

mennyire igyekezett a művelődési anyag elemeit, elsősorban a nyelveket, irodalmiakat és történeteket lehetőség szerint egymásra vonatkoztatni, oly nemét teremtve meg a dolgok természetében rejlő, minden túlzástól ment koncentrációnak, melynek találó és meggyőző volta elől nem lehet elzárkózni stb. (*Nevelésemlekek a XIX. században. Bpest, 1934. 119. l.*)

A „tantárgypedagógiák” egymástól elkülönült kidolgozása olyan állapot újbóli kialakításához vezethet, melyet *Otto Willmann* annak idején úgy jellemzett, hogy a különböző tantárgyakat a tanuló számára semmi más nem kapcsolja össze, mint az iskolába menéskor a tankönyveit összefogó szíj . . .

Mindebből arra a következtetésre kell jutnunk, hogy a „tantárgypedagógia” szót tanácsos elfelejteni. A nagyobb rendezetlenség irányába hat, egyszerűbben kifejezve: zavart kelt.

Pedagógiai rendszerünkön belül a didaktika és a módszertan(ok) viszonya a módszertan művelőinek önállóságát nem korlátozza. Ezt a viszonyt *Nagy Sándor* „Az oktatás elmélete” című egyetemi tankönyvében 1960-ban, majd a *Piry Józseffel* együtt a tanítóképző intézetek számára megírt „Didaktiká”-ban 1964-ben így indokolja (a másodikként említett műből idézünk):

Miután a gyermekek az iskolában a társadalom kultúrájának alapjait különféle tantárgyak keretében tanulmányozzák, és miután minden tantárgynak megvan a maga *módszertana*, természetesen felmerül a kérdés: milyen viszonyban van a didaktika az egyes tantárgyak tanításának módszertanával? – Helyes megoldás esetén szoros kapcsolat van köztük. A didaktikát, amely az oktatás általános törvényszerűségeit tárja fel, csak akkor lehet tartalmasan kidolgozni, ha az egyes módszertanok anyagaira támaszkodunk. Egyébként az általános elszakad a konkrétól, szematikusan jelenik meg, nem lesz eléggé megalapozott. A didaktikának ugyanakkor *elvi alapul kell szolgálnia minden egyes tantárgy módszertana számára*. Ez a kölcsönös kapcsolat nemcsak a különböző módszertanok elvi egysége szempontjából, hanem mindenekelőtt a tanulók érdekében szükséges. Ha az egyes tantárgyak tanítói különböző didaktikai koncepciókból indulnak ki, és mindegyikük saját belátása szerint fogja fel, dolgozza ki és alkalmazza a módszertant, akkor az ebből következő egyenetlenséget mindenekelőtt a tanuló sínyli meg . . . (5. old.)

A neveléstudomány nálunk kialakult rendszerén belül ennek a kapcsolatnak a megtartása kívánatos. A „tantárgypedagógia” akkor sem illeszkedik be rendszerünkbe, ha a szóval megbarátkozunk.

Kiss Árpád

GÖTE KLINGBERG TAXONÓMIAI RENDSZERE

A nevelési célok figyelemre méltó, teljességre törekvő rendszerét dolgozta ki egy svéd kutatócsoport *Göte Klingberg* vezetésével.¹ Kutatási programjukban a taxonómia megalkotása egy lépcsőfok, ezért a taxonómia vizsgálatához feltétlenül szükséges az egész kutatási program vázlatos áttekintése.²

A program célja az *irodalomtitanítás vizsgálata a svéd általános iskolában (7–16 éves korosztály)*. Azt akarták lemérni, hogyan lehet hatékonyabbá tenni az irodalmi nevelést pontos célmeghatározások

¹ *Göte Klingberg: A scheme for the classification of educational objectives – Gothenburg school of Education. Department of Educational Research. 1970. Research Bulletin No. 5. – Göte Klingberg*

segítségével. Ennek érdekében először is arra törekedtek, hogy svéd és külföldi forrásokból az irodalomtanítás céljaira vonatkozó minél több definíciót gyűjtsenek. A célmeghatározások gyűjtésében és feldolgozásában a fő elv az volt, hogy a célokat egy, az iskola általános céljait osztályozó rendszeren belül el tudják helyezni. Ez a célrendszer a taxonómia.

A kutatás első felében tehát a különböző források elemzése alapján

– kidolgoztak egy taxonómiai rendszert;

– összegyűjtötték és a taxonómiai rendszerükben való elhelyezés érdekében viselkedépszichológiai szöveghasználatlalt megfogalmazták az irodalomtanítás célmegfogalmazásait;

– a célmeghatározásokról kikérték szakemberek véleményét;

– végül összeállították az irodalomtanítás tantervi céljainak szisztematikus rendszerét.

