

Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti?

Slavica Bašić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

U radu se polazi od analize značenja oksimorona “obrazovni standardi” kojim se želi skrenuti pozornost na novi tip standarda, koji se razlikuju od dosadašnjih pedagoških standarda prema tome što se odnose na izlaz (*output*) i u nacionalnom okviru preciziraju kako taj izlaz treba izgledati (modeli kompetencija, test-zadaci). Kritičko je razmatranje koncepta obrazovnih standarda poduzeto u namjeri da se pokrene stručno-pedagoška rasprava o tome vodi li ovaj način koncipiranja odgojno-obrazovnih ciljeva do nove kulture učenja i podučavanja ili obrazovni sustav vodi prema racionalno planiranom poduzetništvu, apsolutiziranju određenih formi tehnološki osigurane nastave i duhovnog osiromašivanja učenika.

Namjera nije osporiti potrebu postavljanja (i provjeravanja) standarda u području obrazovanja, nego problematizirati standarde učeničkih postignuća (*output* paradigmu) kao ekonomsko-funkcionalistički instrument kontrole učinkovitosti sustava i istaknuti (još uvijek bezglasnu) pedagošku perspektivu u smislu standarda *uvjeta školskog učenja, standarda pedagoškog djelovanja, standarda okvirnih školskih, odnosno standarda sustavnih uvjeta*. Osnovna misao tih standarda je da uvjete i oblike školskog rada i učenja treba smisljeno, planski poboljšati, pri čemu će se investirati u školske materijalne uvjete, kvalitetu iskustava učenja, kao i u samoobrazovanje i samoorganizirano učenje, posebno učitelja (nastavnika, profesora) kao osnovnog agensa svih reformi obrazovnog sustava i sukreatora nove nastavne kulture.

Ključne riječi: obrazovni standardi, standardizacija obrazovanja, kompetencije, kvaliteta nastave, testiranje, kritika obrazovnih standarda.

Uvod

Obrazovni standardi¹ su novi oblik postavljanja i legitimiranja ciljeva školskim procesima od-

goja i obrazovanja i kao takvi mogu se razumjeti kao kurikulumski dokumenti, ali i kao (klasični) nastavni planovi i programi. Uspostavljeni su kao pragmatičan odgovor na manjkavost (klasične) kurikulumske teorije glede mogućnosti pro-

¹ Riječ “standard” u sintagmi “obrazovni standardi” upotrebljava se u pluralu, a singular se koristi samo kad se govori o (nacionalnom) obrazovnom standardu jedne zemlje, primjerice Hrvatski nacionalni obrazovni standard, finski NOS, njemački NOS itd.

vjeravanja u kojoj su mjeri postavljeni ciljevi učenja ostvareni i u kojim su organizacijskim i situacijskim uvjetima ostvarivi (Ravitch, 1995, 13; Aldrich, 2000, 37). Uvidi u međunarodna iskustva primjene koncepta obrazovnih standarda pokazuju da koncept obuhvaća: a) standarde sadržaja (*content standards ili curriculum standards*), b) standarde nivoa postignuća (*performance standards, output-standards*) i c) standarde resursa, koji se odnose na uvjete, na mogućnosti učenja (*opportunity-to-learn-standards*). Iako su navedeni standardi međusobno povezani i teško ih je izdvojeno promatrati, ipak je u stručnim raspravama dominantno shvaćanje obrazovnih standarda kao standarda učeničkih postignuća (*performance, output standards*). *Output*-standardi trebaju: a) obuhvatiti opće ciljeve obrazovanja i precizno formulirati što učenici na kraju jedne godine (razreda) ili u jednom obrazovnom razdoblju znaju i mogu činiti, na kojem stupnju i koje su kompetencije do tog trenutka razvili i, istodobno, b) biti kriterij provjere učeničkih postignuća ("prevođenjem" u test-zadatke) te poslužiti kao instrument osiguravanja kvalitete obrazovnog sustava, kao instrument razvoja škole i nastave odnosno nove nastavne kulture (Ravitch, 1995; Aldrich, 2000; Klieme et. al., 2003, i drugi). S *output*-standardima povezano je očekivanje "kopernikanskog obrata" u školstvu, preorijentacija s "input" na "output" paradigmu obrazovanja. Dok su u klasičnom kurikulumu ciljevi učenja trebali biti ne samo intersubjektivno razumljivi, nego i legitimirani, (opravdani) i obrazovni sadržaji detaljno opisani, u konceptu obrazovnih standarda ciljevi učenja navedeni su u obliku modela kompetencija, a izbor (većine) sadržaja i načina podučavanja kompetencija premešta se u područje autonomnog odlučivanja škole. Škole time preuzimaju i odgovornost za njihovo ostvarivanje. Kontekstu *output*-paradigme pripadaju i katalozi kompetencija i (ključnih) kvalifikacija, struktura znanja, stajališta i vrijednosti, odnosno obilježja osobnosti koja će biti otvorena i sposobna za autonomno, odgovorno i kompetentno djelova-

