

Εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών

**Συνδυάζοντας τις οδηγίες
με τις ανάγκες**



Κατάλληλη εκπαίδευση δεν σημαίνει «να σπρώχνεις απότομα» το παιδί μπροστά ... ούτε να «το κρατάς πίσω» αναγκάζοντάς το να τεμπελιάζει και να σπαταλά άσκοπα τον χρόνο του. Η πιο ορθολογική πολιτική ... συνίσταται στην παροχή πρόσθετης εργασίας στο έξυπνο παιδί, σύμφωνα με τα πνευματικά του ενδιαφέροντα. ... Ένα καλό σχέδιο είναι να συνδυάζουμε αυτόν τον εμπλουτισμό με έναν μέτριο βαθμό ταχείας προόδου σε όλη τη διάρκεια του σχολείου.

LETA HOLLINGWORTH (1929, p.375)

Η αναντιστοιχία μεταξύ των χαρισματικών νέων και του προγράμματος σπουδών που είναι αναγκασμένοι να παρακολουθούν τις περισσότερες φορές δεν είναι τίποτα λιγότερο από μια αμερικανική τραγωδία. Η σπατάλη χρόνου τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο κι από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι αδύνατο να εκτιμηθεί, πράγμα που παρατηρείται και σε πλούσια αλλά και σε «φτωχά» σχολεία, ακόμα και σε σχολεία που έχουν καλά καταρτισμένα προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές.

JOSEPH RENZULLI (1991, pp. 75-76)

Δεκάδες χιλιάδες χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά και έφηβοι κάθονται απλώς στις τάξεις τους -οι ικανότητές τους παραγνωρίζονται και παραβλέπονται, και οι ανάγκες τους παραμένουν ανικανοποίητες. Μερικά παιδιά αισθάνονται ανία καθώς περιμένουν υπομονετικά μέχρι οι συμμαθητές τους να μάθουν τις δεξιότητες και τις έννοιες που τα ίδια είχαν αποκτήσει ένα ή δύο χρόνια νωρίτερα. Μερικά θεωρούν το σχολείο αφόρητο, προσποιούνται πως είναι άρρωστα ή προφασίζονται άλλες δικαιολογίες για να αποφύγουν αυτά που θεωρούν «ασήμαντα». Πολλά αναπτύσσουν κακές συνήθειες μελέτης λόγω του αργού ρυθμού εκπαίδευσης και της απουσίας πρόκλησης. Κάποια νιώθουν ότι πιέζονται να κρύψουν τα ταλέντα και τις δεξιότητές τους από συμμαθητές αδιάφορους και ψυχρούς. Κάποια εγκαταλείπουν εντελώς το σχολείο, μόλις ο νόμος το επιτρέψει. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποκαλούν αυτή την κατάσταση «σιωπηλή κρίση» (Renzulli & Park, 2002· Ross, 1993, 1997).

Άλλοι χαρισματικοί μαθητές παραμένουν στο σχολείο, αλλά ικανοποιούν τις πνευματικές, δημιουργικές και καλλιτεχνικές τους ανάγκες εκτός του επίσημου συστήματος. Τα τυχερά παιδιά έχουν γονείς που θα χρηματοδοτήσουν τον χορό ή τα μαθήματα μουσικής, θα αγοράσουν μικρο-

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 • Εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών

σκόπια και τηλεσκόπια, υλικά για χειροτεχνία, θα οργανώνουν συχνές επισκέψεις στις βιβλιοθήκες και στα μουσεία, και θα έχουν υπολογιστές στο σπίτι. Οι λιγότερο τυχεροί κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν, πληρώνοντας σιωπηλά το τίμημα για μία κατάσταση που δεν μπορούν να κατανοήσουν και που οι άλλοι γύρω τους επιλέγουν να αγνοούν. Το τίμημα είναι να χαθεί η ακαδημαϊκή ανάπτυξη και εξέλιξη, το δημιουργικό δυναμικό, και, μερικές φορές, ο ενθουσιασμός για εκπαιδευτική επιτυχία, ενδεχόμενη επαγγελματική καταξίωση, και ουσιαστική συνεισφορά στην κοινωνία.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί –και πολλοί γονείς μη χαρισματικών μαθητών– δεν επηρεάζονται από την άποψη ότι ένα ταλέντο που δεν αναγνωρίζεται και δεν υποστηρίζεται χάνεται χωρίς την απαραίτητη προσοχή και μένει ανεκμετάλλευτο. Μια κοινή αντίδραση είναι ότι «Αυτά τα παιδιά θα τα καταφέρουν μόνα τους», ή «Δώστε την επιτλέον βοήθεια σε παιδιά που έχουν πραγματικά ανάγκη!» Το επιχείρημα είναι ότι η παροχή ειδικών υπηρεσιών για εξαιρετικά ικανούς ή ταλαντούχους μαθητές είναι «ελιτιστική» -δίνοντας στους «έχοντες» και αγνοώντας τους «μη έχοντες»- και, επομένως, άδικη και αντιδημοκρατική. Επιπλέον κριτική έχει ασκηθεί στο κόστος των επιπρόσθετων δασκάλων που απαιτούνται για κάτι τέτοιο και άλλων πόρων, ενώ κριτική ασκήθηκε και στην πρόταση της απομάκρυνσης των «καλών» μαθητών-προτύπων από τη γενική κοινή τάξη και της μεταφοράς τους σε ειδικές τάξεις μέσα από προγράμματα κατάλληλα για αυτή τη διαδικασία. Πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι μαθητές είναι αυτοί που πρέπει να προσαρμοστούν στο πρόγραμμα σπουδών και όχι το αντίστροφο (Coleman & Cross, 2000).

Ονομάζοντας το πρόβλημα ως «ήχοι της σιωπής» ο Sternberg (1996) αναλύει θλιβερούς τρόπους με τους οποίους η κοινωνία αντιδρά στις ανάγκες του χαρισματικού παιδιού. Συγκεκριμένα, η ομοσπονδιακή χρηματοδότηση είναι σχεδόν απούσα. Δεν υπάρχουν νόμοι για την προστασία των δικαιωμάτων του χαρισματικού παιδιού, σε αντίθεση με πολλούς νόμους προστασίας των μειονοτήτων και των γυναικών. Όπως σημείωσε ο Sternberg, τα προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά τείνουν να είναι τα τελευταία που εγκαθίστανται και τα πρώτα που περικόπονται. Δυσαρεστημένοι οι γονείς εγγράφουν τα χαρισματικά παιδιά τους σε ιδι-

ωτικά σχολεία. Οι υψηλές βαθμολογίες και η επιτυχία στις προαγωγικές εξετάσεις κατορθώνονται με ελάχιστη προσπάθεια, οδηγώντας τους ταλαντούχους μαθητές στην απάθεια και στην ανία.

Ο Sternberg εντόπισε και επανειλημμένα τόνισε κάποιους βασικούς λόγους που κρύβονται πίσω από τους «ήχους της σιωπής», όπως το ότι ορισμένοι βλέπουν τα προγράμματα αυτά ως «ευημερία για τους πλούσιους». Η πλειοψηφία των παιδιών ανήκει στο μέσο επίπεδο νοημοσύνης, και οι γονείς τους προτιμούν να μην υποστηρίξουν άλλους γονείς ευφυών παιδιών με «κοφτερά μυαλά». «Άλλωστε, τα χαρισματικά παιδιά δεν έχουν μεγάλες δυνατότητες ακόμη και χωρίς εξειδικευμένη υποστήριξη». Όσοι ασκούν κριτική στα προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά πιστεύουν ότι οι ταλαντούχοι μαθητές είναι εγγενώς «εγωιστές» και ότι οι γονείς των χαρισματικών παιδιών στις συναντήσεις γονέων είναι εκείνοι που «φωνάζουν περισσότερο και το δικαιούνται λιγότερο».