A kutatás második fázisában azokat a tanítási módszereket és eljárásokat keresték, amelyek segítségével a megfogalmazott célok megvalósíthatók, illetőleg szisztematikus cél-, módszer- és kritériumegységek állíthatók fel.³

A kutatási program e vázlatos ismertetése után látható, hogy Klinberg és munkatársai komplex tantervelméleti kérdéseket vizsgálnak, amelyben a taxonómia eszközjellegű és végigvonul a kutatás egész területén.

A taxonómia kialakításához különböző részletességű, színvonalú célmeghatározásokat tanulmányoztak át, köztük Bloom és Scriven rendszerét is.⁴ A szakirodalom alapján és saját kutatási céljaikat szem előtt tartva egy olyan kétdimenziós célrendszert alakítottak ki, amelyben ugyanazok a viselkedéstípusok kapcsolódnak különböző tartalmi területekhez.

*

A tartalmi oldalt egy-egy jól körülhatárolható műveltségi anyag jelenti:

– esztétikai (a későbbiekben: művészettel kapcsolatos) célok

– etikai-társadalmi célok

– nyelvi jellegű célok

– logikai jellegű célok

– manuális célok

– matematikai jellegű célok

– mentálhigiéniai célok

– természeti és technológiai célok

– a testi egészséggel és az edzettséggel kapcsolatos célok

– a társadalommal kapcsolatos célok

– a munkával kapcsolatos célok

Jól látható, hogy a tartalomra irányuló célok igyekeznek minden fellelhető ismeretkört átfogni. A körülhatárolt műveltségi anyaggal jellemzett kategóriák nemcsak egy-egy tantárgynak megfelelő tartalmi célokat jelentenek, hanem bizonyos integrációt is kifejeznek. A „blokkosításra” törekvés jegyében találhatunk itt olyan kategóriákat, amelyek első pillantásra nem illenek a tartalmi összetevők közé, például logikai, mentálhigiéniai célok.

A tartalmi dimenzió összetevői semmiféle belső rendszert nem alkotnak. A műveltségi területek sorrendiségét nem szabja meg hierarchia, vagyis a felsorolásban első helyen álló ismeretkör nem képezi

1965-től a Göteborgi Pedagógiai Főiskola (később Göteborgi Egyetem) docense. 1978-ban egyetemi tanárrá nevezték ki a Lundi Egyetemre. Fő kutatási területe a gyermekirodalom, a gyermekek kulturális világának pszichológiai, pedagógiai, szociológiai szempontú megközelítése, a téma történeti feldolgozása. E komplex téma iránti érdeklődés egyik terméke az irodalomtanítás hatékonyabbá tételére kialakított taxonómiai rendszer.

²Göte Klingberg: Goal-based literary instruction – Gothenburg School of Education, Department of Educational Research. 1973. Research Bulletin No. 15.

³Klingberg: Goal-based . . . 23–27.

⁴Ez utóbbi forrása: M. Scriven: The methodology of evaluation. In: Perspectives of curriculum evaluation. Rand McNally, Chicago, 1967. 39–83.

a második helyen álló alapját. Bizonyos egymásra épülést azonban feltételez a taxonómia kidolgozója. Arra gondol Klingberg, hogy például az etikai-társadalmi célok és a művészettel kapcsolatos célok beleillenek egy nagyobb egységbe: értékorientált célok. A társadalommal kapcsolatos célokat lebont-hatjuk gazdasággal, történelemmel stb. kapcsolatos célokra. A kutatás menetében használják is ezeket. A tartalmi célok egymásutánja azonban esetleges.

*

Több problémát jelentett a *viselkedéstípusok* dimenziójának összeállítása. A klasszikus pszichológia felosztásának megfelelően az értelmi, érzelmi és akarati folyamatokkal kifejezett viselkedéseket vették alapul.

Klingberg megpróbálta integrálni ezeket egy egységes viselkedéstípus-dimenzióba. (Bloom taxonó-miájában ezek elkülönülve képezik a viselkedések formájában leírt célok alapját.) Egy egységes magatartástípusdimenzió esetében az értelmi, érzelmi és akarati összetevők ugyanannak a hierarchiának egy-egy lépcsőfokát jelentik, sőt egy-egy viselkedéskategória vonatkozhat mindegyik pszichika folya-matra; például a reprodukció-kategória nemcsak értelmi reprodukálást jelent, hanem mozgások után-zását is. A valóságban sem lehet mindig elkülöníteni egy magatartás különböző összetevőit – ezzel az érveléssel indokolja Klingberg választott megoldását. A következő kategóriákat használja ebben a dimenzióban:

- reprodukció
- magasabb fokú megismerés
- érzelem
- akarat
- kreativitás
- funkcionálás

A *reprodukció* kifejezéssel az ismeretszerzésnek megfelelő szintet jelöli, de mint láttuk, nem csak az értelem vonatkozásában. Az érzelmi viselkedéseket nem bontja le, mint Bloom és Krathwohl.