nje u privatnom, društvenom i (sve kompleksnijem) gospodarskom životu.

U obrazovno-političkim, pedagoškim i didaktičko-metodičkim raspravama u međunarodnom kontekstu, ključno je pitanje ispunjavaju li obrazovni standardi očekivanja, rješavaju li problem legitimiranja obrazovnih i odgojnih ciljeva na zadovoljavajući način, u kakvom su odnosu obrazovni sadržaji i obrazovni standardi, kako uspostaviti inteligentan obrazovni standard i kako ga operacionalizirati, odnosno učiniti validnim instrumentom mjerenja, i kako pratiti isplativost poduzetih mjerenja stupnja ostvarenosti standarda?

Osim samorazumljivog prihvaćanja koncepta i osmišljavanja njegove primjene u praksi, sve su učestaliji kritički pogledi. Kako standardi kvalitete "produkta" mogu omogućiti autonomiju procesa "proizvodnje"? Je li riječ o uniformiranju razvoja osobnosti putem standarda? Obrazovanje ili standard? Istražuju se i didaktičko-metodički plodni momenti primjene koncepta kompetencija u nastavno-školskoj praksi i traga se za pedagoško-antropološkim utemeljenjem modela kompetencija kao osnovom za humanističku orijentaciju obrazovanja (Roth, 1971; Reetz, 1999; Brügelmann, 2005b).

To su samo neka od pitanja koja traže argumentirani kako pedagoško-didaktički tako i nastavno-praktični odgovor. Upravo zato što se obrazovni standardi i u Hrvatskoj (HNOS, 2005) uvode kao instrument reforme obrazovnog sustava i što smo (još) bez vlastitog iskustva s obrazovnim standardima, nije moguće izbjeći "gledanje u tuđa dvorišta" i traženje odgovora na pitanja koja se tiču *samog koncepta obrazovnih standarda (output-standarda) i njegovih pedagoških implikacija*.

O oksimoronu² "obrazovni standardi"

Unatoč činjenici da su škole i do sada bile standardizirane, odnosno nisu mogle raditi bez potpuno određenih standarda (vremena, prostora, sadržaja, formiranja obrazovnih grupa/razreda, uvjeta

² Oksimoron (grč. *oxýmōron*: *oxys* = oštar + *moros* = tup) je jezična figura (posebna vrsta antiteze) koja objedinjuje dva nespojiva, kontradiktorna pojma (antonimi), primjerice: *oštroumna ludost, glasna tišina, luda pamet, tiha buka, mlada starost, pametna glupost, živi mrtvac, mudra budala, skromna raskoš* (vidi Anić/Goldstein, s.v. *oksimoron*, 919).

i procedura prijelaza iz razreda u razred, iz jednog stupnja školovanja u drugi, ljestvice ocjena itd.), sintagma “obrazovni standardi” smatra se oznakom novog načina promišljanja, organiziranja i evaluiranja (kontroliranja) obrazovnog procesa. Obrazovni se standardi nastoje opravdati kao instrumenti kontrole učinkovitosti obrazovnog sustava i – istodobno – kao agensi nove nastavne kulture koja se orijentira na učenika. *Otuda i upit: je li riječ o obrazovno-ekonomskom i/ili o pedagoškom konceptu?*

U traženju odgovora na postavljena pitanja uputno je početi od analize značenja izraza “obrazovni standardi”, odnosno od analize značenja terminoelemenata “standard” i “obrazovanje” te od motiva njihova spajanja u *obrazovni standardi*.