Ο Sternberg τόνισε τη σημασία της αλλαγής της στάσης και συμπεριφοράς μας. Τα χαρισματικά παιδιά είναι πράγματι ο πιο πολύτιμος φυσικός μας πόρος. Πρέπει να αναγνωρίσουμε πολλαπλές μορφές χαρισματικότητας. Πρέπει να αναγνωρίσουμε εναλλακτικές μορφές μάθησης, τρόπων σκέψης, και πρότυπα ικανοτήτων ώστε να συντονίσουμε τους τρόπους διδασκαλίας με τα παραπάνω. Τα προγράμματα πρέπει να επεκταθούν και να αξιολογηθούν. Και, για να σωπήσουμε οι «ήχοι της σιωπής», πρέπει όλοι –γονείς, καθηγητές, διοικητικοί υπάλληλοι, και άλλοι– να εκπαιδευτούν κατάλληλα.

Επί του παρόντος, ορισμένες κριτικές σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών περιλαμβάνουν σπίθες αλήθειας που πρέπει να εξεταστούν και να ληφθούν υπ' όψιν. Στην πραγματικότητα, οι λευκοί, μεσαίου εισοδήματος, και οι μαθητές από την Ασία τείνουν να υπερεκπροσωπούνται σε προγράμματα για χαρισματικά (gifted) και ταλαντούχα (talented) παιδιά (G/T), ενώ Αφρικανο-Αμερικανοί, Ισπανόφωνοι, και οι μαθητές χαμηλού εισοδήματος φαίνεται να υποεκπροσωπούνται. Το πρόβλημα είναι να δοθεί μεγάλη προσοχή στα εξής: σε στρατηγικές εντόπισης των παιδιών αυτών, με πολλαπλά κριτήρια αναγνώρισης, απαλλαγμένα από πολιτισμικούς παράγοντες («culturally free criteria») (Κεφάλαιο 3)- σε διευρυμένες έννοιες της ευφυΐας και της χαρι-

σματικότητας (βλέπε επόμενες ενότητες αυτού του κεφαλαίου). και ακόμα, σε προγράμματα αξιολόγησης (Κεφάλαιο 18), υπό την έννοια της εκτίμησης των επιπτώσεων στους μαθητές που δεν συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στους άλλους εκπαιδευτικούς, στους διοικητικούς και στην ευρύτερη κοινότητα. (Borland, 2003).

Η δική μας σχέση «μίσους-πάθους» με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών έχει επισημανθεί από τον Gallagher (1997, 2003), τους Colangelo και Davis (2003), και άλλους. Θαυμάζουμε και χειροκροτούμε το άτομο που ανελίσσεται μέσα από δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και αποκτά υψηλό μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματική επιτυχία. Την ίδια στιγμή, ως έθνος έχουμε δεσμευθεί για την ισότητα.

Το εκπαιδευτικό εκκρεμές κινείται μπροστίσσω μεταξύ έντονης ανησυχίας για την αρίστευση και τον ζήλο για ισότητα ευκαιριών, δηλαδή, μεταξύ της παροχής βοήθειας σε ευφυείς και δημιουργικούς μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να συνειδητοποιήσουν την πιθανώς σημαντική συνεισφορά τους στην κοινωνία, και να βοηθήσουν τους μαθητές που βρίσκονται κάτω από τον μέσο όρο ή παρουσιάζουν δυσκολίες, αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές με χαμηλή επίδοση ή/και προβληματική συμπεριφορά να επιτύχουν το ελάχιστο (minimum) τουλάχιστον των εκπαιδευτικών τους στόχων] [περισσότερα στο *Κανένα Παιδί να μην Μείνει Πίσω*, «No Child Left Behind» (NCLB) αργότερα σε αυτό το κεφάλαιο]. Παρά το γεγονός ότι το ενδιαφέρον για τα χαρισματικά παιδιά έχει πολλαπλασιαστεί σε όλο τον κόσμο από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, η πλάστιγγα κλίνει έντονα υπέρ της ισότητας των ευκαιριών. Τα προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά διακόπτονται επειδή δεν είναι «πολιτικώς ορθά», λόγω της μείωσης του προϋπολογισμού, της άλλειψης επικουρικών καθηγητών και διοικητικών υπαλλήλων, και επειδή η εκπαίδευση σε χαρισματικά παιδιά δεν είναι υποχρεωτική από το ήδη υπάρχον σύστημα (Purcell, 1995).

