

## A tehetséggondozás kérdései a mindennapok gyakorlatában

*Azt hiszem, szükségtelen indokolni, hogy jelenlegi gazdasági helyzetünkben miért fontos a tehetséggondozás kérdéskörével foglalkozni. „Ha valamelyik ország úgy reagál a gazdasági visszaesés időszakára, hogy elhanyagolja oktatási rendszerét, bizonyosan vesztesévé válik annak a nemzetközi versengésnek, amely a növekedés újabb szakaszában beindul.” (1)*

*Az országok közötti versenyfutás az iskolában dől el.*

*Tudatosítani kell végre: a tehetségek gondozása gazdasági beruházás. Egész társadalmunk érdeke, ugyanakkor felelősége is.*

Érdekes lenne annak behatóbb vizsgálata, hogy egy-egy ország életében milyen okok együttese hozza felszínre ezt a problémakört. A kutatók körülbelül egy évszázada foglalkoznak ezzel a témával, a tehetség fogalmának meghatározásában azonban még így is nagy az elméleti bizonytalanság. Ezek közül csupán azokra a problémákra szeretnék kitérni, amelyek gyakorta tévútra vezetnek bennünket. Az egyik mélyen benne gyökerezik pedagógiai köztudatunkban. A tehetség fogalmát hosszú évtizedekig azonosították az intelligencia fogalmával, s a tehetséges gyermekek kiválasztásakor ez a volt a kizárólagos tényező. Ez erősen leszűkített felfogás, a másik viszont, amely a tehetséget összemossa a kreativitással, túl tág. Hiszen ebbe a kisgyermek sablonoktól mentes ötletei és a Nobel-díjas tudós világrengető felfedezései egyaránt beleférnek. A két tényező ráadásul nem feltételezi szükségszerűen egymást. A magas intelligencia – amelyre a konvergens gondolkodás jellemző – nem jelenti egyúttal azt is, hogy „tulajdonosa” a divergens gondolkodásban szintén kiemelkedő, kreatív egyéniség. S ez fordítva is igaz, mint ahogyan egy 1977-es vizsgálat bizonyítja. (2)

A tehetség egyértelmű definiálása szinte lehetetlen, ezért kiválasztottam azokat az összetevőit, amelyekkel a kutatók többsége egyetért. (Ez *Harsányi István* meghatározásához áll legközelebb.) Tehetséges az a személy, aki valamilyen emberi tevékenységben az átlagot meghaladó képességgel vagy képességek együttesével rendelkezik, és átlagon felüli teljesítményre képes. A tehetséget befolyásolják a velünk született adottságok és a környezeti hatások, de kibontakoztatásában nagy szerepük van a különböző személyiségjegyeknek is. Heterogén kategóriával van tehát dolgunk, s az egyes kutatók is más-más elemét hangsúlyozzák. Az átlag feletti képességek kritériuma nem lehet kétséges. Ám ami a kiemelkedő teljesítményt illeti, valószínűleg érdemes elkülöníteni a pszichológiai értelemben vett tehetséget a pedagógiától, akinél a jó teljesítménynek még csak a lehetősége adott. (3)

Több amerikai vizsgálat bizonyítja, hogy ha a jó teljesítményhez nem kapcsolódik kreatív gondolkodás, aligha beszélhetünk tehetségről. Mi, pedagógusok gyakorta megfeledekezünk erről, tehetségesnek kiáltva ki a kitűnő tanuló, aki esetleg „csupán” hangyaszorgalmának köszönheti jó eredményét. (Bár több lenne belőlük, és bár soha ne tévednénk nagyobbat!) A kevésbé buzgó gyerekek szempontjából sokkal hátrányosabb az a jelenlét, amelyre *Getzels* és *Jackson* felmérései figyelmeztetnek, miszerint a tanárok tanítványaikat csaknem kizárólag a konvergens gondolkodás alapján ítélik meg. (4) Ám az is

igaz, amire *Ranschburg Jenő* hívja fel a figyelmet: „A tehetség egyik szférájában sem képzelhető el, hogy egy gyerek magasat tudjon produkálni egy bizonyos intelligencia-szint alatt.” (5) Ezek az összetevők tehát egymással bonyolult alá- és mellérendelő viszonyt alkotnak. Arányaik megállapítása lehetetlen, de értelmetlen is lenne, hiszen számtalan tehetség típust ismerünk, s remélhetőleg egyre többet ismerünk el.

Mindenesetre a tehetségnek két fő fajtáját különböztetjük meg: az egyik az ún. specifikus tehetség, amikor valaki „csak” egy területen kiemelkedő, a másik az ún. komplex tehetség, ez nagyon ritka, és nem tévesztendő össze az általános értelmességgel. A legújabb kutatások már nem szűkítik le a tehetség fogalmát az intellektuális képességekre, hiszen minden emberi tevékenységet lehet kiemelkedően, alkotó módon végezni. *Habermann Gusztáv* 1987-ben megjelent könyvében több tehetség-modellt is ismertet. Ezek közül csupán néhány specifikus tehetségfajtát emelek ki, amelyekre talán kevésbé figyelünk pedagógiai munkánkban: manuális, vezetői, szocio-emocionális, kreatív, szervezői. Valójában még ezek is tovább differenciálhatók, ugyanakkor viszont vannak olyan területek, amelyek több képesség együttes meglétét igénylik. A valóságban a kérdés tehát ennél sokkal bonyolultabb.

Annál inkább az, mert nem klónozott bábukról, hanem hús-vér emberekről van szó, akiket bizonyos személyiségjegyek együttese is megkülönböztet az átlagtól. Például a problémák iránti érzékenység, a jó megfigyelőképesség, a kivételes memória, az erős képzelőerő, a kezdeményező-készség, az elmélyültségre való hajlam, az állhatatosság. De ide sorolhatók a kreativitásnak olyan vonásai is, mint az eredetiség, a könnyedség, a divergens gondolkodás és még néhány olyan személyiségjegy, amely *Torrance* vizsgálatai szerint nem szerepel a tanárok tehetségről alkotott véleményében: az ítéletalkotás függetlensége, az erős önbizalom, a nonkonformizmus, az önérvényesítés vágya. Ezek nem devianciák, félreismerésük és az intoleráns környezet gátolhatja a gyerek tehetségének kibontakozását.

Máig vitatott kérdés a szakirodalomban, hogy a velünk született adottságok (*Czeizel Endre* szavaival élve: az ún. genetikai kód) és a környezeti hatások milyen szerepet játszanak a tehetség kialakulásában. De főleg a százalékos arányokról bontakozott ki heves – szerintem meddő – vita. Az igazság – mint általában – a kétféle merev felfogás között van, ma már ez nem lehet kétséges. Hiszen a velünk született adottságokat kristálytiszt formában sose látjuk: már születésünk pillanatától – sőt már előtte is – alakítják azokat a környezeti hatások. (6) Ugyanakkor „egy *Einstein*, egy *Shakespeare*, egy *Michelangelo*, egy *Bartók* vagy egy *József Attila* a leggondosabb szülői istápolás és társadalmi támogatás mellett sem érhették volna el jól ismert teljesítményüket, ha nincsenek kivételes, velük született adottságaik”. (7)

