

A TAXONÓMIA TOVÁBBFEJLESZTÉSÉNEK ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI TÖREKVÉSEI

Lassan három évtizedes múltra tekint vissza a pedagógia és a taxonómia kapcsolata. A taxonómiai megközelítés térhódítása a neveléstudomány különböző szféráiban magán viselte azokat a jegyeket, amelyek minden új felfedezés útját kísérik: az érdeklődés középpontjába kerülve jóformán minden pedagógiai probléma megoldásához segítségül hívták. Újdonságerejéből mára már veszített, de ez a tény inkább lehetővé teszi, hogy tárgyilagosan szemügyre vegyük, milyen problémákat vetett fel a taxonómia megjelenése a pedagógiai gyakorlatban és elméletben.

A taxonómia a pedagógiában általában olyan osztályozási rendszer, amely a hierarchia, az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás elve alapján igyekszik kategorizálni bizonyos pedagógiai fogalmakat, legtöbbször nevelési célokat.¹ A kiindulópont Bloom alapvető munkája,² amely az értékelés egységesítésére törekedve értelmi, affektív és pszichomotoros viselkedéselemekkel kifejezett folyamatok hierarchikus elrendezését próbálja megadni. Az ilyen formában megfogalmazott célok az értékelés szempontjából tulajdonképpen követelményrendszert alkotnak.

A Bloom-taxonómia elsősorban az angolszász országok pedagógiáját termékenyítette meg. Ott kezdettől fogva korszakos jelentőségű tudományos eredménynek tekintették Bloom munkáját. A pedagógiai *gyakorlat* gyorsan elfogadta és alkalmazta. Sorra készültek a Bloom-féle taxonómia alapján megszerkesztett követelményrendszerek a különböző iskolatípusok, tantárgyak számára. A 60-as években áttekinthetetlen mennyiségben és egyenétlen színvonalon jelentek meg a „behavioural objective” alapján álló, a taxonómiai szemléletet terjesztő, népszerűsítő kiadványok, elsősorban az USA-ban. Ezek mellett természetesen születtek tudományos igényű taxonómia-alkalmazások is a gyakorlat számára.³

Ezzel egyidőben megkezdődött a Bloom-taxonómia *elméleti* vizsgálata is, elsősorban abból a szempontból, hogy a taxonómia mennyiben teljesíti a saját maga által felállított kritériumokat. A teoretikus vizsgálódás azután kiegészült azzal a megközelítéssel is, amely

¹ A taxonómia fogalmáról bővebben l.: Szabolcs Éva: Taxonómiai rendszerek a pedagógiában. Bölcsészdoktori disszertáció 2–6.

² B. S. Bloom szerk.: A taxonomy of educational objectives. Handbook I. Cognitive domain – David McKay, N. Y. 1965; D. R. Krathwohl–B. S. Bloom–B. Masia: A taxonomy of educational objectives. Handbook II. Affective domain–David McKay, N. Y. 1965.

³ Ilyen pl. a következő gyűjteményes kötet: B. S. Bloom–Th. Hastings–G. Madaus: Handbook on formative and summative evaluation of student learning – McGraw Hill, N.Y. 1971.

a taxonómiát a pedagógiai rendszer egészéhez fűződő kapcsolata szempontjából elemzi. Az elmélet és a gyakorlat azonban nemigen találkozott. Az elméleti megalapozás még azokból a taxonómia-szerkesztési kísérletekből is hiányzik, amelyek jogos kritikai észrevételeiket megfogalmazva igyekeztek a gyakorlati felhasználhatóságnak jobban megfelelő követelményrendszert létrehozni.⁴

Az alábbiakban a taxonómia elméleti vizsgálatának néhány jellemző megállapítását mutatjuk be a szakirodalomban jelenlevő tendenciák kiemelésével, majd az egyik legújabbban közreadott taxonómiai rendszer ismertetése következik. Ez a Bloom-féle taxonómia meghaladására törekszik a gyakorlati alkalmazásban, de különösebb elméleti megalapozás és kitekintés nélkül.