U općeporabnom značenju riječ “standard” odnosi se na preciznije utvrđivanje osobina, svojstava koje jedan predmet ili proces moraju imati, kako bi zadovoljili definirane kriterije kvalitete. Standard se uspostavlja izdvajanjem samo najvažnijih svojstava predmeta odnosno procesa, a zanemarivanjem niza drugih tj. pojednostavnjivanjem, reduciranjem kompleksnosti. Pojednostavnjivanje je opća pretpostavka primjenjivosti standarda u različitim kontekstima. U svakodnevnom govoru “standard” označava i ukupnost različitih životnih uvjeta koji određuju kvalitativnu razinu života (životni, visoki, nizak standard) te se postavlja kao cilj, ali i kao kriterij (mjerilo, norma) za usporedbu (Anić/Goldstein, 1999, 1190).

Navedena općeporabna značenja zadržana su i u raspravi o obrazovnim standardima, kojima je namjera uspostaviti kriterije kvalitete (obrazovnog sustava, organizacije škole, pedagoške interakcije) i na temelju ispitivanja odstupanja od standarda (tj. stupnja njihove ostvarenosti) *osigurati kvalitetu obrazovnog sustava, škole i nastave*. Stječe se dojam da aktualna rasprava o instrumentima osiguravanja kvalitete školskog obrazovanja već i oksimoronom “obrazovni standardi” želi skrenuti pozornost na odsutnost standarda obrazovanja i afirmirati obrazovne standarde kao “čarobno sredstvo” (Oelkers, 2005) za podizanje kvalitete obrazovanja. Pritom

nije riječ o promišljanju pedagoških standarda na novi način, nego o sasvim novom obliku standarda, o standardima učeničkih postignuća (*output-standardima*).

Podsjetimo se što je namjera uspostavljanja standarda. Standardizacija (normiranje kvalitete proizvoda, procesa, usluga) nastala je iz potrebe industrijskog (serijskog) načina proizvodnje. Kad je 1947. godine osnovan ISO (International Organization for Standardization)³ radilo se o zahtjevu za koordiniranjem i pojednostavnjivanjem tehničkih standarda, zahvaljujući kojima *se mogla uskladiti kvaliteta na svjetskoj razini*. Sve koristi od standarda kvalitete za različite industrije i djelatnosti ne mogu se generalizirati, ali mogu se izdvojiti one zajedničke: 1) duboko razumijevanje poslovanja, procesa, kupaca i njihovih potreba; 2) fokusiranje na preventivu i prepoznavanje problema unaprijed; 3) uključivanje svakog pojedinog djelatnika i podizanje razine organizacijske kulture, a sve to iz obzora ekonomske učinkovitosti. U pravilu, standardi traže da sustav upravljanja poslovnim procesima mora biti definiran i kontroliran. Kontrola definiranih procesa rezultira preciznim lociranjem uzroka problema i njihovim sigurnim eliminiranjem. Zatvoreni krug neprekidnog lociranja i korekcije problema sustavno unapređuje procese (usp. Berz, 2001).

Pretpostavka za industrijski način proizvodnje je standardizacija tokova proizvodnje i proizvoda. Opis pojedinog dijela (proizvoda) predstavlja ujedno i standard njegove proizvodnje. U normalnom slučaju nije riječ o apsolutnoj vrijednosti, nego o području tolerancije (glede kvalitete) prema gore ili dolje. Što leži u području tolerancije – dobre je kvalitete, sve ostalo je “škart” i moguće ga je već prilikom kontrole kvalitete utvrditi. Instrumenti kontrole kvalitete su: standardi i postupci (instrumenti) mjerenja proizvoda (*outputa*).

