

tanulót, másrészt a tanulót tanítja meg arra, hogy ilyenkor segítséget kell kérni a tanártól vagy a tanulótársaktól. Az első variáció a presztízskülönbségeket erősítheti, leszoktathat az önállóságról, blokkolja az együttműködést. A másik variáció megtanítja a tanulót arra, hogyan viselkedjen, amikor eléri saját kompetenciájának határát. A jó tanulóban pedig nem a fölényt, hanem a kooperációs viselkedést rögzíti.

Második súlyponti kérdés a tudatosulási folyamat eseményeinek lácba fűzése és együttes kezelése. Ehhez szempontok lehetnek:

- az átvitt értékek permanenciája,
- az átvitt értékek inkonzisztenciája,
- az átvitel váratlan szituációkban való stabilitása,
- a tanár önkorrekciós képessége,
- a szaktárgy és a nevelési célok közötti kapcsolat összhangja,
- a komplexebb értékek és viselkedési minták felépítésének folyamata és teljessége,

- az egyes tanárok munkájának összhangja, konzisztenciája,
- az átvitel verbális és viselkedési elemeinek összhangja.

A modell kidolgozásakor arra törekedtünk, hogy

- a tantervi előírások az iskolai gyakorlatban tudatosan tovább bonthatók, operacionalizálhatók legyenek és ezt némi iránymutatással maguk a pedagógusok végezzék el,

- az adott tantárgy tanítási óráin lezajló események (a pedagógiai gyakorlat) és a tantárgy fejlesztését végzők elméleti kategóriái kompatibilisek, mindenkor értékelhetők legyenek,

- a nevelési célokat a pedagógusok tudatosan alkalmazzák és tapasztalataik (önkontrolljuk) alapján rendszeresen fejlesszék módszereiket.

A szakképzésben folytatott három éves (teljes képzési ciklusra kiterjedő) kísérleti tanítási tapasztalatok biztatóak, igazolják azt a feltevést, hogy a nevelési követelmények megoldhatók és mérhetők, a pedagógusok e munkára felkészíthetők, továbbá az ellenőrzés (helyi, szakfelügyeleti) is hozzájárulhat a neveltségi szint emeléséhez. Mindezek érdekében további kísérletekre, beválás-vizsgálatokra van szükség, hiszen számos részkérdés feltárására e kísérlet során nem volt mód.

- Ballér Endre: A tantervi követelményrendszer alapvető problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1977. Akadémiai Kiadó, Budapest, 171—185.
- Horváth Endre 1.: Szakmai tantervi követelmények összehasonlító vizsgálatának eredménye. Magyar Pedagógia, 1983/2. sz. 136—146.
- Horváth Endre 2.: A szakmai tantervi követelmények összehasonlító és problémafeltáró kutatásának néhány eredménye. OPI Tantervelméleti Konferencia kiadványa, Budapest, 1983. 72—93.
- Brigitte Louis: System Didaktischer Tendenzen nach Winnefeld. In: Materialien zur Unterrichtsanalyse TR Verlagsunion, München, 1976.
- Báthory Zoltán: A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. Magyar Pedagógia, 1978/2. sz. 195—207.
- Jávor István 1.: A nevelési célok tudatosulása a szaktanároknál. OPI, Kézirat, 1984.
- Jávor István 2.: Az iskolai szervezet szociológiai struktúrája. Magyar Pedagógia, 1984/3. sz.
- Johnson, D. W.: The Social Psychology of Education. New York, Holt, Rinehart, 1970.

HORTOBÁGYI KATALIN

VITA A TEHETSÉGRŐL

a kiemelkedően tehetséges gyermekek fejlesztése érdekében megrendezett  
6. Világkonferencián

A konzervatív kormányváltozásokat Nyugat-Európában az oktatásügy területén alapvető tendenciaként követi, a társadalmi hátrányokat oktatásügyi eszközökkel kiegyenlíteni szándékozó stratégiák felváltása a tehetségek megkülönböztetett és hangsúlyosabb ápolásának és fejlesztésének stratégiáival. Angliában és a Német Szövetségi Köztársaságban is elterjedt az az érvelés, amelyet kormánykörök indítottak útjára és privilegizált értelmiségiek, illetve kiváltságos osztályok képviselői visszhangoztak, miszerint a megelőző munkáspárti és szocialista kormányzat oktatáspolitikája az alsóbb néprétegek kulturális esélyegyenlőségének biztosítása érdekében tehetségek garmadáját kótyavetyélte el, súlyosan vétve ezzel mindenekelőtt az össznemzeti érdekek ellen.