A kutatók kezdeti törekvése az volt, hogy a taxonómia saját, vállalt jellegzetességeit empirikus vizsgálatokkal is igazolják. A belső következetesség, a kumulatív hierarchia meglétének vagy hiányának regisztrálását tűzték ki feladatul.⁵ A taxonómia kategóriái közötti kapcsolatnak ez a mélyebb feltárása kézenfekvőnek tűnik: a szakemberek számára első megközelítésre a kategóriák értelmezése mond a legtöbbet. Könnyen megállapítható pl., hogy az egymást követő kategóriák nem mindig ugyanazon az osztályozó elven alapulnak, holott a taxonómia lényegi sajátossága ezt kívánná. Az *ismeret* esetében az alkategóriák értelmi műveletek termékeinek felelnek meg, a *megértés* alkategóriái ezzel szemben magának a műveletnek a finomításai.⁶ A kategóriák egymásutánja sem egyértelmű. Példák sora bizonyítja, hogy az *analízis*–*szintézis*–*értékelés* sorrend felcserélhető lehet. Az *ismeret* sokkal jobban kötődik az *alkalmazáshoz*, mint a taxonómia rendszere sugallja. Hasonlóképpen a belső következetesség témakörében mozognak azok a megállapítások is, amelyek a kategóriák átfedését kifogásolják Bloom rendszerében és így alkalmatlannak tartják a taxonómiát arra a feladatra, amire vállalkozott.⁷

E kritikai észrevételek fonalán haladva jutottak el a kutatók azokhoz az elméleti problémákhoz, amelyek már a taxonómia valamilyen teoretikus keretbe való helyezését, nevelésfilozófiai szintű megközelítését eredményezik. A taxonómia kategóriáinak értelmezése ugyanis nem sokáig tekinthető csak a követelményrendszer belső ügyének. A taxonómiában leírt nevelési célok értelmezése mindenképpen egy pedagógiai felfogás mutatója, amelynek érvényességi köre kiterjed a taxonómián túlra is. A nevelési célok rendszerében a taxonómia közbülső helyet kap: nem feladata a nevelés általános, hosszú-távú céljainak megfogalmazása, de léteznek a taxonómia kategóriáinál aprólékosabb, jobban lebontott célmegfogalmazások is. Ebből az is következik, hogy a taxonómia *származtatott* célrendszer, amelynek elvi és logikai kapcsolatban kell állnia a nevelés általános céljaival. Ilyen felvállalt összefüggést a Bloom-taxonómia nem tartalmaz, mert

⁴ Pl. G. Klingberg taxonómiája. Ism. Szabolcs Éva: G. Klingberg taxonómiai rendszere – Magyar Pedagógia, 1982/2 200–211.

⁵ Pl. R. P. Kropp–W. H. Stokker: The validation of the „Taxonomy of educational objectives” – Journal of Experimental Education, 1966. vol. 34. 69–76; G. M. Seddon: Properties of Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain – Review of Educational Research, 1978. vol. 48. No. 2. 303–323.

⁶ V. De Landsheere: On defining educational objectives – Evaluation in Education, Pergamon Press, Oxford, 1979. 105.

⁷ C. P. Ormell: Bloom's taxonomy and the objectives of education – Educational Research, 1974. vol. 17. 7–8.

nem akar kötődni semmilyen társadalmi, ideológiai értékrendhez. Hiába állítja azonban Bloom, hogy pusztán csak leíró jellegű rendszert szerkesztett, amelyben minden célmegfogalmazás viszonylag semleges, független minden nevelésfilozófiától, ez a megállapítás nemcsak a marxista neveléstudomány szempontjából tarthatatlan; elfogadhatatlanságát jól látják Bloom angol és amerikai bírálói is: valamilyen normák, értékek bármilyen módon megfogalmazott nevelési célban tükröződnek, akár implicit módon is.⁸ A taxonómia társadalmi értékorientáltságát nagyon szellemesen fogalmazza meg egy kutató, amikor azt írja, hogy a taxonómia „a teljesítmény-orientált társadalom ethosát tükrözi”.⁹ Kissé leegyszerűsítő, de mindenképpen figyelmet érdemlő hasonlata szerint a munkamegosztásnak a nyugati társadalmakban elfogadott szintjeihez a taxonómia értelmi lépcsőfokai hozzákapcsolhatók és ez a megfeleltetés egy adott állás betöltéséhez szükséges legmagasabb kognitív műveletet rendeli:

politikus	értékelés
tisztviselő, állami hivatalnok	szintézis
tudós	analízis
menedzser	alkalmazás
szakképzett munkás	megértés
szakképzetlen munkás	tények ismerete ¹⁰