A tudományos következtetések levonására a legmegbízhatóbb támpontot főleg az örökbe adott ikergyermek sorsának követése és a családvizsgálatok adhatnak. *Czeizel Endre* az „ős-örökség” elvével is egyetért, de családkutatásai során gyakran találkozott a „visszatérés az átlaghoz” jelenségével. A környezeti hatások nagy szerepét bizonyítja viszont az a kétszáz évre visszatekintő kultúrtörténeti vizsgálat, amely szerint hazánk különböző területein igen nagy volt az eltérés a tehetséges emberek megjelenésének számában. Igaza van tehát *Ranschburg Jenőnek*: „A gyermek genetikailag csak ígéret.” (8) Óriási felelősség hárul a pedagógusokra! Óriási – különösen ma, amikor Magyarországon „a hátrányos helyzetű családok bővítte reprodukálják a hátrányos helyzetű gyerekeket”. (9) (Minden kommentár nélkül: ez a megállapítás 1986-ból való.) Papirora lehet-e ma még vetni az oly szívet melengetően hangzó „egyenlő esélyek elvét”, ami *Beke Kata* szerint mindig is naiv ábránd volt? (10) De lemondhatunk-e róla mi, pedagógusok, hogy a különbségeket legalább megpróbáljuk enyhíteni? Tisztességtelennek és társadalmi érdekekkel ellenkezőnek tartom azt a hátrányt, amellyel nagyon sok gyerek elindul az életben, s potenciális tehetségek kallódnak el csupán azért, mert oda születtek, ahová.

További aggodalomra ad okot, hogy az utóbbi években felerősödött egy ellenkező irányú folyamat is. Sokszor a jólét, a pihepuha, kényeztető környezet, a magántanárt, tanisztrénert

tálcán szervírozó szülői magatartás bénító, személyiségtorzító hatással van az egyébként tehetséges gyermekekre. Nincs tehát egyértelmű ok-okozati összefüggés, csupán a tendenciák megfigyelésére szorítkozhatunk. Ám valljuk be, ezek a tendenciák nem tölthetnek el minket optimizmussal. Az a bizonyos „társadalmi olló” egyre jobban szétnyílik. Az iskolának mind több olyan feladatot kell felvállalnia, amely normális körülmények között a család és a társadalom kötelelessége lenne, jelentős energiákat vonva el így a tényleges oktatómunka elől.

A tehetség felismerésének módszereiről szintén nagy vita bontakozott ki a szakirodalomban, de még így is nagy az elméleti – és főleg gyakorlati – bizonytalanság. Pedig a tehetség kiválasztásának számos módszere alakult ki és terjedt el azóta, hogy a századfordulón Binet kidolgozta az intelligencia-tesztet, majd Terman 1916-ban amerikai viszonyokra adaptálta. Ezek azonban elsősorban a verbalitásra épülnek, s a kreativitást nem mérik. (Torrance szerint a kreatív gyerekek 70%-a kimarad ebből a körből.) (11) A tantárgytesztek sem megfelelőek a tehetség kiszűrésére, hiszen ezek elsősorban a lexikális tudásra alapoznak. Ráadásul az eredmények mögött nemcsak ismeretbeli, hanem környezet meghatározta okok is megbújnak. A kreativitást mérő tesztekkel pedig Herskovits Mária szerint főleg az a gond, hogy „a kreatív személyiség nem szükségszerűen produktív”, (12) ezért a vizsgálódást erre a területre is ki kellene terjeszteni (Hermans-féle teljesítmény-motivációs kérdőív).

Egyetértek azzal, hogy nem lehet csupán a tanár tapasztalataira hagyatkozni, és szisztematikus szűrésre is szükség van. Ráadásul – mivel önmagában egyik teszt sem csálthatatlan – többféle tesztfajtát kellene felhasználni. (Az eddig említettek kivül még a személyiségteszteket is!) Harsányi István például hetvenhat terület vizsgálatát tartaná szükségesnek. Nem vonom kétségbe. De hol van erre lehetőség ma egy átlagos iskolában, ahol már a fénymásolásra is kénytelenek pénzt kérni a szülőktől? De nemcsak a tárgyi feltételek jelentenek akadályt – a pedagógusok sincsenek felkészítve erre a feladatra. A továbbképzéseken kívül valószínűleg az is sokat segítene, ha kiépülne az iskolapszichológusi rendszer. Ám addig is bízunk kell a tanárok „jó szemében”, pedagógiai érzékében, felelősségteljes magatartásában.

Egyébként pedig: ha minden eszközt alkalmazni tudnánk, még akkor sem zárható ki a tévedés lehetősége. Ennek fő oka nem az eltérő környezeti hatásokban rejlik – bár azokban is! –, hanem inkább abban, hogy az egyes adottságok egyénileg más és más életkorban kerülnek felszínre. Igen korán fel lehet ismerni néhány specifikus tehetséget (zene, matematika, rajz, sport), de van rá példa, hogy ezek is csak később bontakoznak ki, hiszen az emberek érési üteme különböző. Sokszor a korán érő gyerekeket tehetségesnek tartjuk, ám később stagnálás állhat be náluk, sőt még visszaesés is bekövetkezhet. Mások viszont kezdetben elvegyülnek a jelentéktelenek tömegében, de később sokszorosan behozzák a hátrányt, és túlszárnyalják társaikat. (Néhány világhírű tudós vagy művész pályája bizonyíték erre.)

Arról is eltérőek a vélemények, hogy mikor kerüljön sor a „véltetőn” tehetséges gyermekek kiválasztására. A túl korai szelekciót én károsnak tartom, a fentebb említett okok miatt, de főleg azért is, mert ebben az életszakaszban a vegyes összetételű csoportokban harmonikusabban fejlődik a kisgyermek személyisége. Így olyan sokszínű közeg-

---

*A tehesség gondozás terén talán soha le nem záruló vita lényege az, hogy mindenkire kiterjedő és intenzív képességfejlesztéssel vagy a tehetséges tanulók kiemelésével és különleges képzésével tudjuk-e hatékonyabban szolgálni a sürgető gazdasági-társadalmi igényeket. A külföldi tapasztalatok sem egységesek. Pedig nyilvánvaló, hogy ha az egyiket elhanyagoljuk, a másik színvonala is zuhanni kezd.*

---

ben éli át az önmagára eszmélés éveit, mint amilyen majd később a társadalomban is körülveszi. Megtanulja tolerálni a másságot, s nem érzi idejekorán „kiválasztottnak” magát.

A tehetséggondozás terén talán soha le nem záruló vita lényege az, hogy mindenkire kiterjedő és intenzív képességfejlesztéssel vagy a tehetséges tanulók kiemelésével és különleges képzésével tudjuk-e hatékonyabban szolgálni a sürgető gazdasági-társadalmi igényeket. A külföldi tapasztalatok sem egységesek. Pedig nyilvánvaló, hogy ha az egyiket elhanyagoljuk, a másik színvonala is zuhanni kezd. Az IEA felmérései azt bizonyítják, hogy minél több tanuló jár középiskolába, annál alacsonyabb ugyan az átlagteljesítmény, de ugyanakkor annál magasabb a legjobbak átlaga. (13) (Ne féljünk hát a tankötelettség tízenyolc éves korig való kiterjesztésétől!)

Tovább bonyolítja a kérdést, hogy sokan megbélyegzésnek tartanak bármiféle elkülönítést. Tény, hogy a még ma is negatív hangzású elitoktatás magában rejt néhány veszélyforrást. A túl korai kiválasztás tévedések forrása lehet, ráadásul szociális szelekció is egyben, hiszen nálunk, a „rokonok országában” nem mindig érvényesül a „széles merítés” elve. Nem vonva kétségbe senki tisztességét, annyi bizonyos, hogy manapság nemigen járják lelkes pedagógusok az eldugott, pusztulásra ítélt falvakat vagy az omladozó panelrengeteget tehetségek után szimatolva!