Time smo uspostavili osnovni pojmovnik koncepta obrazovnih standarda: *proizvod* (ključne kompetencije), *standard* (područje tolerancije odstupanja; minimalni, srednji, maksimalni), *kvaliteta* (sustava, škole, nastave), *kontrola* (vanjsko i interno

³ Organizacija se obično naziva jednostavno “ISO”. Uobičajena je pogreška smatrati da je ISO skraćenica za naziv “Internacionalna organizacija za standardizaciju” ili slično. Riječ ISO dolazi od grčke riječi *ίσος* (*isos*), koja znači “jednak”.

vrednovanje, testovi, nacionalni ispiti, PISA i druge studije). Standardiziranje treba ispuniti sljedeće zahtjeve: a) *pojednostavnjivanje, reduciranje kompleksnosti*; b) *opis (kvalitete proizvoda) predstavlja ujedno i standard njegove proizvodnje* i c) *sustav upravljanja poslovnim procesima mora biti definiran i kontroliran* (usp. Herzog, 2006a).

Standardi uvijek imaju i područje na kojem vrijede – međunarodni, regionalni, nacionalni, pokrajinski – i uvijek je riječ o standardu koji je dostupan javnosti i prihvatila ga je mjerodavna institucija za standarde. U obrazovanju je riječ o *nacionalnom standardu*, jer “u svijetu je usvojen stav da nema jedinstvenog rješenja za školstvo, nego optimalno rješenje za neku zemlju ovisno o obrazovnoj i kulturnoj tradiciji, kadrovskoj i materijalnoj situaciji te iskustvu. Zato svaka zemlja treba naći svoje vlastito optimalno rješenje...” (<http://public.mzos.hr>). Ukratko, područje obveznosti zakonske primjene obrazovnog standarda ograničeno je na jednu državu (*finski NOS, hrvatski NOS itd.*)

Što se podrazumijeva pod *obrazovni* – ovisi o shvaćanju višeznačnog termina “obrazovanje” (detaljnije Bašić, 1991). U ovom kontekstu “obrazovanje” je povezano s učenjem i postignućem u učenju, dakle s procesom individualnog razvoja. Osnovna obilježja procesa obrazovanja mogu se sažeti u četiri točke:

- obrazovanje obuhvaća razvijanje i školovanje “unutarnjih snaga” (formalno obrazovanje), kao i usvajanje znanja i pristupa upoznavanju svijeta (materijalno obrazovanje);

- obrazovanje sadržava kako samoobrazovanje, proces samooblikovanja i samoaktivnosti (koji traje tijekom cijelog života), tako i proces obrazovanja i posredovanja znanja putem trećega (posebno putem planirane nastave, većinom ograničene na prvih deset ili dvadeset godina života);

- obrazovanje je prenošenje i usvajanje obrazovnih dobara kao što su: jezik, kulturne tehnike, prirodne i duhovne znanosti, tehnika i informacijske tehnologije, umjetnosti, ali uključuje i kritičko konfrontiranje s njima na temelju vlastitih misaonih procesa i djelovanja;

- obrazovanje služi razvoju vlastitog individualiteta (obrazovanje kao samosvrha), ali i društvenoj korisnosti, što na temelju kritičkog odnosa prema društvu i spremnosti za djelovanje pridonosi njegovu daljnjem razvoju (usp. Textor, 1999, 529).

Obrazovanje se, dakle, uvijek odnosi na jačanje pojedinca i uvijek je riječ o pitanjima individualnog razvoja – individualizacije, koja traje cijeli život i u načelu je nezaključiva. U terminu “obrazovni standardi” ujedinjeno je individualno, kompleksno i u principu nikada finalizirano (obrazovanje) s općenitim, reduciranim na najvažnije, na zajedničko, i istodobno finalnim i usporedivim (standard). Opreka ujedinjena u jednom pojmu, kao stilska figura, cilja na skretanje pozornosti i izazivanje čuđenja. U tom smislu preostaje nam da otkrijemo na što treba skrenuti pozornost, što je to novo što treba izraziti oksimoronom “obrazovni standardi”.