Bizonyítható a taxonómia értékorientáltsága azzal is, hogy bizonyos minőségeket hangsúlyozni igyekszik, másokat pedig elhanyagol. A megfigyelhető viselkedésváltozásokat kategorizálja és ezzel már leszűkíti a célfogalmat, vagyis értékeket részesít előnybe más értékek rovására. Nyilvánvaló, hogy Bloom a behaviourista célmegfogalmazással technikailag akarta megoldani azt a bonyolult problémát, amelyet bármely szintű nevelési cél kijelölése jelent. Van azonban egy olyan pont – és azt Bloom kritikusan jól felismerik –, amelyen túl az egyszerűnek tűnő és sok szempontból tág behaviourista célmegfogalmazás kevés, érvényességi köre leszűkül. Nem férnek bele olyan fontos nevelési célok, amelyek operacionalizálhatóság technikai feltételeinek nem tesznek ugyan eleget, de a tanulói tevékenység szempontjából jelentősek: pl. a viselkedést tényleges ésszerű cselekvéssé alakító, hosszab távon érvényesülő célok, a hozzáértés, jártasság.¹¹

A viselkedépszichológiai célok alkalmazása egy általános logikai kérdést is felvetett. Minél jobban közelítenek ezek a célmegfogalmazások a megfigyelhető viselkedések leírásához, annál szükségesebb a célnak viselkedésemmé történő átfordításából adódó problémára odafigyelni. A taxonómia szerzői egy adott cél elérésére a megfelelő tesztkérdésekre kapott helyes választ (azaz a kívánt viselkedés elérését) tekintették szükséges bizonyítéknak. Így a cél és annak mutatója összekeveredett: egy adott állapot és annak kritériumai nem különültek el logikusan.¹² Ez az észrevétel azért fontos, mert ebben az összefüggés-

⁸E. J. Furst: Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain: philosophical and educational issues – Review of Educational Research, 1981. vol. 51. No. 4. 442.

⁹Ornell: i. m. 6.

¹⁰Uo.

¹¹Furst: i. m. 442.

¹²Uo.

ben a nevelési cél nem kapja meg azt a jelentőséget, amelyet mint egy pedagógiai rendszer alapvető eleme érdemel, és elsikkad az egész nevelést meghatározó szerepe.

A nevelési célok mélyebb összefüggéseiből adódó problémák mellett a taxonómia másik fő elméleti kérdése a viselkedés és a tartalom elemeinek merev elkülönítése a célok megfogalmazásában és ehhez kapcsolódva az értelmi – affektív – pszichomotoros viselkedéselemek egymástól elválasztva történő tárgyalása. Ezeket a problémákat Bloom kritikusai ismeretelméleti kérdésekként kezelik, és hiányolják ezt a nézőpontot a taxonómia szerzőitől.¹³ Egy ilyen kitekintés azért is indokolt lenne, mert a taxonómia egyetemességre törekszik a pedagógián belül és a rendszerteremtés igényével lép fel. A személyiségfejlesztési célok összetevőinek szétválasztása éppen a rendszer-jelleget teszi kérdéssé. A taxonómia szerzői tudatában voltak annak, hogy a viselkedés – tartalom, ill. a kognitív–affektív célok különálló rendszere mesterséges, de mégis elfogadták, mert az értelmi műveletek rendszerbe állítását olyan általános érvényű, pszichológiailag megalapozott osztályozásnak tekintették, amely alkalmas egy egységes követelményrendszer kidolgozásához. Szerintük az értelmi műveletek viszonylag könnyen megszerkesztett hierarchiája olyan előnyökkel bír, amelyek mellett másodlagosnak tekinthető az a szempont, hogy pedagógiailag nem helyes a személyiség „részekre bontása”.