Lehetne sorolni az érveket és az ellenérveket, de valójában felesleges. Hiszen ezek az iskolák már régóta léteznek – a társadalmi-gazdasági igények eldöntötték a kérdést. Ám ez sem oldja meg gondjainkat, ha a szűk körű elitértelmisséget egy alacsonyan, a kor igényeihez nem alkalmazkodva képzett, hitevesztett tömeg veszi körül. „Nincs jobb eszköze ennek a feladatnak, mint egy igényes, követelményrendszeréből jöttányit sem engedő iskola az általános iskolától a középiskoláig, amely képességek szerint szelektál és differenciál, mindenkit a maga lehetséges legjobb színvonalára emelve.” (14) Úgy gondolom, Beke Kata szavai tartalmazzák a megoldást, a talán nem oly távoli jövőt. Amikor nem a fejkvóta szerint fogjuk adni-venni a gyerekeket, amikor legalább néhány évig stabil törvényi szabályozás mellett dolgozhatunk, amikor...

Azt is elismerem, hogy mi, pedagógusok sem teszünk meg mindig mindent, ami módunkban állna. Hiszen ebben a – remélhetőleg átmeneti – időszakban is számtalan, jól bevált módszer áll rendelkezésünkre, és bátrabban lehetne élni a változtatás lehetőségeivel is. A tehetséggondozás kérdéskörében különösen fontos lenne a folyamatos helyzetelemzés és tájékoztatás, de többet kellene tudnunk a világban létező megoldásokról is. Bízunk benne, hogy jó „apropó” a NAT bevezetése, és továbbképzési rendszerünk átalakul, sokszínűbb, színvonalasabb lesz. Ám nem utolsósorban nekünk magunknak kell megújulnunk. Ezt egyébként nemcsak az időnként pallosként meglengetett NAT, hanem a felgyorsult ütemben változó világ is ki fogja kényszeríteni belőlünk.

Talán éppen ezért nehéz ma erről a kérdéstről írni. Nehéz, hiszen az elmúlt években egész iskolarendszerünk alapjaiban rázkódott meg, és sodródott egy előre még kristálytiszta nem látott cél felé. A legbizonytalanabb helyzetben a szakképző intézmények vannak. Nem csupán azért, mert nincs szükség ennyi és ennyiféle – s esetleg kihalófélben lévő szakmát oktató – iskolára, hanem azért is, mert egész struktúrájuk meg fog változni a jövő tanévtől. Számomra azonban a kérdés továbbra is nyitott: elveszítik-e létjogosultságukat mint középiskolák, vagy gimnáziummá átalakulva – legalább a szakmai orientáció révén – megőrzik eredeti jellegüket, és esetleg a főiskolai akkreditáció vonzó – ám kevés szakközépiskola számára elérhető – perspektívájával még növelik is népszerűségüket. Mindezt a jövő dönti el.

Az egyébként nem lehet kétséges, hogy a gazdasági-társadalmi szükségszerűség hívta életre ezeket a változásokat. Hiszen *Gazsó Ferenc* már 1986-ban felhívta a figyelmet arra, hogy „az ifjúságnak nagyjából egyharmada az elementáris szakmai ismeretek elsajátítására is képtelen”. (15) A nyolcvanas években még betanított vagy segédmunkásokként felszívták őket a felduzzasztott létszámú nagyüzemek, de a kilencvenes évektől kezdve épp ők voltak azok,

akik sorra veszítették el munkahelyeiket, s reményük sem volt arra, hogy az átképzési rendszerbe be tudjanak kapcsolódni. Tragikus, de törvényszerű jelenség ez. Hiszen napjainkban, amikor a megszerzett szakképesítés jótállási ideje is legfeljebb néhány év, a munkaerőpiac nem tud mit kezdeni a szakképzetlen emberek tömegével. Ma már olyan széles műveltségi alapokkal rendelkező szakemberekre van szükség, akiknek gyors, intenzív átképzésével megoldható a szüntelenül változó gazdasági igényekhez és az európai normákhoz való igazodás.

Véleményem szerint az segítené leginkább a szakképző intézmények működését, ha alapvető szemléletváltozás menne végbe egész társadalmunkban, s fokozottabb anyagi és erkölcsi támogatásban részesülnének ezek az iskolák. Tanulhatnánk a nálunk fejlettebb országoktól! Egy elemzés szerint ugyanis a nyugati nagyhatalmakknál és az ázsiai „kis tigriseknél” „a kormányzatok érdeklődésének súlypontja az általános jellegű oktatás felől a szakmai képzés irányába tolódott el”. (16) Az OECD becslése szerint pedig 2000-re nálunk is a szakközépiskolában végeztek teszik ki a felsőoktatásba felvettek 53%-át. (17) Lehetőséges, helyzetünk azonban egyelőre nem könnyű. Egy változó mában kell tanítványainkat felkészíteni a jövőre, anélkül, hogy azt teljes biztonsággal és részleteiben előre látnánk.

Tény az is, hogy a felülről jövő megoldások ritkán alkalmazhatók minden iskolára, hiszen figyelembe kell venni a helyi adottságokat, igényeket. Iskolánk – a Semmelweis Ignác Egészségügyi Szakközépiskola, Szakiskola és Gimnázium – a szakközépiskolák között is speciális helyzetben van. Problémáinkat nem lehet összevetni egy divatos közgazdasági vagy informatikai szakközépiskolával a jelentkezők számát, eredményeit és főleg a családi háttérrel tekintve: tanulóink körülbelül fele veszélyeztetett valamilyen szempontból. Szinte elhanyagolható az értelmiségi szülők száma, és igen sok család küszködik komoly anyagi gondokkal. Mivel a környezeti tényezők nagymértékben befolyásolják a tehetséges gyermek kibontakozását, elsődrendű feladatunk, hogy megpróbáljuk valamelyest enyhíteni, ellensúlyozni azokat a visszahúzó, káros hatásokat, amelyek tanulóink nagy részénél szinte bénító erővel jelentkeznek.

A másik jelenség az előbbivel szorosan összefügg. Az utóbbi időben egész társadalmunkra jellemző az értékek zűrzavara, sőt – az értékválság. Felértékelődött az anyagi javak szerepe, és devalválódott a tudás mint érték. E torz szemlélet megváltoztatásához az iskola önmagában kevés: mérhető változás csak akkor következhet be, ha társadalmi szinten rendeződik a kérdés. Egy még veszélyesebb „vírus” az előbbinek mintegy következménye: ez a teljesítmény-visszatartó magatartás. A „csak görbüljön”-szindróma terjedőben van, hiszen olyan kényelmes megbűjni a szűrkék tömegében, ez legalább nem kíván semmiféle erőfeszítést. Sajnos, ezen a téren a szülők gyermekükkel szembeni igénytelensége is felelőssé tehető. Hiszen a gyerek fejlődése szempontjából elsősorban nem a szülők iskolázottsága a döntő, hanem az, hogy mennyire ismerik el értéként a tudást, s milyen indítékokat, ambíciókat táplálnak gyermekükben, s partnerei-e a pedagógusnak. Második kiemelt feladatunknak azt tartom tehát, hogy – a szó igazi értelmében is – nyitottabbá téve az iskolát, próbáljuk megváltoztatni ezt a szülőkből és gyermekekből egyaránt élő torz szemléletet.