Možda se termin “obrazovni standard” shvaća kao “standard za sve”, nacionalni standard kao jednakost obrazovnih šansi – što se jednim dijelom krije u engleskom terminu *educational standards* ili *standards in education* (Ravitch 1995; Aldrich, 2000). U ovom bi značenju to bilo isticanje zahtjeva obrazovanja za sve, i to *kvalitetnijeg obrazovanja za sve*. Istina, suvremene se rasprave o obrazovnim standardima koncentriraju oko zahtjeva za podizanjem kvalitete obrazovanja i nastave, i to tako da postavljeni odgojno-obrazovni ciljevi budu ostvareni i ostvareni, a ostvarivost se smješta u područje realnog postavljanja ciljeva učenja⁴ i autonomnog odlučivanja škola o putovima njihova ostvarivanja (Neuweg, 2004, 1). Uz to (obvezno) dolazi i tvrdnja: “za ostvarivanje ciljeva učenja (*outputa*) obrazovni standardi će dati odlučujući doprinos” (Klieme et. al., 2003), ali i svi službeni dokumenti (primjerice u Njemačkoj, Engleskoj, Austriji).

Kako? Za to su ovlaštene i odgovorne škole, to je ujedno i jedini prostor školske autonomije. Školama se otvara prostor autonomije u području kreiranja uvjeta ostvarivanja ciljeva učenja, ali ih se “de-autonomizira i re-centralizira u dimenziji cilja” (Neuweg, 2004, 1). Provjera u kojem su stupnju postavljeni ciljevi odgoja i obrazovanja ostva-

⁴ Ostvarivost postavljenog standarda smatra se normom dobrog standarda. O normama za izradu dobrog standarda detaljno u Klieme et. al., 2003, str. 25-30.

reni povjerena je stručnjacima, odnosno agenciji za vanjsko vrednovanje. Time je nastavnicima izravno osporena kompetentnost (u smislu ovlaštenosti i osposobljenosti) za interpretiranje (to rade autori testova) i objektivno vrednovanje ciljeva odgoja i obrazovanja.

Dakle, s “obrazovni standardi” žele se istaknuti tri razlikovna obilježja pedagoških standarda:

1) obrazovni standardi se odnose na izlaz (postignuće u školskom učenju);

2) obrazovni standardi utvrđuju u nacionalnom okviru kako taj izlaz treba izgledati (modeli kompetencija, test-zadaci);

3) za kontrolu kvalitete ovlaštene su agencije, odnosno nacionalni centri za vanjsko vrednovanje učeničkih postignuća.

Nacionalni obrazovni standardi su – tu nema spora - instrument kontrole kvalitete, instrument nadgledanja rada škola, a lokus kontrole je prenesen sa škole na instituciju koju utemeljuje država – na agenciju odnosno centar za vanjsko vrednovanje. Na kraju, obrazovni standardi omogućuju da se utvrdi u kojoj je mjeri obrazovni sustav ispunio svoju zadaću i opravdao materijalna sredstva koja su u njega uložena (usp. EDK, 2006, 7; Klieme et. al., 2003, 9). U tome je temeljni razlikovni kriterij obrazovnih standarda u odnosu na dosadašnje (brojne) instrumente standardiziranja školskog odgoja i obrazovanja⁵.

Nisu li onda output-standardi samo (jedna od) reakcija na dosadašnji sustav procjenjivanja učeničkih postignuća?