A viselkedés – tartalom elkülönítés tarthatatlanságát jól érzékelteti egy köznapi példa: az *emlékezet* folyamata önmagában, valamilyen tartalomtól elvonatkoztatva értelmetlen, mert mindig *valamire* emlékezünk.¹⁴ A pszichológia vizsgálhatja az emlékezetet önmagában mint lelki jelenséget, a pedagógia nézőpontja azonban ezt a vizsgálódást csak felhasználja a nevelésre vonatkozó különböző kérdések megválaszolásakor, de nem tekinti kizárólagos szempontnak. Az értelmi műveleteknek a tartalomtól elvonatkoztatott, csak pszichológiai szempontú osztályozása nem képes a nevelési célok természetét megfelelően tükrözni. Emellett az is komoly ismeretelméleti probléma, hogy az értelmi folyamatoknak azt is meg kell mutatniuk, milyen tárgyi „fedezet” van mögöttük. Nem mindegy, hogy igaz ítéleteket, következtetéseket vagy hamis tényeket hordoznak-e,¹⁵ hiszen a nevelési célnak üzenete is van a pedagógiai folyamat résztvevői számára, mert értéket hordozó kategória.

A viselkedéselemek formájában leírt célokat Bloomék úgy tekintették, amelyekhez bármilyen megfelelően lebontott tantárgyi anyagot (tartalmat) hozzárendelhetnek. Kétségtelenül megkönnyítené a pedagógiai programokat kidolgozó szakemberek dolgát, ha egy ilyen, a pszichológia segítségével kidolgozott, de a neveléstudomány szempontjait elsődlegesen érvényesítő formális keret rendelkezésre állna. Egyfelől azonban a tapasztalat mutatja, hogy ilyen struktúra nehezen képzelhető el: a különböző tartalmi hozzárendelések óhatatlanul megkövetelik a viselkedéselemek értelmezésének, sorrendjének kisebb-nagyobb változtatását, az adott tartalom jellegének megfelelően.¹⁶ Másfelől elméleti megfontolások szólnak amellett, hogy egy egyetemes igényű formális rendszer, amely felöleli a nevelési célok egészét, nem hozható létre. Ez olyan személyiségelméleti, nevelés-

¹³ Uo.

¹⁴ Uo.

¹⁵ Ormell: i. m. 11.

¹⁶ Jól mutatja ezt a 3. sz. jegyzetben idézett gyűjtemény.

filozófiai, logikai kérdéseket vetne fel, a pedagógiai megfontolások mellett, amelyekre a tudomány ma nem tud válaszolni. Sokan szükségtelennek és eleve lehetetlennek tartják egy általános érvényű pedagógiai célrendszer létrehozását.¹⁷ Érvelésük szerint olyan értelmezésbeli különbségek fedezhetők fel a taxonómia kategóriáit illetően, amelyek a nevelési célok szélesebb sávjára kiterjedő, általánosabb rendszer megítélésre kivetítve éppen azt mutatják, hogy mindenki számára elfogadható és mindenki által használható célrendszer nincs. Az egyetemes érvényűség ugyanis csak olyan, általánosságban mozgó célmegfogalmazásokkal képzelhető el, amelyek pedagógiai használhatósága csekély. Milyen tartalmat takar pl. az a mindenki számára elfogadható célkitűzés, hogy „a tanuló váljék hasznos tagjává a társadalomnak?” Nyilvánvaló, hogy részletesen lebontva, egy adott társadalom céljaiból levezetve, a nevelési elképzelések más-más képet mutatnak. A tartalomtól függetlenül, csak folyamatokkal, műveletekkel elképzelt taxonómia problémája tehát ugyancsak az értékorientáltság kérdését veti fel. Természetesen ez a gondolatmenet nem teszi szükségtelenné a különböző taxonómiák megszerkesztésére irányuló törekvéseket, csak jelzi azokat az elméletileg felmerült korlátokat, amelyek között a cél- és követelményrendszerek kidolgozását el lehet végezni.