Elsős tanulóink egyre szélesebb körében észlelünk komoly hiányosságokat az olvasás, a helyesírás, az önkifejezés, a kommunikáció és az alapvető számolási készségek terén. Nem csoda hát, ha az első tanév szinte kizárólag a felzárkóztatással telik el. Jól tudom, hogy a tehetséggondozás és a hátránykompenzálás nem egymást kizáró, hanem egymással nagyon is összefüggő feladat. Ám hagyományos keretek között igen kevés idő jut a tehetséges gyermekekkel való foglalkozásra. Ezért egy olyan belső, esetleg szerkezeti megújulásra és egy olyan szemléletbeli változásra van szükség, amely képessé teszi az iskolát és a pedagógusokat arra, hogy megfeleljenek a társadalom által támasztott új elvárásoknak. Másfajta pedagógiai-pszichológiai felkészülésre, modernebb módszerbeli technikák elsajátítására, de mindenekelőtt egy újszerű pedagógiai attitűd kialakítására van szükség.

Úgy érzem, ehhez a belső megújuláshoz nálunk a személyi és tárgyi feltételek adottak. A fenti helyzetelemzés után mégis óhatatlanul felvetődik a kérdés: van-e egyáltalán lét-

jogosultsága ebben az iskolatípusban a tehetséggondozás kérdéskörével foglalkozni? – Úgy gondolom, hogyha valahol, akkor épp nálunk kell nagyobb hangsúlyt fektetni erre a feladatra. Hiszen a tanulók nagy része olyan tragikus szocio-kulturális hátránnyal érkezik hozzánk, s többségüknek oly behatárolt a jövője, hogy számukra az utolsó lehetőséget ez az iskola jelenti. Ha mi lemondunk róluk, talán soha nem kerülnek olyan helyzetbe, hogy fény vetődne rájuk. S ez a legfontosabb feladatunk: észrevenni ezeket a rejtett tehetségszírakat, s mindent megtenni azért, hogy szunnyadó adottságaik életre kapjanak, képességeik kibontakozhassanak.

A tehetséggondozás témakörében két átlagos osztály (II. és IV.) 25-25 tanulójjával töltetem ki kérdőívet. Vigyáztam arra, hogy a kérdések ne sugallják a választ, hiszen tájékozódni kívántam, hogy két különböző életkorban, az önmagukra eszmélés és a felnőtté válás időszakában milyen vélemény él a diákokban minderről. Mint arra számítani is lehetett, a negyedikesek felelősségteljesebben fogták fel a munkát, törekedtek a téma sokoldalú megközelítésére. A másodikosok érdeklődését kevésbé keltette fel a kérdőív, viszonylag sok kérdést hagytak megválaszolatlanul, s feleleteik egysíkúbbak, sokszor inkoherensek voltak.

Az első kérdésnél (*Fogalmazd meg, hogy te milyen embert tartasz tehetségesnek!*) a másodikosok a tehetségnek csupán egy-egy összetevőjét ragadták meg, s válaszaik elég nagy szórást mutattak. A 18 válaszolóból hatan azonosították a tehetséget a „jó tanuló” fogalmával, négyen hangsúlyozták a kiemelkedő képességeket, szintén négyen a veleszületett jó adottságokat, s ketten emelték ki a kiváló teljesítményt. Válaszaik azt bizonyítják, hogy a gyerekekben is nagy a bizonytalanság, és bennük is élnek a köztudatban létező beidegződések.

A negyedikesek differenciáltabb és átfogóbb válaszokat adtak, így náluk inkább azt vizsgáltam, hogy a tehetség fogalmának mely összetevőjét foglalták bele gyakrabban meghatározásaikba. Nyolc-nyolc tanuló emelte ki a tehetségnek talán két legfontosabb elemét, az átlag feletti képességeket és teljesítményt, ketten a kiváló adottságokat, és öten írták, hogy mindenki lehet tehetséges az élet valamely területén. Többen különböző személyiségjegyeket is felsoroltak, s ezeknek egyike-másika nem biztos, hogy szerepelt volna a tanárok válaszaiban. Néhány példa: ötletesség, szabad véleménynyilvánítás, önállóság, de ugyanakkor: akarakterő, szorgalom. Ahogy az egyik kislány megfogalmazta: „A tehetség személyiséghez is kötött.”

A második kérdésnél arra kellett válaszolniuk a diákoknak, hogy *van-e olyan osztálytársuk, akit tehetségesnek tartanak*. A másodikosoknál mindössze négyen vélték úgy, hogy van ilyen osztálytársuk, az egyik a sportban, a másik a versmondásban kiemelkedő. A negyedikeseknél már megnyugtatóbb a kép. Mindenki tehetségesnek találta két-három osztálytársát, és különböző területeken. Tizenegyen látnak rajz-, hatan előadói tehetséget valakiben, de akadt egy-egy tanuló, akit kiemelkedőnek tartanak a sportban, a matematikában, a fizikában, a szakmai elméletben. Ami sajnálatos és elgondolkodtató: csak egyvalaki emelte ki, hogy a betegápolásban is vannak tehetséges osztálytársai. Néhányan azonban olyan tehetségfajtákat is megjelöltek, amelyek még a pedagógiai köztudatban sem igen jelennek meg: a jó szervező, illetve kommunikációs készség és a kiemelkedő empátikus képesség. Három olyan fontos része ez választott hivatásuknak, amelyek nélkül elképzelhetetlen, hogy jó ápolónő legyen valaki. A negyedikesek válaszaik azt bizonyítják, hogy ők már a tehetséget nem csupán az intellektualitás szférájában keresik. A manuális tehetséget ugyan kevesen emelték ki, de meggyőződésem, hogy sokszor a jó kezűgyességet kívánó feladat igényesebb lehet, mint a szellemi, hiszen az előbbinél komplex elméleti ismereteket is mozgósítani kell. Biztos vagyok benne, hogy ha valakire felfigyelnek, mert kiemelkedő manuális, empátikus, kommunikációs vagy szervezői képességekkel rendelkezik, ez áttételes módon olyan hatást váltana ki, hogy igyekezze az elméleti tárgyakban is jobb eredményeket elérni. De figyelünk-e ezekre a területekre kellőképpen? A negyedikeseknél kilencen érezték úgy, hogy „a tehetség sokszor rejtve marad”. Nem lehet tehát egészen nyugodt a lelkiismeretünk.

Vannak szép eredményeink, de tovább kell lépünk. A közoktatási törvény értelmében megszűnő integrált képzés már amúgy is elindított iskolánkban egy belső differenciálási fo-

lyamatot, én ezt nem szakítanám meg, hanem megpróbálnék egy következetesebben végigvitt változatával. Egy nagyon intenzív felzárkóztató munka és az alapvizsgára való felkészítés után külön osztályba sorolnám be azokat, akik mindenből megelégszenek a középszintű érettségivel, illetve azokat, akik felsőfokú intézményben szeretnének továbbtanulni, és ezért bizonyos tárgyakból emelt szintű érettségi vizsgát kívánnak tenni. Természetesen nem képp az osztálykereteket is meg kell bontani aszerint, hogy iskolai szinten hány tanulót kell az adott tárgyból felkészíteni az emelt szintű vizsgára. Én bízom benne, hogy biztosítani tudjuk majd az átjárhatóságot, hiszen ez újra elindítaná az egy idő óta szunnyadó versenyszellemet.