Ειδικότερα, τα κινήματα «αντι-εντοπισμού» / «αντι-ικανοτήτων» και η νομοθεσία No Child Left Behind δημιούργησαν προβλήματα στα G/T προγράμματα αλλά και στα ίδια τα παιδιά. Από την άλλη πλευρά, η νομοθεσία για την Επιστήμη-Τεχνολογία-Μηχανική και τα Μαθηματικά (STEM), συμπεριλαμβανομένης και της

Αμερικανικής Πράξης Συναγωνισμού («American Competes Act»), διατηρεί την ελπίδα για μια μικρή ανάκαμψη και βελτίωση της κατάστασης, όπως και των επιχορηγήσεων για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η ανάγκη της Αμερικής να είναι ανταγωνιστική σε παγκόσμιο επίπεδο έχει τροφοδοτήσει κάποιες φορές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες ευνοϊκές για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (EX).

Φυσικά, η Αμερική και ο κόσμος έχουν ανάγκη εξίσου από ισότητα ευκαιριών και αριστεία. Πολλοί μαθητές χρειάζονται ειδική βοήθεια. Τα δικαιώματα των μαθητών που μαθαίνουν με πιο αργούς ρυθμούς, των μαθητών με σωματική αναπτηρία ή ψυχολογικές και συναισθηματικές διαταραχές, και αυτών με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές υπερασπίζονται σθεναρά, και έτσι θα έπρεπε. Ωστόσο, ένα καλό επιχείρημα αποτελεί το γεγονός ότι και οι χαρισματικοί μαθητές έχουν δικαιώματα και ότι τα δικαιώματα αυτά συχνά αγνοούνται. Ακριβώς όπως και με άλλους αριστούχους μαθητές, οι μαθητές με ταλέντα αξιζούν επίσης μια εκπαίδευση ανάλογη με τις δυνατότητές τους. Είναι άδικο για τους ίδιους να αγνοηθούν, ή, ακόμη χειρότερα, να υπάρξουν εμπόδια στην ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους, και να καταπίσουν τις φιλοδοξίες τους και ενδεχομένως να αναστείλουν την επαγγελματική τους επιτυχία. Το υπάρχον δημοκρατικό σύστημα υπόσχεται για κάθε άτομο –ανεξάρτητα από φυλετικό, πολιτισμικό, ή οικονομικό υπόβαθρο και ανεξάρτητα από το φύλο ή την ύπαρξη αναπτηρίας– την ευκαιρία να αναπτυχθεί ως ξεχωριστό άτομο σύμφωνα με τα ταλέντα και τα κίνητρά του. Η εγγύηση αυτή φαίνεται να υπόσχεται ότι οι ευκαιρίες και η εκπαίδευση πρέπει να παρέχονται για να βοηθήσουν τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις έμφυτες δυνατότητές τους.

Σε όσους υποστηρίζουν ότι οι ταλαντούχοι μαθητές «θα τα καταφέρουν μόνοι τους», ενδολογες απαντήσεις είναι ότι (α) δεν πρέπει να τους «κρατάμε πίσω» ζητώντας να πετύχουν κόντρα σε ένα απογοητευτικό εκπαιδευτικό σύστημα, και (β) κάποιοι από αυτούς δεν τα καταφέρουν μόνοι τους. Ο Rimm (2003β), για παράδειγμα, παραθέτει έρευνες που δείχνουν ότι το 10% έως 20% των μαθητικού πληθυσμού που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο ανήκει στο υπό μελέτη πεδίο των χαρισματικών παι-

4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 • Εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών

διών. Σχεδόν πάντα, η πρώωρη διακοπή του σχολείου από χαρισματικά παιδιά τα οποία δεν έχουν σχολικές επιτυχίες οφείλεται στην έλειψη καθοδήγησης, συμβούλευτικής και προκλήσεων (Renzulli & Park, 2002; Rimm, 2003, 2008γ.; Whitmore, 1980). Η ευρέως γνωστή Πράξη *A Nation at Risk* (Ενα έθνος σε κίνδυνο) της Εθνικής Επιτροπής για την Αριστεία στην Εκπαίδευση (National Commission on Excellence in Risk, 1983) ανέφερε ότι «πάνω από το ήμισυ του πληθυσμού των χαρισματικών μαθητών δεν μπορεί να ταιριάξει τις ικανότητές του με μία ισάξια επιτυχία στο σχολείο.»

Δεν είναι μόνο οι χαρισματικοί μαθητές αυτοί που επωφελούνται από τα ειδικά προγράμματα που αναγνωρίζουν και καλλιεργούν τα ταλέντα τους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τους χαρισματικούς μαθητές, που μαθαίνουν να διεγείρουν τη δημιουργική, καλλιτεχνική και επιστημονική σκέψη και να βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να αναπτύξουν καλή αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα, και να εκτιμήσουν την εκπαίδευση και τα επιτεύγματα της σταδιοδρομίας. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί των χαρισματικών μαθητών γίνονται καλύτεροι δάσκαλοι, και οι δεξιότητές τους μπορούν να ωφελήσουν όλους τους μαθητές με ή χωρίς εξαιρετικές ικανότητες και ταλέντα (τους τυπικούς μαθητές). Η κοινωνία επίσης επωφελείται από κάτι τέτοιο διότι οι σημερινοί χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές είναι οι μελλοντικοί πολιτικοί ήγετες, ιατρικοί ερευνητές, καλλιτέχνες, συγγραφείς, καινοτόμοι μηχανικοί και επιχειρηματίες. Πράγματι, είναι δύσκολο να κατανοήσουμε το γιατί ένα σημαντικό ταλέντο μένει ανεκμετάλλευτο, ενώ αν' αυτού θα μπορούσε να εκτιμηθεί, να αναγνωριστεί και να καλλιεργηθεί. Τα σχολεία των Η.Π.Α. υστερούν κατά πολύ σε σχέση με άλλα έθνη σε επιστημονικά και μαθηματικά επιτεύγματα (Mervis, 2007). Η υπόσχεση του αύριο έγκειται στα σχολεία του σήμερα, και αυτό δεν πρέπει να αγνοηθεί.

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η χαρισματικότητα στο πέρασμα των αιώνων

Το αν ένα άτομο κρίνεται «χαρισματικό» εξαρτάται από τις αξίες τού εκάστοτε πολιτισμού. Οι

γενικές ακαδημαϊκές δεξιότητες ή τα ταλέντα σε πιο συγκεκριμένους τομείς όπως οι εικαστικές και παραστατικές τέχνες, η επιστήμη, η οικονομία, ή ο αθλητισμός δεν θεωρούνταν ανέκαθεν επιθυμητά «δώρα».

Στην αρχαία Σπάρτη, για παράδειγμα, οι στρατιωτικές ικανότητες αξιολογούνταν ως πολύ σημαντικές και αυτό είχε ως αποτέλεσμα όλα τα αγόρια, αρχιζόντας στην ηλικία των 7 χρόνων, να λαμβάνουν εκπαίδευση και κατάρτιση στην τέχνη της μάχης και του πολέμου. Τα μωρά με σωματικές αναπτηρίες ή αυτά που ήταν «αμφιβόλου αξίας» θανατώνονταν (Meyer, 1965).