A viselkedések értelmi – affektív – pszichomotoros tartományra történő szétválasztásával a Bloom-taxonómia további bírálatokhoz nyújtott alapot. Ezzel az elkülönítéssel ugyanúgy bizonyos kívánt tulajdonságokat, viselkedéseket zárt ki a célok halmazából, mint a kiindulásul használt behaviourista célfogalom alkalmazásával. A taxonómia mindhárom tartományából kimaradtak fontos célkitűzések, mert összetettségüknél fogva nem lehetett őket sem pusztán értelmi, sem érzelmi-affektív vagy pszichomotoros célelemnek nevezni. Erre a hiánylistára olyan lényeges célok kerültek, mint pl. alapvető demokratikus értékek, ésszerűség, jártasság a csoportosan végzett munkafeladatok megoldásában.¹⁸ Súlyos aránytalansághoz vezet, hogy ezek explicit megfogalmazásában nem szerepelnek a taxonómiában. Hiányzik a beépített, megtanult tapasztalatok folyamatos átrendeződésének valamilyen formájú megfogalmazása is. Ez egy olyan, az egész személyiséget érintő célkitűzés, amely valóban csak az említett összetevők egységében képzelhető el.

A nevelési céloknak ez a szétdarabolása adta a kiinduló alapot a pedagógia gyakorlati szempontjait előtérbe helyező szakemberek számára ahhoz, hogy egyre újabb taxonómiai rendszereket állítsanak össze, és ezekben a személyiségfejlesztés céljait integráltak, egységben szemlélve fogalmazzák meg. Az *integrált* taxonómiák létrehozói abból a köznapi tapasztalatból indultak ki, hogy a tanuló személyiségét mint egységes egészt kell alakítaniuk.¹⁹ Az ennek érdekében megfogalmazott céloknak ezt az egységet kell tükrözniük. A személyiséget érő hatások eredője a tanuló értelmi, érzelmi, motoros stb. viselkedésében egyaránt változást okozhat. Az írás megtanulása pl. bizonyos finommozgások kialakítását ugyanúgy megkívánja mint egyes értelmi mozzanatok beépítését. Ezekben a gyakorlatból fakadó felismerésekben nincs szó tehát a pedagógia nagy, elméleti kérdéseiről. Az integrált taxonómiák kidolgozói a mindennapi iskolai munka segítségét tartják szem előtt. Legtöbbjükből nem hiányzik a tudományos igényesség sem. Ilyen egységes

¹⁷ Seddon: i. m. 320.

¹⁸ Furst: i. m. 445.

¹⁹ L. Szabolcs Éva: Taxonómiák a nevelési célok rendszerében – Magyar Pedagógia, 1981/2.

taxonómiát dolgozott ki egy kutatócsoport, amelyben a rendszer alapja a *tapasztalat* kategóriája.²⁰

Mi indokolja azt a szemléletet, amely ilyen központi szerepet tulajdonít a tapasztalatnak? A szerzők szerint az emberi megismerés a tapasztalatszerzés összetett kategóriájában ragadható meg, vagyis ez képviseli az emberi cselekvésnek azt az összerendezett fokát, amely integrálja a korábbi taxonómiákban különválasztottan leírt értelmi stb. dimenziókat. Ugyanakkor a tapasztalat saját hierarchikus szerveződése lehetővé teszi, hogy a pedagógiai tervezés különböző szintjeihez a megfelelő mélységű és kiterjedésű tapasztalt-kategóriákat hívják segítségül. Egyfelől tehát elméletileg, másfelől funkcionálisan alkalmas a tapasztalat arra, hogy egy taxonómikus rendszer alapja legyen. Ebből kiindulva a szerzők a taxonómia céljaira a következőképpen határozzák meg a tapasztalat fogalmát: ingerek, interakciók, tevékenységek, válaszreakciók hierarchiája olyan egymáshoz kapcsolódó eseményekben, amelyekben az egyén és az inger egymásra hatásával kezdődnek, és a tapasztalat révén nyert ismeret, viselkedésváltozás, élmény stb. tudatos kiszélesítésének igényében teljessének ki.²¹ Az így értelmezett tapasztalat nem szükségszerű, hogy elsődleges legyen; a taxonómia jellege olyan, hogy mind a közvetlen, mind a közvetett tapasztalatszerzéssel járó tevékenységeket le lehet írni vele. Ezzel az értelmezéssel a szerzők azt is ki akarják fejezni, hogy a megismerés, a tapasztalat szerveződése folyamat, és ennek meg kell mutatkoznia taxonómia felépítésében is.