Bővebb magyarázatra szorul a két utolsó kategória. A *kreativitás* nagyjából Bloom szintézis-kate-góriájának felel meg, azonban több annál, mert érzelmi és akarati előfeltételei is vannak. Ebben az értelemben kreatív viselkedés például „különböző csoportklímák kialakítására való készség”. Hagyo-mányosan a szerzett ismeretek és készségek alapján a dolgok új szempont szerinti megközelítését, problémák megoldását jelenti magasabb fokon, mint az alkalmazás.

A *funkcionálás* nem más, mint a mindenben megmutatókozó helyes viselkedés, a tényleges önálló cselekvés, amely elvárható a tanulótól, sőt mint célkitűzés a majdani felnőttől. Az elsajátított viselkedések belső indítástól történő „működtetéséről” van itt szó. Valószínűleg ezért áll a funkcionálás a hierarchia csúcán. A viselkedéstípusok pontosabb értelmezése majd a példákból fog kiderülni.

*

Milyen belső kapcsolat van e kategóriák között? A hierarchiára már utaltunk, ezt valamelyest megfigyelhetjük. A funkcionálás kategóriája tűnik a legösszetettebbnek, habár nem biztos, hogy az összes többi viselkedéstípusra épül: a kreativitás például nem feltétele a funkcionálásnak.

Az alacsonyabb viselkedéselemet (reprodukció) magában foglalja a többi magasabb. Figyelmet érdemelnek a jórészt értelmi és az érzelmi kategóriák kapcsolatára utaló megjegyzések: az érzelmi megismerés feltételezi, hogy az érzelem tárgyát már értelmileg felfogtuk. Alig szükséges azonban valamilyen előismeret ahhoz, hogy gyönyörködjünk egy szépnek talált színhatásban. Másfelől, az intellektuális öröm (érzelem) szorosan összefügg a jelenségek közötti kapcsolat megértésével. Nincs tehát egyértelmű alá- ill. fölérendeltség az értelmi és érzelmi kategóriák között; kapcsolatuk inkább egymásmellettséget sugall.

Több szemszögből nézi Klingberg az akarat kategóriáját is. Az akaratlagos folyamatoknak (például az érdeklődésnek) mind a megismerés, mind az érzelem alapul szolgál. Ilyen értelemben tehát magasabbrendű. Mint motiváló erő azonban, az akarat visszahat a megismerésre, az értelmi megismerés egyik feltétele.

Világos tehát, hogy a pszichikus folyamatokkal kifejezett viselkedéstípusok közötti kapcsolat összetettebb, mint egy egyenes vonalú hierarchia. Klingberg nem is véglegesíti a kategóriák kapcsolatát. Megad egy sémát, amelybe az olvasó nyilakkal bejelölheti az általa helyesnek vélt, illetve felhasználni kívánt összefüggéseket, alá- és fölérendeltségi viszonyokat. Ezzel rendszere nyitottsága mellett tesz tanúbizonyságot. Nem mondhatjuk azonban, hogy felosztása szigorúan taxonomikus igényű.

Klingberg sémája:

	Funkcionálás	
	Kreativitás	
Magasabb fokú megismerés		Akarat
Reprodukció		Érzelem

*

Az eddigiek illusztrálására és a kategóriák világosabbá tételére *felsoroljuk azokat a példákat*, amelyeket Klingberg közöl.⁵ A példák értelmezését és összehasonlításukkal a kategóriák összetetését jobban segítené, ha a grafikus ábrázolás két dimenziójában mutatnánk be ezeket. Mivel ennek kivitelezése nehézkes lenne, a tartalmi célok szerint mutatjuk be a példákat, mindig megjelölve a hozzá tartozó viselkedéstípust. A példák egyes szám harmadik személyben közölt állítások. A mondatokban szereplő ige az ún. *akciószó*, amelyet más célrendszerek is meg szoktak adni a tanulói viselkedés mérésének megkönnyítése érdekében. Itt azonban nincs ilyen szerepük. (1. táblázat)

Klingberg példái a következők:

A művészetekkel kapcsolatos célok:

reprodukció: meghatározza a színskála fogalmát és a sötét–világos kontrasztokat

magasabb fokú megismerés: kritikusan értékeli a színválasztást képeken

érzelem: örömet leli a színek szépségében egy festményen

akarat: kiválaszt festményeket színeik és színhatásaik alapján

kreativitás: kísérletezik új színhatások elérésével saját képek festésekor

funkcionálás: részt vesz azokban a vitákban, amelyeken az új lakótelepek házainak színeit beszél meg