- Ennek az érvelésnek a jegyében megindult "tehetségmentő" folyamatnak kétségtelenül jelentős állomása volt a kiemelkedően tehetséges gyerekek fejlesztése érdekében létrehozott nemzetközi világtanács 6. Világkongresszusa, amelyet 1985. augusztus 5–9. között Hamburgban rendeztek meg. A kongresszuson a világ különböző országaiból vettek részt és kértek szót szakemberek, de a legmarkánsabb és a konferencia egészének hangvételére legjellemzőbb elvi-szakmai vitát a nyugatnémet résztvevők hozzászólásainak elemzésével követhetjük leginkább nyomon. Ebben minden bizonnyal nagy szerepet játszott az a tény, hogy a konferenciát a Német Szövetségi Köztársaságon rendezték, és a vitaindító referátumot — a nyugatnémet viszonyok tényeit elemezve és ezekre építve — az NSZK harcosan konzervatív miniszterasszonya, a Világkongresszus védnöke, Dorothee Wilms asszony tartotta.

Ez a kongresszus még az ebben netán kételkedők számára is világossá tette, hogy a tehetség problematikája pedagógiai-lélektani köntösbe bújtatott társadalmi-politikai problematika. Ennek megfelelően a kongresszust a különféle pártoknak és csoportosulásoknak éles konfrontálódása jellemezte.

"Hosszú időre visszamenő tapasztalat — írta a Frankfurter Allgemeine Zeitung —, hogy az NSZK-ban minden lényeges oktatáspolitikai téma napirendre tűzése és vitája éles 'hitvitává' fajul, amely viták elemzése során észrevehetően kirajzolódnak a vezető politikai pártokkal való nézetazonosság, illetve szembenállás erővonalai."

### Viharok az elitképzés körül

Dorothee Wilms asszony mindjárt a bevezető referátumban támadást indított a szocialisták ellen, azt állítván, hogy az NSZK-ban az SPD kormányzásának idején elhanyagolták a különleges tehetségekkel való foglalkozást mind az alap- és alkalmazott kutatások területén, mind a gyakorlati pedagógiában. Szerinte a fejlett keleti és nyugati ipari országokkal ellentétben az NSZK mind ez ideig nem rendelkezik megfelelő tehetségfejlesztési koncepcióval. Az NSZK oktatáspolitikájának vállalnia kell a tehetséges gyermekek nagyobb arányú fejlesztését és az ezzel összefüggő tehetségkutatás feladatait. Ezen a területen többéves tudományos-pedagógiai elmaradást kell behozni. Ezért olyan oktatáspolitikai klíma létrehozását szorgalmazta, amely kedvező alapot ad a továbblépéshez.

A politikai megközelítésnek ehhez az érvelési logikájához a konferencián többen is csatlakoztak, jó tömegképzésen alapuló elitképzés szorgalmazását hangsúlyozva. Felhívták a figyelmet arra, hogy az USA, Japán, a Szovjetunió — tehát a fejlett országok — igen nagy anyagi és szellemi ráfordítással fejlesztik országuk jövőbeni szellemi potenciálját, és az NSZK nem engedheti meg magának, hogy tétlenül nézze ezt a fejlődést.

Ez a szemlélet ugyanakkor többek — elsősorban SPD-politikusok és hívek — részéről éles bírálatban részesült. Voltak, akik a referátum állításainak hitelességét is kétségbe vonták, mondván, hogy az NSZK-ban sem most, sem a múltban nem volt hiány a teljesítmény-elitek fejlesztésében. A németek számára soha nem az intellektuális teljesítmény-elit fejlesztése hiányzott. Az egyik hozzászóló — Grolle szenátor — emlékeztetett a szellemi elitnek a Hitler-időkbeli sovíniszta istenítésére. Idézte Hitler 1932-ben Düsseldorfban mondott beszédének egy részletét: "Egy nép nagysága nem összes teljesítményének summázatából, hanem végső soron csúcsteljesítményeinek summázatából áll."