A tapasztalat értelmezésekor felmerült az a probléma, hogy a gyakorlatban beszélünk pozitív és negatív tapasztalatról. Ez a taxonómia nem tesz különbséget a kettő között, de feltételezi, hogy célként mindig pozitív tapasztalatszerzést jelölünk meg. Elképzelhető azonban, hogy az egyén negatív élményeket él át, de ezeket a tapasztalat szerveződésének bármely lépcsőfokán elutasíthatja, azaz nem járja végig az összes kategóriát. Ez a szerzők szerint vonatkozhat a pozitív élményre is, hiszen nem minden tapasztalatot „viszünk végig” tudatosan. A taxonómia bármely fokán kiléphet az egyén a tapasztalat hatása alól; akár tudatosan, akár ösztönösen.

A szerzők taxonómiai rendszerük leírásakor kevés konkrét példát mutatnak be. Inkább arra törekednek, hogy az egyes kategóriákat kimerítően megmagyarázzák. Eljárásukat indokolja, hogy a taxonómia csak kiindulópont. A tanulással, tanítással, értékeléssel összefüggő minden tényezőt ennek a taxonómikus modellnek a segítségével írnak le. Így pl. a tanulási stratégiák, a problémamegoldás lépcsőfokai, a kreativitás különböző szintjei szerintük mind kapcsolatban állnak a tapasztalati taxonómia egy-egy szintjével. Ez utóbbiak részletes bemutatásával elképzelésük világosan megmutatkozik és áttekinthetővé válik.

A tapasztalati taxonómia kategóriái a következőképpen szerveződnek rendszerré.²²

²⁰N. W. Steinaker–M. R. Bell: The Experiential Taxonomy. A New Approach to Teaching and Learning – Academic Press Inc. N. Y. 1979.

²¹I. m. 9.

²²I. m. 16–36. alapján

1.0. Találkozás az ingerrel (Exposure)

Hallom az éneket

1.1. Észlelés (Sensory)

A különböző észlelési ingerek
a tapasztalatszerveződés
lehetőségét hordozzák

1.2. Válasz (Response)

Élvezem

Periferikus reakció az ingerre. Ezen a ponton
az egyén vagy elutasítja az ingert vagy további
kapcsolatba kerül vele

1.3. Készenlét (Readiness)

Ismét meg szeretném hallgatni

Az egyén már elfogadta a tapasztalatot, és
hajlandó további kapcsolatba kerülni vele.

2.0. Részvétel (Participation)

Az egyén tényleges döntést hoz, hogy részt
kíván venni a tapasztalatot hordozó ese-
mény(ek)ben.

2.1. Megjelenítés (Representation)

Megpróbálom visszaadni a dallamot.

A tapasztalat valamilyen gondolati leképezésé-
nek reprodukálása, pl. szerepjáték, dramati-
zálás. Kétféleképpen történhet:

2.1.1.

rejtetten (covertly)

2.1.2.

nyíltan (overtly)

2.2. Átalakítás (Modification)

Saját stílusommal próbálom énekelni.

A múlt személyes tapasztalatai alapján az új
tapasztalat fejlődik, alakul, az értelmi verifi-
káció felé halad.