Zagovornici obrazovnih standarda na prvo mjesto stavljaju argument nedostatne kvalitete mjerenja učeničkih postignuća. Argumentacija za primjenu standarda glasi: procedure mjerenja u školama nisu bile precizne. Već su i kriteriji mjerenja koji su dani u nastavnim planovima podložni interpretaciji. Nastavnici ih mogu subjektivno interpretirati i zato su se sadržaji provjere razlikovali od škole do škole, od nastavnika do nastavnika. Riječ je o subjektivnom i heterogenom vrednovanju školskih postignuća. Što učenici stvarno (činjenično) znaju i mogu - to ostaje otvoreno! Obrazovni standardi trebaju omogućiti objektivni, općevažeci kriterij vrednovanja, a evaluacija na razini škole (interno vrednovanje učeničkih postignuća i samovrednovanje) važan je korak samokontrole koliko se škola približava nacionalnom obrazovnom standardu. Pretpostavka za primjenu obrazovnih standarda je razvoj instrumenata mjerenja koji omogućuju uspoređivanje školskih postignuća⁶. Jedinica usporedbe je ostvareni stupanj kompetencija (i to u predmetnim područjima, odnosno nastavnim predmetima) i glede ostvarenog rezultata provodi se procjena kvalitete škole. Iako se modelom kompetencija – kojim se operacionaliziraju obrazovni standardi – ne sugeriraju samo kognitivne i mjerljive komponente, ipak je u praksi riječ samo o onim rezultatima učenja koji se mogu mjeriti i koji za sve imaju jednaku vrijednost (detaljnije kod Herzog, 2006, 177; Neuweg, 202, 87; Sacher, 2003, 341; McNeil, 2000, 37). “Kvaliteta koja se standardom misli ustvari je kvantiteta” (Herzog, 2006, 179; McNeil, 2000, 72).

⁵ U školi se uvijek radilo na stvaranju usporedivih odnosa, ciljeva i sredstava, kako bi se normirala organizacija procesa učenja i poučavanja, tj. na stvaranju jednakih uvjeta za sve učenike, unutar kojih se provodi nastava. U tomu leži značajna pretpostavka za jednakost obrazovnih šansi. Istina, svi navedeni oblici standardiziranja smješteni su u područje “inputa” (detaljno o tomu u Ravitch, 1995; Aldrich, 2000; Oelekrs, 2006; Hermann, 2004a; Specht 2004).

⁶ Za izradu i validiranje instrumenata objektivnog mjerenja (testova) najčešće su mjerodavni psiholozi.

Predmet mjerenja su (*ključne*) *kvalifikacije odnosno kompetencije*⁷.

Međutim, modele kompetencija tek treba izraditi. Za svako područje (na koja se do sada usredotočilo mjerenje) – materinji jezik, strani jezik, matematika i prirodne znanosti – treba biti razvijen model mjerenja, koji čini vidljivim stupnjeve i tijek razvoja kompetencija. U najmanju ruku, začuđuje to što postoji implicitni konsenzus što su kompetencije iako u njihovu konkretiziranju i određenju opsega primjene postoji veliko neslaganje. Gotovo sve što ima bilo kakvo obrazovno značenje imenuje se kompetencijom, a o legitimiranju kompetencija uopće se ne govori, kao da je legitimnost svega što se imenuje kompetencijom – samorazumljiva! Područje primjene formalnih (obrazovnih) ciljeva nastave u cijelosti se podudara s konceptom kompetencija (usp. Klafki, 1963; Gruber, 2004). Izraz “kompetencija” zvuči dobro i sugerira da je napokon pronađeno rješenje kako ukinuti podjelu između života i škole, ili stručno - kako riješiti problem transfera. Ne obećava li se funkcionalistički

utemeljenim modelom kompetencija previše? (Herzog, 2006, 178).

Vratimo se već postavljenom pitanju - mogu li nacionalni obrazovni standardi kao instrumenti (državne) kontrole i upravljanja kvalitetom obrazovnog sustava *ispuniti pedagoška obećanja povezana s njihovim uvođenjem?*

Obrazovni standardi kao *output*-standardi: *pro et contra*

U svezi s tim pitanjem (mogu li obrazovni standardi *stvarno* unaprijediti kvalitetu škole) odlučujuće je koje razumijevanje “kvalitetne škole” stoji u osnovi obrazovnog standarda (usp. