenne összhangban ezzel, ha ugyanakkor e felnőttek olyan intézményei is részt vállalnának a fiatal nemzedék nevelésében, amelyektől ez mindeddig idegen volt? Hogy valósággá legyen a régi tétel: *Az élet nevel* — mégpedig nem a pedagógiai fegyverletétel hangsúlyával, hanem abban az értelemben, hogy az élet egyre több szektorra, intézményre vállal magára közvetlen és tudatos nevelő funkciókat is.

A képességek a tevékenységben manifesztálódnak, sőt, abban születnek. Lehet-e biztosítékunk jelentkezésük felől, ha a gyermekeknek nincs módjuk magukat a lehető legkülönbözőbb tevékenységfajtákban megpróbálniok?

Hogy ilyen körülmények között elkövetkezik-e a kor, amikor az iskolának mindvégig csak a művelődési hagyaték mindenkinek egyenlőképpen szükséges központi magját kell továbbadni, és a műveltség minden „profilrozását” átveszik-e egyéb intézmények — azt ekkora időbeli távlatból megítélnünk nem lehet. Annyi mindenesetre biztos, hogy még ha így lenne is egykor, *addig* egyre nagyobb jelentőségre tesz szert az iskolák, a pedagógusok munkája. Az élet menél több területét a tehetségek fejlesztésének munkájába bevonva, alkalmazkodva a tehetségek megosztásához a fiatalabb és az idősebb nemzedékben és szabályozva ezt a megosztást, az iskoláknak és a pedagógusoknak kell a tehetségek menél nagyobb számát a fejlődés menél nagyobb magaslatai felé elindítaniok, és ezzel készíteniök az időt *minden* emberi tehetség legteljesebb kivirágzása számára.

## IRODALOM

- ÁGOSTON GYÖRGY: Nevelés és öröklés, nevelés és társadalmi környezet. — Pedagógiai Szemle, 1956. 59—73. l.
- CLAUSS, GÜNTER — HIEBSCH, HANS: Erziehung und psychische Entwicklung. — Schule und Psychologie, 1960. 234—242. l.
- Értelmezzük helyesen a képességeket és a tehetséget! — Pedagógiai Szemle 1961. 105. l.
- HIEBSCH, HANS: Begabungstheorie und Nachwuchsförderung. — Das Hochschulwesen, 1961. 55—59. l.
- IDENBURG, PHILIP J.: Das Ideal der optimalen Entwicklung der Talente und die pädagogische Struktur des Schulwesens. — Bildung und Erziehung, 1963. 90—109. l.
- KAZÁR GYÖRGY — KOVÁCHICH JÁNOS: Mennyiben segíti az egyetemi felvételi rendszer legjobb és legakalmasabb tanulók kiválogatását az általános orvosi karokon? 1—4. — Felsőoktatási Szemle, 1961 657—665. l., 1962. 23—33., 534—542., 1963. 589—598. l.
- LÉNÁRD FERENC: A tehetség problémája és a tanterv. — Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1960. Budapest 1961. 173—195. l.
- PASSOW, A. HARRY: Educating the gifted in the USA. — International Review of Education, 1960. 141—153. l.
- SZOKOLSZKY ISTVÁN: Az aktivitás elve mint általános pedagógiai alapelv. — Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1961. Budapest 1962. 87—117. l.
- Tehetségvédelem és pályaválasztás. Szerk. *Ozori Frigyes, Bálint Antal*. Kiad. a Magyar Gyemektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság. Budapest 1927.
- WENZL, ALOYS: Theorie der Begabung. 2. kiad. Heidelberg (1957).
- The year book of education. 1962. The gifted child. Szerk. BEREDAY, GEORGE Z. F. — LAUWERYS, J. A. London 1962.

*Эндре Зиболен:*

### ЗАДАЧИ НАШЕЙ ПЕДАГОГИКИ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ ТАЛАНТОВ

Автор ставит проблему исследованную во всем мире о возможности более раннего и верного познания талантов и создать для них наилучшие условия для воспитания. Он рассматривает практику осуществляемую в этом отношении в капиталистических и в социалистических странах; но главным образом подчеркивает те усилия которые предприняты в интересах переобразования школьных учреждений, чтобы каждый ученик получил оптимальное воспитание. Автор делает вывод, что в познании и в воспитании талантов должны активно участвовать также и внешкольные факторы и вся среда.

*Endre Zibolen:*

### TASKS OF OUR PEDAGOGY IN MAKING TALENTS UNFOLD

The author raises the problem examined all over the world as how talents might be recognized all the earlier and all the more reliably and in what way best educational conditions might be created for them. He makes the practice established in bourgeois and social countries known, mainly the efforts made in transforming school organizations so that all the students should get an education proper to them. He draws the conclusion that factors outside school, the whole surrounding have to take active part in recognizing talents and directing them to purpose.