3.0. Azonosulás (Identification)

Az egyén és a tapasztalat értelmi és érzelmi
találkozása a cél elérése érdekében

3.1. Megerősítés (Reinforcement)

Gyakran ismétlem az éneket

A heterogén és elszórt észlelések összeállnak.
A tapasztalattal való azonosulást egy döntés
erősíti meg

3.2. Érzelmi azonosulás (Emotional)

Egyike lesz kedvenc énekeimnek

A tapasztalat mint átértzett gondolat jelenik
meg

3.3. Személyes azonosulás (Personal)

Előnyben részesítem az én változatomat; azt,
ahogy nekem tetszik

Az érzelmi azonosulás intellektuális kötődéssé
alakul

3.4. Megosztás (Sharing)

Amint az azonosulás folyamata befejeződött,
az egyén meg szeretné osztani másokkal az
élete fontos részévé vált tapasztalatot. Ez a
tendencia tovább folytatódik a következő
kategóriákban is

4.0. Belsővé alakítás (Internalization)

A tapasztalat hatást kezd gyakorolni az egyén
életére

4.1. Kibővítés (Expansion)

A tapasztalat az egyén életének több összetevőjét befolyásolja, látókörét tágítja. Amikor ezek a változások állandósulnak, a tapasztalatszerzés átlép a következő kategóriába

4.2. Belsővé válás (Intrinsic)

A tapasztalat az egyén életét sokkal következetesebben jellemzi, mint az előző szinten

5.0. Kiszélesztés (Dissemination)

Az interiorizálódott tapasztalatot az egyén másokkal is megismerteti

5.1. Informáló (Informational)

Az egyén másokat is tájékoztat a tapasztalatról és másokat is hasonló ismeretszerzésre biztat

5.2. Meggyőzni kívánó (Homiletic)

Az egyén parancsolóan szükségesnek tartja, hogy mások is szert tegyenek hasonló tapasztalatra

Sajátommá vált, keresem az alkalmat, hogy elénkelhessem

A szöveg és a dallam külön jelentéssel bír számomra, amelyet mások nem érezhetnek

Lehetőséget adok másoknak is, hogy megismerkedjenek az én változatommal

Összehasonlítva ezt a kategóriarendszert a Bloom-féle taxonómiával, rögtön szembe-tűnik a hasonlóság annak affektív szférájával. Ott is valamilyen inger, élmény tudatosulása és az egyénre gyakorolt hatása szélesedik ki a kategóriák egymásutánjában.²³ Az egymásra épülő elemek belsővé válása megfigyelhető mindkét taxonómiában. A szerzők, amikor taxonómiájukat röviden összevetik Bloom rendszerével, elsősorban ez utóbbinak korlátozott érvényességét emelik ki szemben a tapasztalati taxonómiának azzal a teljességével, amellyel az emberi megismerő tevékenység folyamatát a pedagógia céljaira leírni igyekszik. Kétségtelen, hogy átfogóbb kategóriákat használnak, amelyek megkönnyítik különféle ismeretanyagok taxonómiai leképezését. A finomabb elemzésre azonban csak a felhasználás, alkalmazás során szerzett tapasztalatok alapján lehet majd vállalkozni.

Az integrált tapasztalati taxonómia létrehozása más szempontból is újdonság. Alkalmas ugyanis arra, hogy a kétpólusú pedagógiai folyamat (nevelő–nevelt) mindkét résztvevőjének tevékenységét, szerepét meghatározza. A tapasztalatszerveződés egységes folyamata más-más szerepet kíván a tanulóól és a tanártól, de ezek a szerepek a taxonómia kategóriáinak segítségével leírhatók és egymásra vonatkoztathatók. Ebből a megfontolásból kiindulva válik lehetővé a különböző szintű pedagógiai tervezés szinte minden mozzanatának pontos rögzítése. Olyan elemeket is be lehet építeni tehát a tervbe, amelyeket eddig a taxonómia segítségével nem szabályoztak.