Στην Αθήνα, η κοινωνική θέση και το φύλο καθόριζαν τις ευκαιρίες. Η ανώτερη τάξη, που αποτελούνταν από ελεύθερους Έλληνες, έστελνε τα αγόρια σε ιδιωτικά σχολεία που διδασκαν ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, ιστορία, λογοτεχνία, τέχνες, και φυσική αγωγή. Προσλαμβάνονταν σοφιστές για να διδάσκουν στους νέους άνδρες μαθηματικά, λογική, ρητορική, πολιτική, γραμματική, γενική παιδεία, και την τέχνη της συζήτησης, τους «αγώνες λόγων». Προφανώς, μόνο η Ακαδημία του Πλάτωνα δεν είχε διδακτρά και επέλεγε δύο νέους άνδρες και γυναίκες, σύμφωνα με την ευφυΐα τους και την αντοχή του σώματός τους, και όχι σύμφωνα με την κοινωνική τάξη.

Η ρωμαϊκή εκπαίδευση έδινε έμφαση στην αρχιτεκτονική, στη μηχανική, στο δίκαιο, και στη διοίκηση. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια συμμετείχαν σε πρώτου επιπέδου (δημοτικά) σχολεία, και μερικά κορίτσια παρακολούθουνταν και δευτέρου επιπέδου (γραμματική) (?) σχολεία, αλλά η τριτοβάθμια εκπαίδευση περιορίζοταν στα αγόρια. Η Ρώμη αξιολογούσε ως σημαντική τη «μητέρα» και την οικογένεια, και κάποιες χαρισματικές γυναίκες εμφανίστηκαν και επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη ρωμαϊκή κοινωνία, για παράδειγμα η Κορνηλία (Cornelia), ρωμαϊκή οικοδέσποινα και μητέρα των πολιτικών Γάιου και Τιβέριου Γράκχου.

Στην πρώιμη αυτοκρατορική Κίνα, ξεκίνωντας από τη Δυναστεία των Tang στο 618 μ.Χ., εκτιμούσαν τα χαρισματικά παιδιά και τους νέους, στέλνοντας τα παιδιά-θαύματα στην αυτοκρατορική αυλή, όπου τα ταλέντα τους αναγνωρίζονταν και καλλιεργούνταν. Οι Κινέζοι ηγέτες εφάρμοζαν πολλές αρχές της σύγχρονης εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών (EX). Αποδέχτηκαν μία έννοια πολύπλευρων

ταλέντων για να ορίσουν τη χαρισματικότητα, αποτιμώντας τη λογοτεχνική ικανότητα, τις ηγετικές ικανότητες, τη φαντασία και την πρωτοτυπία, καθώς και τις διανοητικές και αντιληπτικές ικανότητες όπως η ταχύτητα ανάγνωσης, η μνήμη, η λογική, και η αντιληπτική ευαισθησία (Tsuiin-cheng, 1961). Επίσης αναγνώριζαν (α) τους πρόωρα ανεπτυγμένους νέους που μεγαλώνοντας γίνονται «μέτριοι» ή «συνηθισμένοι» ενήλικοι, (β) τους νέους που φαινομενικά βρίσκονται στον μέσο όρο, αλλά τα ταλέντα τους εκδηλώνονται αργότερα και (γ) τα αληθινά παιδιά-θαύματα, των οποίων τα ταλέντα είναι εμφανή σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ένα σημαντικό σημείο, που αποδόθηκε στον Κομφούκιο γύρω στο 500 π.Χ., είναι ότι οι Κινέζοι αναγνώριζαν ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλα τα παιδιά, αλλά το κάθε παιδί πρέπει να εκπαιδεύεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις ικανότητές του.

Στην Ιαπωνία, η γέννηση καθορίζει και πάλι τις ευκαιρίες. Κατά την περίοδο της Κοινωνίας Tokugawa, 1604-1868 (Anderson, 1975), τα παιδιά των Samurai έλαβαν εκπαίδευση σε κλασικά κείμενα του Κομφούκιου, στις πολεμικές τέχνες, στην ιστορία, στη συνθετική σκέψη, στην καλλιγραφία, στις θηθικές αξίες, και στην εθιμοτυπία. Οι κοινοί πολίτες από την άλλη διδάχθηκαν την πίστη, την υπακοή, την ταπεινοφροσύνη, και την επιμέλεια. Άλγοι λόγιοι ίδρυσαν ιδιωτικές Ακαδημίες για χαρισματικά παιδιά, τόσο των Samurai όσο και των υπολοίπων.