Etikai-társadalmi célok

reprodukció: meghatározza a tisztelet fogalmát

magasabb fokú megismerés: megbeszéli az idősebb és fiatalabb generáció ellentétének okait

érzelem: felelősséget érez az elnyomott rétegekkel szemben

akarat: kapcsolatot próbál teremteni iskolatársaival

kreativitás: felállít egy konvencióktól mentes iskolai házirendet

funkcionálás: tiszteletben tartja más emberek egyéniségét

Nyelvi jellegű célok:

reprodukció: meghatározza idegen szavak jelentését

magasabb fokú megismerés: összehasonlítja szavak jelentését

érzelem: örömmel beszél saját nyelvjárását

akarat: törekszik arra, hogy véleményét világosan és tartalmasan fejezze ki

kreativitás: eredeti összetett főneveket alkot fogalmazásokban

funkcionálás: csiszolt nyelvet beszél

⁵ Klingberg: A scheme . . . 46–48.

1. táblázat

	Viselkedéstípusok					
	reprodukcio	magasabb fokú megismerés	érzelem	akarat	kreativitás	funkcionálás
TARTALMI TERÜLETEK	A művészetekkel kapcsolatos célok					
	Etikai-társadalmi célok					
	Nyelvi jellegű célok					
	Logikai jellegű célok					
	Manuális célok					
	Matematikai jellegű célok					
	Mentálhigiéniai célok					
	Természet-tudományi és technológiai jellegű célok					
	A testi egészséggel és edzettséggel kapcsolatos célok					
	A társadalommal kapcsolatos célok					
	A munkával kapcsolatos célok					

Logikai jellegű célok

reprodukción: leír általános logikai hibákat

magasabb fokú megismerés: logikai hibák nélkül von le következtetéseket

érzelem: örömet talál összefüggések felfedezésében

akarat: érdeklődik érvek megbízhatóságának vizsgálata iránt

kreativitás: hipotéziseket állít fel, ha problémával kerül szembe

funkcionálás: ellenáll az elferdített hatásoknak

Manuális célok

reprodukción: megnevez egy bizonyos tevékenységhez szükséges szerszámokat

magasabb fokú megismerés: megítéli bizonyos szerszámok különféle céfokra történő használhatóságát

érzelem: örül, ha manuális tevékenységet végezhet

kreativitás: új technológiákat, eljárásokat tervez

funkcionálás: megfigyeli a gépek használata közben betartandó biztonsági előírásokat

Matematikai jellegű célok:

reprodukción: meghatározza a százalék fogalmát

magasabb fokú megismerés: megfelelő számolási eljárást választ ki egy bizonyos célra

érzelem: örül, ha megoldott egy példát

akarat: érdeklődik a matematikai megoldások iránt

kreativitás: különböző módokat talál matematikai problémák megoldására

funkcionálás: hasznosítja a százalékszámítást saját vásárlásaiban, az árengedményes árak összehasonlításakor

Mentálhigiéniai célok:

reprodukción: megnevez egy bizonyos foglalkozáshoz szükséges képesítést

magasabb fokú megismerés: mérlegeli pályaválasztásának lehetőségeit, különböző tényezőket szem előtt tartva

érzelem: biztonságérzettel tölti el, hogy másoknak is vannak alkalmazkodási problémái

akarat: megpróbálja legyőzni az alkalmazkodáskor jelentkező nehézségeket

kreativitás: saját helyzetének elfogadására a maga számára elfogadható magyarázatot talál

funkcionálás: hivatását és személyes körülményeit elfogadja

Természettudományos és technológiai jellegű célok

reprodukción: megnevez különböző természeti jelenségeket

magasabb fokú megismerés: meglátja az összefüggést a környezetünket alakító különböző tényezők között

érzelem: szereti a természetet

akarat: nem szemetel az erdőben

kreativitás: új módszereket talál ki, amelyekkel osztálya ellenőrizheti, hogy szemetelnek-e az erdőben

funkcionálás: összeszedi a szemetet

A testi egészséggel és az edzettséggel kapcsolatos célok

reprodukción: utánozza a hátúszás különböző mozdulatait
magasabb fokú megismerés: összehasonlítja a különböző úszásnemek hasznosságát
érzelem: szeret sportolni
akarat: érdekli az úszás
kreativitás: mozdulatokat improvizál
funkcionálás: aktív tagja egy atlétikai egyesületnek

A társadalommal kapcsolatos célok:

reprodukción: meghatározza a szocializmus fogalmát
magasabb fokú megismerés: megvitatja a nemi szerepek helyességét
érzelem: elítéli azt aényt, hogy a társadalom még nem oldott meg bizonyos politikai problémákat
akarat: érdekli a politikai pártok programja iránt
kreativitás: a szokványos ideológiáktól eltérő politikai nézeteket formál
funkcionálás: politikailag aktív

A munkával kapcsolatos célok:

reprodukción: felsorol különböző tanulási eljárásokat
magasabb fokú megismerés: megítéli, melyik tanulási mód megfelelő egy bizonyos helyzetben
érzelem: örömet talál a munkájában
akarat: törekszik arra, hogy hibátlan munkát végezzen
kreativitás: kidolgoz eljárásokat a munkaidő csökkentésére
funkcionálás: továbbképzzi magát a szakmájában

A példák megválasztása talán nem minden esetben szerencsés, de jól érzékeltetik a szerző elképzeléseit a tartalmi területekről és a viselkedéstípusokról. Ez utóbbiak kissé elnagyoltnak tünnek, különösen, ha Bloom értelmi és érzelmi területei lebegnek szemünk előtt, de a Klingberg-kutatócsoport céljainak megfelelően, mint a továbbiakból kiderül. Egy tartalmi területen belül sokszor *nagyon különböző célokat hoz példának, és nem törekszik arra, hogy egy magasabb fokú cél kialakulását végigkövesse a különböző viselkedéstípusokon.* Ez nem is lenne indokolt, hiszen nem minden tartalmi célkitűzés olyan természetű, hogy minden viselkedéstípus-lépcsőfokot végig kell járni az eléréséhez; főleg nincs ez így, ha arra gondolunk, hogy ezek a lépcsőfokok nem egy lineáris hierarchia alkotóelemei.

*

A taxonómiai rendszer felhasználása a kutatásban úgy történt, hogy *az irodalomtanítással kapcsolatos összegyűjtött célmegfogalmazásokat elhelyezték a sémában.* A taxonómiai keret azonban sokkal rugalmasabbnak bizonyult annál, hogy szinte mechanikusan, első látásra a *művészetrel kapcsolatos célok* tartalmi kategóriába helyezték bele a különböző viselkedéstípusokat megtestesítő irodalomtanítási célokat. A taxonómiában felsorolt 11 tartalmi terület közül 6 osztozik az irodalmi nevelés céljain: a művészetrel kapcsolatos, a mentálhigiéniai, az etikai-társadalmi, a nyelvi jellegű, a társadalommal kapcsolatos és a logikai célterületek. Összesen 49 célmeghatározást regisztráltak. Ebben azonban nem számították bele a *funkcionálás* viselkedéstípusú célkitűzéseket. Ezek kiemelése a hosszú távú, legfontosabb céloknak még nagyobb hangsúlyt akar adni, és ezeket a számszerűen felsorolt 49, ún. alárendelt célkitűzésből származtatják. Ebből következik, hogy az eredeti taxonómiai séma viselkedéstípus-dimenziója a hosszú távú célkitűzések minőségi különbsége folytán megosztott tett, és közelebb került a kumulatív hierarchiához. A jobb áttekinthetőség kedvéért az értelemszerűen legtöbb célkitűzést tartalmazó *művészetrel kapcsolatos* tartalmi célterületet kisebb egységekre osztották.

Ezek alapján az irodalmi nevelés tantervi céljainak rendszere⁶ a következő (2. táblázat):

⁶ Klingberg: Goal: based . . . 86–90.

2. táblázat

	Alárendelt tantervi célok					Hosszú távú célkitűzések
	reprodukció	magasabb fokú megismerés	érzelem	akarat	kreativitás	
I. A művészetekkel kapcsolatos célok						
– Az irodalmi művek és tartalmuk		4. 6.	1. 2. 5. 7.	3.		
– Az irodalom formai sajátosságai		8.	9.			
– Az irodalmi alkotások értékelése		10. 11.				
– A szerzők	12.			13.		
– Az irodalom a társadalomban	14.	15.				
– Irodalmi kreativitás					16. 17.	
II. Mentálhigiéniai célok		18. 20. 22.	21.	19.		
III. Etikai-társadalmi célok		23. 26. 29.	24. 27. 30.	25. 28. 31.		
IV. Nyelvi jellegű célok	32.	33. 36. 38. 40.	34.	35. 37.	39.	
V. A társadalommal kapcsolatos célok		41. 43. 45.		42. 44. 46.		
VI. Logikai jellegű célok		47. 48.		49.		