Többen kritizálták a kongresszus egyoldalú érdekképviselését tükröző szellemét, a konferencia ideológiai szóvivőinek szemére vetették, hogy olyan különleges fejlesztési programot akarnak létrehozni, amely "csak egy kis

létszámú, igen kevés kritériummal körülhatárolható elit" számára nyújtana előnyöket, figyelmen kívül hagyva a mindenki számára elvárható jogot a munkához és a képzéshez.

Bírálták az előzetesen közreadott írásos anyagokat, amelyek az elitképzést egyetemes társadalmi szükségletnek tüntették fel.

A konferenciát ez a tábor határozottan oktatáspolitikai visszalépésnek minősítette. Azzal vádolták a konferencia szervezőit, a referátumot és támogatóit, hogy a tehetség-ideológiával a társadalomban még mindig meglévő, elsősorban szociális okokra visszavezethető egyenlőtlenséget akarják elkendőzni. A kiemelkedően tehetségesek kongresszusának vitájában a szociális különbségeket "pseUDO-tudományos" teóriákkal próbálják legitimálni és úgy beállítani, mintha a tehetség a természetből fakadó volna.

### Esélyegyenlőséget a tehetségeseknek

A széles néprétegek gyermekei számára egyenlő művelődési esélyeket követelő és ebben az irányban tevékenykedő oktatáspolitikai előzmények lehetlenné tették az egalitárius propagandával való nyílt szakítást. Az elitképzés híveinek kétségtelenül szellemes és finom taktikai húzása volt a konferencián, hogy a tehetségesek fejlesztésének programját az esélyegyenlőség eszméjének kitágításaként értelmezték. A Wilms asszony által hangoztatott egyik leglényegesebb gondolat az volt, hogy a tehetségfejlesztést az oktatásban mint az esélyegyenlőséget megvalósító törekvés szerves részét, másik pólusát kell értelmezni.

A vita során a kormánypárt tehetségfejlesztési programját pártoló hozzászólások tovább fejlesztették Wilms asszony ezen megállapítását. A konferencia az elmúlt évtizedek fő oktatáspolitikai jelszavát, amellyel a baloldali iskolamozgalmak a 60-as években világszerte porondra léptek, nevezetesen az esélyegyenlőség jelszavát, konzervatív módon a visszájára fordította azzal, hogy jelszóvá az "esélyegyenlőséget a tehetségeseknek" követelést tette. Ezt alátámasztandó, többen a tehetséges gyerekek "nehéz sorsáról" beszéltek, amelynek oka egyrészt izoláltságuk (a szülőknek, a tanároknak és a tanuló társaknak terhes az állandóan kérdező, érdeklődő, "stréber" gyerek, aki ennek következtében izolálódik környezetétől), másrészt tartós alulképzésük (mivel a társaikhoz képest gyorsabban tanuló gyerekek állandó unalomra kényszerülnek, és nincs módjuk képességükhöz méltó koncentrációra és szellemi erőki-fejtésre). Ez az érvelés a "hátrányos helyzet" eredendően szociológiai determinánssokra vonatkozó jelentését átcsúsztatta egy részben mentális, rész-

ben mikrokörnyezeti jellemzőkkel leírható szférába. Így hangozhatott el, hogy a gyerekek számára a különleges tehetség elsősorban problémát jelentő teher. Az egyik vitatkozó szerint a különleges tehetség egyenesen betegségnek minősíthető. Letargia, apátia, viselkedészavar, a környezet részéről tanúsított meg nem értés, irigység, elutasítás sújtja a tehetséges gyerekeket. A tanárok ráadásul demotiválják fejlődésüket azzal, hogy beskatulyázzák őket az osztályelső szerepébe, amelyért egy idő után már-már alig kell erőfeszítést tenniük. Mivel az iskolai oktatás számukra érdektelen, kifejezetten alulfejlesztő, védekezésül álmodoznak a tanítás alatt, elterelik gondolataikat, "belső emigrációba" vonulnak. A különlegesen tehetségesek problémája hasonló a testi-egészségi okokból hátrányos helyzetűekéhez, ezért velük szemben ugyanúgy előítéleteket kell leépíteni ahhoz, hogy képességeik kibontakozhassanak.