A tapasztalat kategóriájából kiinduló integrált taxonómia tehát egy olyan mozzanattal is kiegészíti a személyiségfejlesztés átfogó leírását, amely eddig nem kapott helyet a taxonómiai rendszerben. Ez a nozzanat a pedagógus szerepének új meghatározása. A tanár tevékenységét általában szerep-modell formájában írja le a szakirodalom. Ezek a leírások mindig csak egy jellemzőt kiemelve próbálták meghatározni a tanár szerepét. A könyv szerzői úgy látják, éppen ebben rejlik e kísérletek sikertelensége. A pedagógus szerepe

²³ L. D. R. Knathwohl–B. S. Bloom–B. Masia: i. m.

ugyanis a tanuló tapasztalatszerzésével együtt változik. A megismerő tevékenység adott szintjének elérése más-más tanári hozzáállást feltételez. A pedagógus szerepének felismerhető változásai a következőképpen függenek össze a tapasztalati taxonómia különböző szintjeivel.²⁴

taxonómiai szint

1. Találkozás az ingerrel

a pedagógus-szerep jellemzője

„motiváló”

A pedagógus mint külső motiváló erő lép fel. Biztosítja a környezet motiváló hatását. Itt a legdominánsabb a tanár szerepe.

2. Részvétel

„katalizáló”

A pedagógus a tervezett cél felé haladás érdekében oly módon gyorsítja meg a tapasztalatszerzés folyamatát, hogy kérdézési, közlési technikáival mintegy kihívást intéz a tanuló ellen. A pedagógus segítségével a tanuló átalakítja a tapasztalatot és elkezd azonosulni velük.

3. Azonosulás

„mérészkelő”

A tanuló mindjobban interiorizálja a tapasztalatot, már ő a „felelős” további sorsáért. A pedagógus egyre passzívabbá válik. Továbbra is biztosítania kell a tapasztalat kibővülését, de visszafogottabban, kevesebb segítségnyújtással.

4. Belsővé alakítás

„gondoskodó”

A pedagógus segíti a tanulót abban, hogy az eljáratított viselkedést pozitív, szükségszerű elmeny-ként élje át. Megteremt az ehhez szükséges feltételeket.

5. Kiszélesítés

„értékelő”

A tanár abban segíti a tanulót, hogy a megszerzett tapasztalatot új összefüggések közé tudja helyezni. Értékelés közben olyan ingereket tár a tanuló elé, amelyek segítségével a szerzett tapasztalat kipróbálható.

Ezek a szerepek persze nem kizárólagosan jellemzőek egy-egy megismerési szintre, csak a döntő tényezőt jelentik a pedagógus „kelléktárából”. Amilyen mértékben halad előre a tanuló a megismerésben és válik egyre aktívabb résztvevőjévé a tapasztalatszerzési folyamatnak, ugyanolyan mértékben vonul vissza a pedagógus a direkt irányító, motiváló szerepből egy közvetett segítő, az eseményeket a háttérből már csak szemlélő társ szerepébe.

A tanulói tapasztalatszerzés folyamatát és a pedagógus tevékenységét párhuzamosan leíró taxonómiai rendszer a személyiségfejlesztés megtervezésének új lehetőségét kínálja. Mivel kategóriái pedagógiai természetűek, a rendszer viszonylag jól alkalmazható a tematikus és a tanórai tervezés szintjein egyaránt. Egy olyan formális keretet ad, amely könnyebben igazítható tantárgyi tartalmakhoz, mint a Bloom-taxonómia. Ez a tulajdon-

²⁴ Steinaker–Bell: i. m. 79–87.

sága abból adódik, hogy egységben szemléli azt a folyamatot, amelyet Bloomék — a pszichológia szempontjait kiemelve — összetevőkre bontva próbáltak leírni. A tapasztalatszerzés komplex folyamata azonban nemcsak az egyes tantárgyi tartalmak megismerését, elsajátítását jelenti. Egy viszonylag új terület, a társas viselkedés elemeinek taxonómius leírása is helyet kaphat ebben a rendszerben. Az olyan viselkedéselemek, mint pl. a kapcsolatteremtés, vitatkozási készség nem kapcsolhatók kizárólagosan egy-egy tantárgyhoz, ismeretkörhöz, de tanulással gyakorlással elsajátíthatók. Ezek feltérképezéséhez, jelentőségük elismeréséhez is hozzásegíthet a személyiségfejlődést a tapasztalatszerzés kategóriáival leíró taxonómia. Érdemes lenne tehát a tapasztalati taxonómia gyakorlati alkalmazhatóságát és elméleti alapjait részletesebben megvizsgálni, mert úgy tűnik, előrelépés a Bloom által megkezdett úton.