I. A művészetekkel kapcsolatos célok

HOSSZÚ TÁVÚ CÉLKITŰZÉSEK

- pozitív hozzáállást tanúsít az irodalommal szemben
- szokása az irodalommal való foglalkozás
- gondosan válogat az irodalmi művek között
- informálódik a világ irodalmi eseményeiről

ALÁRENDELTELT TANTERVI CÉLOK

Az irodalmi művek és tartalmuk

1. örömet talál az irodalmi művekben (ÉRZELEM)
2. az irodalmi művek izgalma, atmoszférája és humora megragadja (ÉRZELEM)
3. érdekli az irodalom (AKARAT)
4. elgondolkozik az irodalmi alkotásokban található emberekről és eseményekről (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
5. érzelmileg azonosul az irodalmi művek szereplőivel, az eseményekkel (ÉRZELEM)
6. értelmezi az irodalmi művek mondanivalóját (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
7. az irodalmi művek mondanivalója érzelmileg érinti (ÉRZELEM)

Az irodalom formai sajátosságai

8. az irodalmi művek olyan stilisztikai vonásait figyeli meg, mint pl. szavak megválasztása, szimbólumok, ritmus és szerkezet (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
9. szívesen figyeli meg az irodalmi alkotások formai sajátosságait (ÉRZELEM)

Az irodalmi alkotások értékelése

10. elgondolkozik az irodalmi értékelés lehetséges kritériumain (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
11. önállóan értékeli irodalmi műveket, saját kiválasztású kritériumok alkalmazásával (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)

A szerzők

12. megemlíti néhány szerzőt és műveiket a mai gyermekirodalomból (REPRODUKCIÓ)
13. érdeklődik néhány ifjúsági irodalmat művelő szerző iránt (AKARAT)

Az irodalom a társadalomban

14. beszámol arról, hogyan juthat információhoz az ifjúsági irodalomról, színdarabokról, filmekről stb. és hogyan juthat hozzá ezekhez (REPRODUKCIÓ)
15. elgondolkozik az ifjúsági- és felnőttirodalom fontosságán (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)

Irodalmi kreativitás

16. képzeletében újraéli irodalmi élményeit, pl. elmondással, eljátszással, lefestéssel stb. (KREATIVITÁS)
17. irodalmi formában fejezi ki élményeit (KREATIVITÁS)

II. Mentálhigiéniai célok

HOSSZÚ TÁVÚ CÉLKITŰZÉSEK

- hozzászokott saját képességeinek és lehetőségeinek felméréséhez
- stabil, önbizalommal rendelkező személyiség
- értelmesnek találja az életét.

ALÁRENDELTELT TANTERVI CÉLOK

18. elgondolkozik saját tulajdonságain, szükségletein, problémáin és viselkedésén (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
19. megpróbálja megérteni saját magát (AKARAT)
20. a másokban felfedezett gondolatokat és problémákat saját maga számára fontosnak tartja (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
21. érzelmi szükségleteinek levezetését a másokkal való azonosulásban találja meg (ÉRZELEM)
22. elgondolkozik az életnek értelmet adó dolgokon (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)

III. Etikai-társadalmi célok

HOSSZÚ TÁVÚ CÉLKITŰZÉSEK

- tisztel másokat és együttműködik velük
- társadalmának etikai elveivel összhangban cselekszik

ALÁRENDELTELTANTERVI CÉLOK

23. elgondolkozik más emberek tulajdonságain, szükségletein, problémáin, viselkedésén (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
24. más emberek szükségleteit és problémáit észelve érzelmileg közel kerül hozzájuk (ÉRZELEM)
25. érdeklődik mások tulajdonságai, szükségletei, problémái és viselkedése iránt (AKARAT)
26. elgondolkozik a családi kapcsolatok, munkahelyi kapcsolatok szempontjából fontos tényezőkről (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
27. érzelmileg vonzódik másokhoz (ÉRZELEM)
28. érdeklik a családi és kollegiális kapcsolatok (AKARAT)
29. elgondolkozik az etikai normákon (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
30. érzelmi elkötelezettséget érez (ÉRZELEM)
31. morális normákat keres (AKARAT)

IV. Nyelvi jellegű célok

HOSSZÚ TÁVÚ CÉLKITŰZÉS

- képes nyelvi közlést adni és befogadni

ALÁRENDELTELTANTERVI CÉLOK

32. szavak jelentését megérti (REPRODUKCIÓ)
33. elgondolkozik saját maga és mások által használt kifejezéseken (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
34. elégedett a korrekt és változatos szóhasználattal (ÉRZELEM)
35. érdeklődést tanúsít szókincsének növelése iránt (AKARAT)
36. az írásbeli és szóbeli közlések tartalmát felfogja (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
37. arra törekszik, hogy a nyomtatásban megjelenő információs forrásokat hasznosítsa (AKARAT)
38. világosan fejezi ki magát írásban és szóban (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
39. személyes lehetőséget keres, hogy nyelvileg kifejezze magát (KREATIVITÁS)
40. a nyelvet mint a kommunikáció eszköztékint (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)