A szerkezeti differenciálás megítélése egyébként a szakirodalomban sem egységes. Mégis úgy gondolom, hogy az ország és közoktatásunk jelenlegi helyzetében tarthatatlan, hogy szemérmesen kezeljük ezt a problémát, és azelőtt kell mozdulnunk, mielőtt az iskolával szemben támasztott elvárások kényszerítenek ki egy sokkal drasztikusabb lépést. Ha azt tapasztalnám, hogy a hagyományos osztálykeretek között is biztosított a tehetségek továbbfejlődése, végiggondolásra sem tartanám érdemesnek a kérdést. Hiszen optimális körülmények között a vegyes összetételű csoportokban harmonikusabban fejlődik a gyermek személyisége és a közösségi szellem is. De optimális körülményekről már régóta nem beszélhetünk. Végiggondolva a módszer hátrányait is, realisabb énem azt mondatja velem, hogy a változtatásnak több előnye lenne, mint káros következménye. Egy ideje erősebbnek érzem a visszahúzó hatást, mint azt a „felhajtó erőt”, amelyet a tehetséges tanulók kifejthetnek a gyengébbek körében. Nem elhanyagolható az a szempont sem, hogy milyen személyiségkárosodást szenvedhet az a gyerek, akit osztálytársai egyfolytában a „stréber” címmel illetnek, s ezáltal épp azokat a tulajdonságait fojtják el, amelyek nélkülözhetetlenek a tehetség kibontakozásában, a teljesítmény-visszatartásról nem is beszélve. Ráadásul önértékelése is csorbát szenved, hiszen elveszíti az összehasonlítási alapot. Az pedig már személyes tragédia elindítója lehet, ha az egyetemi felvételin szembesül először képességeivel, illetve hiányosságaival.

De mi erről a diákok véleménye? Érdekes módon a másodikosoknál ez a kérdés csigázta fel legjobban a kedélyeket. Ezt senki nem hagyta megválaszolatlanul, talán mert megérezték, hogy a szerkezeti változtatás fodrozna fel körülöttük leginkább az állóvizet. A differenciálást csak négyen helyeselték, a többiek hevesen tiltakoztak ellene, bár érveket nem igen sorakoztattak fel se pro, se contra. Kár volt ragaszkodni a névtelenséghez, mert érdekes lett volna megfigyelni, hogy milyen képességű gyerekek tartják „jó ötletnek”.

A negyedikesek válaszai már kiegyenlítettebb képet mutatnak. Tizenhárman tartották hasznosnak a különválasztást, hatan vetették el, és szintén hatan ecsetelték előnyeiket és hátrányait is. A magyarázatok kissé más szempontból közelítették meg a kérdést, mint a szakemberek, s talán némi önérdek is bujkált mögöttük. Többen kiemelték, hogy azért tartanák jó megoldásnak, mert „a gyengébbek nem tudnak érvényesülni, hiszen a jobb tanulók sok-

---

*Egy nagyon intenzív felzárkóztató munka és az alapvizsgára való felkészítés után külön osztályba sorolnám be azokat, akik mindenből megelégszenek a középszintű érettségivel, illetve azokat, akik felsőfokú intézményben szeretnének továbbtanulni, és ezért bizonyos tárgyakból emelt szintű érettségi vizsgát kívánnak tenni. Természetesen nem képp az osztálykereteket is meg kell bontani aszerint, hogy iskolai szinten hány tanulót kell az adott tárgyból felkészíteni az emelt szintű vizsgára. Én bízom benne, hogy biztosítani tudjuk majd az átjárhatóságot, hiszen ez újra elindítaná az egy idő óta szunnyadó versenyszellemet.*

---

kal hamarabb tudnak válaszolni a kérdésekre”. Nem lehet kétséges, kik nyilatkoztak úgy, hogy „a jobb képességűek jobban fejlődnének, mert a gyengék nem húznának le őket az átlagos szintre”, illetve: „a versengés a tehetségesebbeket jobb teljesítményre ösztönözné”. Az ellenzők azt kifogásolták, hogy így a gyengébbek előtt nem lenne jó példa, nem lenne, ami ösztönözné őket. Ismerjük el, ez reális probléma. De nem nagyobb-e az a veszély, amely a „kinti világban” leselkedik ezekre a gyengén teljesítőkre? – Néha úgy érzem, hogy a mi gyerekeink olyanok, mint az üvegházban nevelt palánták. A szélről is óvjuk őket, de féltő, hogy innen kikerülve képtelenek lesznek alkalmazkodni a zordabb körülményekhez.

Tartok tőle, hogy az iskola szerkezeti felépítését is érintő elképzelés egyelőre csupán elméleti jellegű, s – valós vagy vélt félelmek miatt – megmaradunk a tehetséggondozás hagyományosabb keretei között. De így is vannak lehetőségeink. A harmadik kérdésnél (*Szerinted hogyan lehetne fejleszteni a tehetségeket?*) a válaszolók többsége is tanórán kívüli módszereket jelölt meg. Ez akár kritikának is tekinthető, hiszen pedagógiai munkánknak mégiscsak a tanítási óra a legfontosabb színtere, ám ha a tanulóknak ez fel sem merül a tehetséggondozás alapvető formájaként, akkor bizonyára nem is tölti be ezt a szerepet.

A tanórán kívüli foglalkozások körében a válaszok összességükben tartalmazták mindazt a módozatot, amellyel az utóbbi években – többé vagy kevésbé – sikeresen éltünk, új ötleteket azonban nem adtak. Legtöbbször a szakköröket említették. A költségvetési megszorítások és a túlóra-korlátozás miatt csökkentenünk kellett a szakkörök számát, és kénytelenek voltunk visszatérni a hagyományosabb fajtákhoz. Ezek mellett jelenleg öt speciálisabb szakkör működik sikeresen: színjátszó, vöröskeresztes, informatikai, múzeumlátogató és természetgyógyász, de kísérletezünk a néptánc, a filmesztétikai, az újságírói és a kommunikációs szakkör megújításával is, színes választékot biztosítva így a tanulóknak, hogy minél több tevékenységi körben próbálhassák ki a bennük szunnyadó képességeket. A tantárgyi szakkörök közül igazán jól a szakmai jellegűek működnek, talán azért, mert ezeknél tudatosabb a kiválasztás, s így a tehetségfejlesztés is célzatosabbá válik, nem keveredik a korrepetáló jelleggel, mint a vegyes összetételű csoportokban.

Néhány negyedikes a fakultációt említette lehetséges módszerként, pedig mostani formájában inkább korrepetálásként funkcionál. A tehetséggondozásban csak akkor tölthetné be szerepét, ha a tanulókat képességeik szerint osztanánk be differenciált csoportokba, ez végül is csak szervezési kérdés. Illetve: sajnos, nem csak az. Mindaddig, amíg egyes tanárok megaláznak és szakmai tudásuk lebecsülésének érzik, ha a gyengébb csoporthoz osztják be őket, nagyon nehéz előbbre lépni. Pedig épp ezeknek a csoportoknak van szükségük a legtapasztaltabb pedagógusokra, fenntartva azt a véleményemet, hogy a tehetséggondozás másfajta pedagógiai attitűdöt kíván.

Meglepő volt számomra, hogy csak kevés tanuló említette a tanulmányi versenyeket, pedig ezek a legalkalmasabb lehetőségei a rejtett tehetségek felfedezésének. Ráadásul az utóbbi években a hagyományos tantárgyi versenyek mellett újszerűbb, változatosabb formákkal is kísérletezünk. Több tárgyból tartunk tematikus vetélkedőket, a versenyzők így egy-egy témából mélyebb, árnyaltabb ismeretekhez jutnak, illetve ezekre a vetélkedőkre olyanok is mernek jelentkezni, akiket egyébként visszatartana, hogy tárgyi tudásukban sok a fehér folt. S ha jó eredményt érnek el, ez hatalmas motivációs erőt jelent minden vonatkozásban.