Az ellentábor tudományos vizsgálatokra hivatkozva visszautasította azt az érvelést, hogy a különlegesen tehetséges gyerekek hátrányos helyzetűek. A pszichoszociális, viselkedési és beilleszkedési zavarok sokkal inkább jellemzők a ténylegesen, azaz szociálisan hátrányos helyzetű peremcsoportokra. Kiemelték, hogy a tehetséget a hátrányos helyzettel azonosító szemlélet arra ösztönzi a vezető politikusokat, hogy a minden gyerek és fiatal számára biztosítandó széles körű minőségi általános képzés rovására a privilegizált elit rétegek képzését szorgalmazzák, miközben az alapvető oktatáspolitikai probléma változatlanul az, hogy a gyerekek tömegei nem kapják meg azt a segítséget, amellyel a megfelelő színvonalú iskolai és szakképzés birtokába juthatnának.

### Tehetséggondozás — gazdasági érdek

Wilms asszony harmadik fő érve a tehetségfejlesztés megkülönböztetett kezelése, illetve a különleges tehetségfejlesztési programok kidolgozása, az azt megalapozó kutatások szorgalmazása mellett gazdasági természetű érv volt. Hangsúlyozta, hogy a tudományban, a kutatásban, a gazdaságban és a technológiában világszerte egyre inkább szükség van a kiemelkedő teljesítményekre. Az az állam, amelyik polgárainak biztosítani akarja a jövőt, nem engedheti meg magának, hogy az intellektuális és az alkotó képességek nagy részét fedezetlenül és kiaknázatlanul hagyja. A különleges tehetségek fejlesztése a jövőt formáló befektetések fontos kiegészítője és támogatója lehet.

Többen keményen bírálták a tehetséggondozás problémájának gazdasági megközelítését. "Egy magát pedagógiainak nevező kongresszuson — mondotta Grolle szenátor — pedagógiai szempontok helyett a gyerekek piaci értékével számoló gazdasági kalkulációból kiindulni — ez erősen megkérdőjelezhető szemlélet."

Az NSZK kormányának szemére vetették, hogy épp akkor fogadott el egy, az államháztartást jelentősen megterhelő elitet segítő programot, amikor a közelmúltban a tanulóknak nyújtott támogatást radikálisan megnyirbálta, aminek következtében a támogatott tanulók száma 360 ezerről 70 ezerre csökkent.

"A tehetségek fejlesztése — mondotta H. Fend, neves konstanzi pedagógia professzor — akkor válik oktatáspolitikai szempontból problematikussá, ha a csúcsteljesítmények népgazdasági jelentősége az oktatásra olyan stratégiát kényszerít, amely az oktatási rendszer egésze fejlődésének gátjává lesz." Többben azonban gazdasági szempontból is elhibázottnak vélték az anyagi eszközöknek ezt az átstrukturálását, mondván, hogy a széles néprétegek minőségi képzése a német gazdaság exportképességének legfőbb előfeltétele.

A képzésnek-iskolázásnak gazdasági érdekek alá rendelését kifogásoló nézetek egyike-másika nem volt mentes olyan követelésektől, amelyek az adott gazdasági és társadalmi viszonyok között utópisztikusak. Így például a rendkívül progresszíven gondolkodó Grolle azt követelte, hogy "a pedagógia kapja vissza a jogot arra, hogy minden fiatal emberről piaci értékére való tekintet nélkül gondoskodjék". (De vajon elképzelhető-e — kérdezhetjük —, hogy egy alapvetően a piaci mechanizmusok által szabályozott tőkés árutermelésen alapuló társadalom olyan iskolarendszert működtessen, amely a tömegeket elsődlegesen nem profittermelő erőként tételezi?)