V: A társadalommal kapcsolatos célok

HOSSZÚ TÁVÚ CÉLKITŰZÉSEK

- globális látásmódja van
- felelőssége tudatában levő állampolgárként viselkedik
- állandóan informálódik az életfilozófiáról és a társadalommal szembeni hozzáállásról folyó vitákról

ALÁRENDELTELTANTERVI CÉLOK

(itt a célkitűzések további bontása szükséges tantervi szinten)

41. elgondolkozik az egyes országokban különböző időszakokban fennálló állapotokról (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
42. érdeklődik az egyes országokban különböző időszakokban fennálló állapotok iránt (AKARAT)

43. elgondolkozik a különböző társadalmi csoportok pl. munkahelyi kollektívák, hobbi-csoportok, hatóságok, hasonló szociális helyzetűek dolgairól (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
44. érdeklődik munkahelyi kollektívák, hobbi-csoportok, hatóságok, hasonló szociális helyzetűek iránt (AKARAT)
45. véleményt alkot az életfilozófiával és a társadalommal szembeni hozzáállással kapcsolatos kérdésekről (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
46. érdeklődést tanúsít az életfilozófiával és a társadalommal szembeni hozzáállással kapcsolatos kérdések iránt (AKARAT)

VI. Logikai jellegű célok

HOSSZÚ TÁVÚ CÉLKITŰZÉSEK

- szokásává vált, hogy világos, kritikus és logikus módon vizsgáljon meg gondolatokat
- ellenáll az elferdített hatásoknak

ALÁRENDELTELT TANTERVI CÉLOK

47. gondolkozik a fogalomalkotásról és a fogalmak közötti kapcsolatáról (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
48. hipotéziseket állít fel és elfogadható következményeket von le adott premisszákból (MAGASABB FOKÚ MEGISMERÉS)
49. megpróbál problémák megoldásához hozzáfogni (AKARAT)

*

Az irodalmi nevelés Klingberg által megszerkesztett célrendszere egyfelől kevésbé tartalmasnak tűnik, mint a Bloom nyomán készített Purves-féle rendszer,⁷ hiszen nem tér ki a műfajok szinte teljes felsorolására, nem bontja le annyi összetevőre az irodalom-tantárgy tartalmát. A viselkedéstípus-dimenzioja is szegényesebb; mindössze két fokozatú a kognitív összetevője. Másfelől azonban *nyitottabb és a gyakorlat számára használhatóbb Klingberg taxonómiája*.⁸ Nyitottsága folytán sokkal több érintkezési pontja van a tanuló számára ugyancsak lényeges ismeretkörökkel, mint Purves rendszerének. Ez nem elhanyagolható pozitívum, ha arra törekszünk, hogy ne izolált ismereteket, készségeket nyújtson az iskola, hanem áttekinthető tudásanyagot, amely a személyiség egészét fejleszti.

Ebben az értelemben természetesnek tűnik, ha olyan célokat találunk Klingberg rendszerében, mint például a társadalommal kapcsolatos célok között megfogalmazott hosszú távú célkitűzések. Ezek látszólag nem tartoznak ide. Ha azonban *a személyiség egészének fejlesztését* tartjuk szem előtt, akkor nem felesleges ilyen általánosítások kiemelése. Ugyanis ezek a célok összetettségükből adódóan a legfontosabbak közé tartoznak, tehát minden, erre lehetőséget nyújtó pedagógiai programban el kell jutni ezek megfogalmazásához. Ha ez a megfogalmazás az alsóbb szintű célokból következik – és erre az idézett, társadalommal kapcsolatos célok esetében nemcsak az irodalom, de például a történelem esetében is lehetőség van –, akkor nem felesleges mind az irodalmi, mind a történelmi nevelés célrendszerébe történő beépítésük.

Az irodalmi nevelés célrendszere mintájára viszonylag könnyen el lehet készíteni *bármely ismeretkör* ilyen felbontását. Követhető Klingbergnek az a megoldása, hogy a legtöbb célmeghatározást tartalmazó tartalmi kategóriát kisebb egységekre bontunk; például történelem esetében a társadalommal kapcsolatos célokat, biológia esetében a természeti jellegű célokat. Az 1. táblázatban összefoglalt taxonómiai rendszer tehát csekély módosításokkal alkalmas arra, hogy különböző szakterületek

⁷A. C. Purves: Evaluation in learning in literature. In: *Bloom–Hastings–Madans: Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw Hill, New York, 1971. 696–766.