Gyakran rendezünk komplexebb, több műveltségi területet átfogó témákból iskolai szintű csapatversenyeket. Igaz, így részben csorbát szenved a tehetségkutató szándék, de több tanulót tudunk bevonni, s a félénkebbeknek, akik a tanórákon sorozatos kudarcok áldozatai, a közös siker megerősíti önbizalmát, s egy olyan közegben, ahol a többség csupán passzív befogadó, s nem ritka a mindent elutasító hozzáállás, ez pedagógiailag legalább olyan értékes, mintha egyetlen kiugró tehetség aratná le az összes babért.

Arra is törekszünk, hogy a vetélkedők játékosabbak legyenek a hagyományos tanulmányi versenyeknél, hiszen a „magas tudományoktól” sokan hideglelést kapnak. A játékoság egyáltalán nem jelent sekélyességet, sőt. Inkább mozgósítja a bennük szunnyadó



kreativitást, mert egy-egy szellemesebb, formabontóbb feladat megoldásánál erre leg-  
alább olyan szükség van, mint az „alattomosan” elsajátított tárgyi tudásra.

Ennél a munkafüzeteken, teszteken felnőtt nemzedéknél különösen figyelni kell arra,  
hogy kommunikációs képességüket is fejlesszük. Nálunk – választott hivatásuk miatt – en-  
nek még nagyobb a jelentősége. A vetélkedők ezt is elősegítik, de ezen kívül már évek óta  
tartunk kifejezetten kommunikációs témájú, több fordulós csapatversenyt is. Nagy gondot  
fordítunk az előadói tehetségek fejlesztésére is, természetesen nem olyan szándékkal, hogy  
a jövőben kishívők hada ostromolja a Vas utcát. De szeretnénk, ha – gátlásaikat levetkőz-  
ve – mind többen válnának nyitott egyéniségekké. S aki a színjátszó kör hangulatos próbá-  
in, bemutatóin képes egy másik ember szerepébe beleköltözni, annak bizonyára fejlődik az  
empatikus képessége is, ennek pedig az ápolónői munkában akár gyógyító ereje is lehet.

Csupán egy negyedikes tanuló jelölte meg a tehetséggondozás egyik eszközeként a nálunk  
hagyománynak számító pályázati rendszert. Fontosnak tartjuk a tehetséggondozás terén ezt a  
formát, mert tudományos jellegű kutatómun-  
kához szoktatja a tanulókat, és némi tanári  
segítséggel az anyaggyűjtés technikáit is el-  
sajátíthatják. Bizonyára még inkább moti-  
válná a pályázókedvet, ha nyilvános vitafő-  
rum keretében tárgyalnánk meg a dolgozato-  
kat. A pályázó számára mindenképpen hasz-  
nos lenne, mert azt is megtanulná, hogyan  
kell állításait érvekkel alátámasztani, illetve  
tolerálni mások véleményét, elviselni és  
megszívlelni a jogos kritikát.

Nem véletlen, hogy a kérdőíveken né-  
hányan a szervezői tehetséget is megemlí-  
tették. Az utóbbi években egyre többet ala-  
pozunk a diákok önállóságára. Minden  
családiasabb iskolai ünnepélyt és minden  
egyéb programot az egyes osztályok szer-  
veznek meg, s az osztályfőnök csak ellen-  
őrzi, beszámoltatja a felelősöket. Azok a  
tanulók, akik ilyen nagyszabású rendezvé-

nyeket zökkenőmentesen, precízen meg tudnak szervezni, bizonyára felnőtt életünkben  
sem riadnak majd vissza a hasonló feladatoktól. S egy kórházi osztály életének irányítá-  
sa nem kevés vezetői és szervezői tehetséget kíván.

Iskolánkban nagy hagyománya van az AIDS- és a drogellenes küzdelemnek. Tanuló-  
ink közül sokan kiképzett oktatók, ők a kerület általános iskoláiban felvilágosító előadá-  
sokat tartanak. Ezt az egészségnevelésben betöltött szerepén túl azért is tartjuk fontos-  
nak, mert a kortársoktatók előadói, kapcsolatteremtő és kommunikációs készsége is fej-  
lődik, ezek pedig későbbi munkájukban szintén nélkülözhetetlenek.

A leginkább vitatott kérdés, hogy milyen lehetőségeink vannak a tehetség kibontakoztatásá-  
ra a tanórai keretek között. Azok a szakemberek, akik a külső, szerkezeti differenciálást eluta-  
sítják, többnyire egyetértenek abban, hogy a tehetséggondozás heterogén osztályokban diffe-  
renciált képességfejlesztéssel oldható meg leghatékonyabban. Vannak azonban olyan vélemé-  
nyek is, hogy közoktatásunk a jelenlegi körülmények között és fejlettségi fokán nem alkalmas  
a belső, metodikai differenciálásra, s különösen nem az egyénre szabott nevelésre. Mindenért  
azonban nem lehet felelőssé tenni a körülményeket. Nem kényelmességünket leplezzük-e ez-  
zel? Tény, hogy harminc feletti osztálylétszámok mellett iszonyatos erőfeszítést kíván a hagyó-  
mányos frontális oktatás kéréit megbontani. Ám az elitiskolákon kívül hol vannak ma már  
ilyen túlszűfolt osztályok? Érdemes lenne a statisztikákat „sine ira et studio” alaposan áttanul-

---

*Iskolánkban nagy hagyománya  
van az AIDS- és a drogellenes  
küzdelemnek. Tanulóink közül  
sokan kiképzett oktatók, ők  
a kerület általános iskoláiban  
felvilágosító előadásokat  
tartanak. Ezt az egészség-  
nevelésben betöltött szerepén túl  
azért is tartjuk fontosnak,  
mert a kortársoktatók előadói,  
kapcsolatteremtő és  
kommunikációs készsége is  
fejlődik, ezek pedig későbbi  
munkájukban szintén  
nélkülözhetetlenek.*

---

mányozni! Jogosan panaszkodunk a pénzhiány és a megszorítások miatt, de talán túlságosan is misztifikáljuk ezeket a gondokat: pedagógiai munkánkban azért sok minden – s talán épp az, ami a legfontosabb – elsősorban nem pénzkérdés.

Igaz, megnehezíti feladatunkat, hogy a tanárképző intézményekben – különösen a tudományegyetemeken – nem fordítanak elég figyelmet arra, hogy a leendő pedagógusok elsajátítsák a módszertani fogásokat, s a továbbképzések sem mindig töltik be ezt a szerepet. Ugyanakkor tapasztalom, hogy minden gyakorlottabb pedagógusnak van már olyan tetemes feladatbankja – amelyet szívesen oszt meg a fiatalabbakkal –, hogy elsősorban szervezési és szemléletbeli kérdés ezeknek a módszereknek iskolaszintű meghonosodása. Ám a kérdőívek azt bizonyítják, hogy igen kevésbé élünk ezzel a lehetőséggel.

A *differenciálás kérdésében* egyébként a tanulók álláspontja sem egységes. A másodikok közül a többség mellette voksolt, tízen ellenezték, de válaszaikhoz magyarázatot nem fűztek. A negyedikeseknél még magasabb volt a helyeslők aránya (14 tanuló), s mindössze négyen vetették el határozottan. Hét tanuló egészen árnyaltan közelítette meg a problémát: a módszer előnyeit és hátrányait is elemezte. Szívemhez legközelebb annak a két kislánynak csodálatos felelősségtudatról árulkodó válasza állt, akik nem zárkoztak ugyan el a módszer bevezetése előtt, de kategorikusan kizárták a szakmai tárgyakat, mivel „a szakmát mindenkinek egyformán kell tudni”. Honnan is tudhatnák – ha nem tapasztalták –, hogy végül is a módszer lényege éppen ez: lehetőleg mindenkit eljuttatni ugyanarra a szintre, de saját képességeikre építve és egyéni haladási ütemben.

A tanulók érvei egyébként meggyőzőek, és valós problémákat tükröznek. Roppant tanulságos azoknak a véleménye, akik fenntartásaikat fogalmazzák meg. Az esélyegyenlőség károsodása is felsejlik homályosan, mégis inkább azt hangsúlyozzák, hogy így a tanárok többet foglalkoznának a tehetségesebbekkel, mint a gyengébbekkel. Mi ugyan a vesztély fordítottját érezzük, mégis hányszor fordul elő – miközben egyfolytában a középszer felé nivellálunk –, hogy megelégszünk az első bekiáltott helyes válasszal, mert hajt az idő. Egy, a módszerrel amúgy egyetértő tanuló is hasonló gondot vet fel, csak a végkövetkeztetése más: „Azért lenne jó, mert ha együtt dolgozunk, a gyengébb tanuló még a legalapvetőbb feladatoknál sem tudja képességeit lemérni.” Úgy tűnik, hogy ebben az életkorban már nagyon erős bennük a megmérettetés vágya, mert többen adtak hasonló válaszokat, csak más nézőpontból: „Jónak tartom, de ha mindenki a képességeinek megfelelő feladatot kapná, akkor nem tudná lemérni, hogy képes lenne-e nehezebb feladatot is megoldani.” Természetesen a módszer lényege szerint ezek a csoportok nem állandóak, hanem a mindenkori szinthez igazodnak, s ez óriási motivációs erőt jelenthet, hiszen mindenki igyekezne a jobb csoportba kerülni. (Legalábbis pedagógiai optimizmusom miatt ezt feltételezem.)

Az utolsó idézett vélemény azt bizonyítja, hogy gyerekek legalább olyan tisztán látják a problémákat, mint mi magunk: „Jó lenne, de ehhez kezdettől fogva szoktatni kéne a tanulókat, mert a munka sikere a hozzáállásuktól függ.” De szoktatjuk-e ehhez a módszerhez őket? A válaszok arról a sajnálatos tényről tanúskodnak, hogy még mindig fehér hollónak számít a tanórákon a differenciált oktatás. A másodikosok közül tizenegyen az általános iskolában soha nem találkozott ezzel az eljárással, s csak öten írták, hogy gyakran. Tantárgyat csak két tanuló jelölt meg, mindketten a matematikát. A szakközépiskolában senki nem tartja elterjedt módszernek. A negyedikesek válasza az általános iskolára vonatkozóan nagyobb szórtságot mutatnak, persze nem zárható ki az a lehetőség sem, hogy már nem emlékeznek jól. (Vagy a tanárok fásultak el az utóbbi években?) A szakközépiskolára vonatkozóan már egységesebb a kép, sajnos, egységesen negatív: csak egy tanuló tartja gyakori módszernek, ő is csak a nyelvórán. A tanulók 90%-a iskolánkban soha nem találkozott ezzel a módszertani eljárással!

Természetesen ötven kérdőív alapján nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, a válaszokat csupán jelzésértékűnek tarthatjuk. De olyan jelzésnek, amelyen el kell gondolkodnunk. Annál is inkább, mert a bontott csoportú óráknál eleve adottak lennének a differenciálás keretei, s ezekben a kis csoportokban kevés odafigyeléssel akár az egyéni foglalkoztatás is

megoldható. Nagy munkát nem, legfeljebb szemléletváltást igényelne mindez. S mindennek előtt azzal az álszent vagy álhumánus felfogással kellene szakítanunk, amelyre a módszert el- lenző pedagógusok gyakorta hivatkoznak, miszerint károsodhat a tanulók személyisége, a „megkülönböztetés” lelki sebeket okozhat. A kérdőív tanulsága szerint a gyerekek nem annyira érzékenyek, mint mi hisszük, és kevésbé szemérmesek nálunk. Az ötven tanuló közül egyetlenegy sem hivatkozott a lelki tényezőkre, sérülésekre – ezen én magam is meglepődtem kis- sé. Lehet, hogy az új nemzedék már jobban igazodik a világ farkastörvényeihez?

De mit tehetnek a tehetségek fejlesztéséért azok a tanárok, akik különböző okok miatt ragaszkodnak a hagyományos, frontális óravezetéshez? – Sok jól bevált módszer létezik, s ezekkel gyakran élnek is a tanárok. Az egyik az egyéni képességekhez igazított házi fel- adat, esetleg a szabad választás megengedésével, hiszen biztosan motiválná a gyengébb-eket, ha meg tudnak birkózni egy nehezebb feladattal. Igen fontos szerepük lehet a kis- előadásoknak is, különösen akkor, ha a beszámolót megbeszélés követi, mert ez fejlesz- ti az osztály kommunikációs készségét, és közben a vita demokratikus játékszabályait is elsajátítják. A tehetséges tanulót megbízhatjuk segédtanári szereppel is. Például az új anyaghoz kaphat előzetesen megfigyelési szempontokat, s észrevételeit ismertetheti az osztállyal, esetleg átvállalhatja a tanártól az újbóli magyarázat sokszor fárasztó szerepét. Az is roppant kényelmes megoldás a pedagógus számára, ha az adott tárgyból kompetens diák mentesíti őt a kérdés néha idegölő feladata alól.

Mindezek gyakran alkalmazott módszerek. De minden módszer megfelelő lehet a tehetség- nevelésre egy arra alkalmas tanár kezében. Mert végül is mindennek a kulcsa – ez egyértelmű –: a pedagógus. Az olyan tanáregyéniség, aki a sziklából is vizet tud fakasztani minden módszer- beli akrobatamutatvány nélkül. Vitatott kérdés: szükséges-e ehhez, hogy ő maga is kiugróan te- hetséges legyen? – Úgy gondolom, ha szaktárgyában nem is, pedagógiailag mindenképpen.

Ezeknek a tanároknak egyik része „csupán” jó szervező. Ők azok, akik tudatosan, percnyi pontossággal megtervezik az órát, kiiktatnak minden üresjáratot, szüntelenül dolgoztatják az osztály minden tagját. Az ilyen dinamikus menetű órát nem érzik fárasztónak a tanulók, erre idejük sincs, hiszen egyfolytában „bombázzák” őket a feladatokkal. Ezek a jó értelemben vett feszített tempójú órák nemcsak a tanulók képességeit, hanem személyiségüket is fejlesztik. Hiszen azon túl, hogy koncentrált munkavégzésre szoktatják őket (minden elvesztegetett perc luxus!), kiküszöbölik azt a negatív jelenséget is, amely – sajnos – elég gyakran előfordul, hogy egy gyerek tehetsége csupán azért nem kerül felszínre, mert a feladatok nem jelentenek szá- mára kihívást, energiáit nem kötik le, unatkozik, s ezáltal leszokik a rendszeres erőfeszítésről.

A másik tanártípus már nem tart ilyen feszített tempójú órákat, sőt néha talán úgy tűnik, hogy kicsúszik kezéből az óra vezetése, mert nagyon könnyű őt belevinni a tananyaghoz köz- vetlenül nem kapcsolódó beszélgetésekbe. De csak látszólag. Hiszen az igazi tanár mindig résen van, tudja, hogy a diákok aktuális érdeklődését is felhasználhatja egy közvetettebb cél érdekében. Az ilyen pedagógus – igaz, más szempontból – szintén mestere a szakmájának. Ő az a kreatív tanáregyéniség, akit nem zavar, ha egy gyerek szokatlan ötleteivel, látszólag oda nem illő kérdéseivel minduntalan megszakítja az óra tervezett (?) menetét, hanem inkább felhasználja ezeket, hogy önmagát és a tanulókat is további együttgondolkodásra készítse.

Más-más szempontból ugyan, de mindkét tanártípus alkalmas a tehetségnevelésre. A leg- ideálisabb természetesen az lenne, ha ezek a tulajdonságok egy emberen belül ötvöződné- nek, s mindig épp azt az „énjét” vehetné elő, amelyiket alkalmasabbnak érez az adott hely- zet hatékony megoldására. (Dehát a mai pedagógust még emberből gyúrták, talán majd ha a robottanárt feltalálják!) Mindenesetre a tehesség gondozásban igazán csak az a tanár lehet si- keres, aki nem kényszeríti rá a tanulókra saját gondolatmenetét, hanem örülni tud minden új- szerű megoldásnak, nem tartja akadékoskodásnak a közbekérdezést, sőt inkább ösztönzi a ta- nulókat a problémafelvetésre, a problémák más szempontból való megközelítésére, hagyja a gyereket önállóan gondolkodni, és nem elégszik meg a sablonmegoldásokkal. Nemcsak min- tát ad – bár azt is! –, hanem kibontakoztatja a tanulók alkotó gondolkodását, kreativitását.

Mindez gyönyörűen hangzik, míg rá nem ébredünk a valóságra. Mert hiába igyekszünk minden feltételt biztosítani, amely az iskola jelenlegi helyzetében módunkban áll, hiába hányunk metodikai „cigánykereket”, hiába minden jószándék, sokszor érezzük úgy, hogy nem tudjuk felrázni a tanulók nagy részét elszűrítő közömbösséget, a szinte cinikus érdektelenséget. Legtöbbször még az a gyerek is meghunyászkodva búj meg a „nyáj” passzív, ám küzdelmektől védő langymelegében, aki egyébként a tanárral négy szemközt beszélgetve készségesnek mutatkozik, és úgy tűnik, sikerült megértetni vele távlati érdekeit. De ők már annyira immúnisak mindenféle pedagógiai „hegyi beszéd” ellen, hogy először a legmindennapibb szükségleteik felől kellene becserkésznünk őket.

Hányszor mondjuk – sokszor nem minden alap nélkül –: „Te csak melegedni jársz az iskolába!” De ki melengeti a lelkeket? Pedig a mi tanulóink jó részénél annyira bizonytalan és zűrzavaros a családi háttér, hogy a biztonságérzetet sokan egyedül az iskolától kaphatják meg. Nagyon fontos lenne, hogy kialakítsuk bennük – ahogy *Zsolnai József* nevezi (18) – a komfortmotivációt. Hogy mindegyikük érezze: személyes sorsa összefügg mindazzal, ami az iskolában történik, s ami nem történik, azt felnőtt életükben soha nem tudják majd pótolni, legfeljebb fájó hiányát érzik később. A legfontosabb az lenne – s ezt csak ilyen egyszerűen lehet megfogalmazni –, hogy jól érezzék magukat az iskolában, hogy jó legyen itt diáknak lenni, és ne érezzék szükségét, hogy tanítás után fejevesztve meneküljenek az épületből. Ha ezt nem sikerül elérni, soha nem alakul ki a gyerekekben az a bizalom, hogy az általunk közvetített értékeket magukénak fogadják el. Márpedig enélkül nem létezik tehetséggondozás, s munkánk csak dagonyázás lesz a mocsárban, amely előbb-utóbb minket is a mélységbe ránt.

Bőkezübben kellene bánnunk a biztatás, a dicséret, a jutalmazás eszközeivel, a meleg emberi szóval. Fontos, hogy gyerekek elhiggyék: mi bízunk bennük. Így kezdetben talán csak az elismerés miatt fognak örömet találni a munkában, de ha folyamatos megerősítést kapnak, bizonyára eljön az az idő, amikor a külső elvárásoknak való megfelelés vágya átalakul bennük belső késztetéssé. Ekkor már egyre magasabbra emelhetjük igény szintünket, hiszen a gyerekekben megszilárdul egy olyan erős morális parancs, amely nemcsak a tisztességgel végzett munka igényességét, hanem azt is biztosítja, hogy örömeiket leljék magában az erőfeszítésben. Én ezt tartom a tehetség legbiztosabb jelének és egyben biztosítékának is. Ezt elérni – a pedagógus számára nagyobb siker bármi másnál.

### Jegyzet

- (1) WOOLDRIDGE, ADRIAN: *Próbáljuk keményebben!* Educatio, 1994. 1. sz.
- (2) DEÁK ÁGNES–KOZÉKI BÉLA: *Az iskolai eredményességet meghatározó egyes motivációs és kreativitás-tényezők.* Pedagógiai Szemle, 1981. 2. sz.
- (3) ZSOLNAI JÓZSEF: *A képességfejlesztés, tehetséggondozás kutatásának tapasztalatai.* Pedagógiai Szemle, 1986. 9. sz.
- (4) RITOÓK PÁLNÉ: *Az iskola szerepe a tehetséggondozásban, a tehetséggondozás feltételei.* Szegedi Nyári Egyetem, Szeged 1981.
- (5) RANSCHBURG JENŐ: *Képesség – tehetség.* Pedagógiai Szemle, 1986. 9. sz.
- (6) HERSKOVITS MÁRIA: *A tehetség nem specifikus jegyei.* Bp. 1983.
- (7) CZEI ZEL ENDRE: *A tehetség az orvosgenetikussal szemben.* Pedagógiai Szemle, 1986. 9. sz.
- (8) RANSCHBURG JENŐ: *Képesség – tehetség,* i. m.
- (9) CZEI ZEL ENDRE: *A tehetség az orvosgenetikussal szemben,* i. m.
- (10) BEKE KATA: *Jelentés a kontraszelekción.* Bp. 1988.
- (11) HERSKOVITS MÁRIA: *A tehetség nem specifikus jegyei,* i. m.
- (12) Uo.
- (13) GÁL ZSIGMONDNÉ: *Képességfejlesztés, tehetséggondozás.* Pedagógiai Szemle, 1986. 4. sz.
- (14) BEKE KATA: *Jelentés a kontraszelekción,* i. m.
- (15) GAZSÓ FERENC: *Képességfejlesztés, tehetséggondozás, közoktatás-politika.* Pedagógiai Szemle, 1986. 9. sz.
- (16) WOOLDRIDGE, ADRIAN: *Próbáljuk keményebben!*, i. m.
- (17) *Az OECD szakértői a magyar oktatásügyről.* Educatio, 1994. 1. sz.
- (18) ZSOLNAI JÓZSEF: *A képességfejlesztés, ..., i. m.*