### A tehetség "égi adomány"?

A tehetség problematikájával foglalkozó konferencia óhatatlanul beleütközik a tehetség fogalmi tartományának meghatározási vagy legalábbis körülírási kényszerébe, mert elkerülhetetlenül szembe kell néznie a tehetségek felismerésének és kiválasztásának gyakorlati problémájával. A vélemények itt is karakterisztikusan két nagy táborba sorolták a résztvevőket. A megnyilatkozások felszíni rétegeiben ez a kettéválás nehezen érhető tetten, hiszen Wilms asszony is hangsúlyozta referátumában, hogy tehetségfejlesztésen nemcsak az intellektuális, hanem a kézműves, technikai, zenei, kereskedelmi és szociális képességek fejlesztését is érteni kell.

A vita azonban megmutatta, hogy azok, akik a tehetséggondozás erőltetésében, annak kiemelt oktatáspolitikai kezelésében a konferencián élen jártak, illetve akik a korábbi SPD-kormány oktatásügyét e tárgyban egyértelműen elmarasztalták, a tehetség fogalmát IQ-értékekhez kötötték, és egyoldalú intellektuális tehetségként fogták fel. Így például W. Wiczercowski hamburgi pszichológia professzor, a konferencia szervező bizottságának elnöke szerint

mérések alapján az a gyerek tekinthető különleges tehetségnek, akinek IQ-ja 130 vagy ennél magasabb. Ezeknek a gyerekeknek a normális iskolai oktatásban problémáik vannak, ezért különleges bánásmódban részesítendőek. Veszélyeztetik őket az izoláció, az, hogy nem találnak intellektuális nivójukhoz megfelelő partnert.

Az IQ-ra alapozó tehetségkiválasztás követelése szükségképpen egészült ki e kongresszuson is olyan állításokkal, amelyek szerint az intellektus biológiai, veleszületett jellegű. A gyerek által az iskolában szerzett IQ-szint arányos azzal a veleszületett intelligenciával, amelyet az iskolába lépéskor magával hozott. Ez az öröklött IQ — vallották e nézet hívei — messzemenően meghatározza a gyerekek későbbi életét, a társadalomban elfoglalt helyüket, szerepüket.

A társadalmi érvényesülésnek ez a biologisztikus determináción alapuló felfogása sokakból váltott ki éles szembenállást. Tagadták, hogy a tesztekkel mért ún. öröklött intelligenciaszint lineárisan meghatározná a gyerek további életét, sőt még politikai szerepét is. Volt, aki az ilyen vélekedést "szimpla badarságnak" nevezte.

#### A tehetséggondozás gyakorlatáról

Végezetül, a vitában meglehetősen nagy teret kapott a tehetségnevelés, illetve -gondozás alapvető gyakorlati kérdése, nevezetesen az, hogy a tehetséggondozást a tömegoktatás hagyományos intézményeiben, belső pedagógiai-didaktikai differenciálással kell-e megoldani, vagy erre a célra létesített speciális intézményekben.

Wilms asszony referátuma még diplomatikusan nyitva hagyja a kérdést, inkább csak sugalmaz, és egyúttal szociológiai hatásában igazolni igyekszik egy szelektív megoldást, amikor úgy érvel, hogy a tehetségek felkutatása és kiválasztása szerinte nem szociális szelekciót, hanem integrációt és fejlesztést jelent, a képzési iránytól részben független, kiegészítő kínálatot a tehetségesek számára. A miniszterasszony (minden idevágó iskolaszociológiai kutatási eredményt annullálva) kijelentette, hogy a csúcsteljesítmények alapvetően függetlenek a szociális tagozódástól. A tehetségek kiemelt kezelése melletti fő érve az volt, hogy amiként a hátrányos helyzetű fiatalok különleges segítséget és törődést kapnak, ugyanúgy meg kell ezt kapniuk a tehetséges fiataloknak is. Ez nem zsenik "kitenyésztését" jelentené, hanem csak azt, hogy a tehetséges fiataloknak meg kell adni tehetségük kibontakoztatásának lehetőségeit.