⁸A két taxonómiai rendszer közötti különbség természetesen abból is adódik, hogy más-más céllal készültek, más-más korosztály számára, más-más pedagógiai hagyományokkal rendelkező országban. Néhány összehasonlító megjegyzést természetesen ennek ellenére tehetünk.

célrendszereit alakítsák ki belőle. Ezzel szemben – ahogy erre már utaltunk – Bloom taxonómiája nagyobb átalakításra szorul, ha a különböző tartalmi területekhez akarjuk hozzárendelni viselkedés-típus-kategóriáit.

Az irodalmi nevelés tantervi céljainak rendszere segítségével Klingberg kutatócsoportja tovább dolgozott a hatékony irodalomtanítás megvalósítása érdekében. A taxonómia célmegfogalmazásait felhasználták *olyan tanítási egységek kialakítására, amelyek a visszacsatolás valamilyen formáját is magukban foglalják*. Mivel Klingberg taxonómiája nem az értékelés megkönnyítésére készült, a kialakított tanítási egységekben alkalmazott értékelési eljárások nem olyan egyszerűek, mint Bloom tesztkérdései. Mivel a kutatási beszámoló nem tudósít a kialakított séma, illetőleg tanítási egységek kipróbálásáról, semmiféle támpontunk nincs, mennyire válik be a gyakorlatban. Nézetünk szerint azonban mindenképpen jelentős állomás Klingbergék munkája a pedagógiai taxonómia történetében.

Szabolcs Éva

A PERMANENS ÖNMŰVELÉS PROBLÉMÁI

A közelmúltban jelent meg az UNESCO Nevelésügyi Intézetének a permanens önműveléssel kapcsolatos kutatásokat, elemzéseket, új fejleményeket közlő sorozata 4., illetve 5. kötete.

Az egyiket ausztráliai-indiai szerzőpár írta, *A. J. Cropley* és *R. H. Dave*, címe: „*A permanens önművelés és a tanárképzés*” (Lifelong Education and the Training of Teachers. Hamburg–London, 1978. UIE. XXIV. 245 oldal); a másik mű szerzője *R. Skager*, amerikai pszichológus, címe: „*A permanens önművelés és az értékelés gyakorlata*” (Lifelong Education and Evaluation Practice. Hamburg–London, 1978. UIE. XIX. 155 oldal).

Az önművelés igényének és képességének kialakítása, a művelődés egységes rendszerének megteremtése lassan a legfontosabb gazdasági-társadalmi igények egyike lesz. Divat erről beszélni, és – mint a szerzők is megállapítják – nehéz róla újat mondani. Érdemük, hogy a világ különféle részein folyó kutatásokat, a permanens művelődés könyvtári irodalmát összefogva egységes, következetes koncepciót alakítanak ki. Fejtegetéseik így nem érdektelen „közhelygyűjteményt”, hanem a jövő gyakorlatát orientáló rendszert alkotnak.

Két területen folytattak vizsgálódást. *Cropley* és *Dave* a permanens önművelés elméletének a tanárképzés átalakítását megkívánó következményeit szűri ki. A pedagógus a művelődési folyamat irányítója. Képzettségének minősége erősen befolyásolja a célok megvalósulásának mértékét. Részletesen kidolgozott speciális tanárképzési tervüket a világ különböző részein hat tanárképző intézményben kísérleti jelleggel be is vezették.

A hagyományos oktatási rendszerek „neuralgikus” pontjához nyúlt *Skager*. Az értékelés átfogó elméletét felvázolva rámutat a ma használt értékelési módszerek szegényességére, antidemokratikus jellegére. A permanens önművelés rendszerében csak a tanulást ösztönző értékelési módszerek kaphatnak helyet, az ilyen technikák pedig a ma használatosaknál sokkal szélesebb skálán mozognak.

*

Mindkét mű a permanens önművelés meghatározásából indul ki. Fejlett és fejlődő országokban egyaránt rendkívül gyors ütemű társadalmi-gazdasági átalakulásnak vagyunk tanúi. A tudományos-technikai forradalom korában egy emberöltő alatt többször is sor kerülhet foglalkozásváltoztatásra. A munkamóddal párhuzamosan az életmódbeli és kulturális változások is gyors ütemben zajlanak le. A ma gyermekeinek olyan szerepeket kell betölteniük, amelyek még nem léteznek. Ezekre a hagyományos iskola nem készít fel. Olyan megoldást kell találni, amelyben a művelődés-nevelés nem korlátozódik a gyermeckorra, amelyben megteremtődik *az iskola és az élet egysége*, amelyben a formális iskoláztatás nem egyeduralgokodó, amely az ismeretek elsajátíttatása helyett *a személyiség egészét* kívánja fejleszteni, így a munka és az élet minőségének emelését szolgálja.