Η Αισθητική ως κλάδος επηρέασε την Ευρώπη της Αναγέννησης, η οποία εκτιμούσε και παρήγαγε αξιόλογα έργα τέχνης, αρχιτεκτονικής και λογοτεχνίας. Οι ισχυρές κυβερνήσεις αναζήτησαν και επιβράβευσαν τα δημιουργικά ταλέντα –για παράδειγμα, τους Michelangelo, Da Vinci, Boccaccio, Bernini, και Dante.

Η χαρισματικότητα στην Αμερική

Αρχικά στην Αμερική το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών δεν ήταν μεγάλο. Ορισμένοι χαρισματικοί νέοι συμπεριελήφθησαν με την έννοια ότι η παρουσία στο γυμνάσιο και στο κολέγιο βασίστηκε τόσο στις σχολικές επιδόσεις όσο και στη δυνατότητα να πληρώσουν τα δίδακτρα (Newland, 1976).

Με τους νόμους για υποχρεωτική φοίτηση, η εκπαίδευση έγινε προσβάσιμη σε όλους, αλλά

οι ειδικές υπηρεσίες για τα χαρισματικά παιδιά ήταν σπάνιες (Abraham, 1976; Greenlaw & McIntosh, 1988; Heck, 1953; Witty, 1967, 1971). Μερικά φωτεινά σημεία ήταν τα ακόλουθα:

- Το 1870 στο St. Louis, Missouri, ξεκίνησε ο εντοπισμός χαρισματικών παιδιών, που επέτρεψε σε ορισμένους μαθητές να ανελιχθούν στις πρώτες 8 τάξεις σε λιγότερο από 8 χρόνια.
- Το 1884 στο Woburn, Massachusetts, δημιουργήθηκε το «Double Tillage Plan» μια μορφή παράκαμψης της τάξης, κατά την οποία τα παιδιά παρακολουθούσαν το πρώτο εξάμηνο της πρώτης τάξης και στη συνέχεια μεταπηδούσαν απευθείας στο δεύτερο εξάμηνο της δεύτερης τάξης.
- Το 1886 σε σχολεία στο Elizabeth, New Jersey, ξεκίνησε ένα σύστημα πολλαπλού εντοπισμού που επέτρεπε σε χαρισματικούς μαθητές να προχωρήσουν με ταχύτερο ρυθμό.
- Το 1891 στο Cambridge, Massachusetts, τα σχολεία ανέπτυξαν ένα σχέδιο «διπλής δράσης». επίσης, ειδικοί διδάσκαλοι εκπαιδεύαν τους μαθητές που ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν ακόμα πιο εντατική εκπαίδευτική εργασία.
- Γύρω στο 1900 ορισμένες τάξεις «ταχείας προόδου» έκαναν την εμφάνισή τους, συμπυκνώνοντας τρία χρόνια σχολικής εργασίας σε δύο.
- Το 1901 στο Worcester, Massachusetts, άνοιξε το πρώτο ειδικό σχολείο για χαρισματικά παιδιά.
- Το 1916 οι «τάξεις ευκαιριών» (ειδικές τάξεις) δημιουργήθηκαν για χαρισματικά παιδιά στο Los Angeles, California, και στο Cincinnati, Ohio.
- Από το 1920 περίπου τα δύο-τρίτα σχεδόν του συνόλου των μεγαλύτερων πόλεων είχαν δημιουργήσει κάποιο πρόγραμμα για τους χαρισματικούς μαθητές. Για παράδειγμα, ειδικές τάξεις άρχισαν το 1919 στην Urbana, Illinois, και το 1922 στο Manhattan, New York, και στο Cleveland, Ohio.

Στις δεκαετίες του 1920 και του 1930, το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών φθίνει, προφανώς για δύο λόγους. Ο Dean Worcester αναφέρεται στο έτος 1920 ως «την εποχή του απλού ανθρώπου» και «την εποχή της μετριότητας», μια εποχή όπου «η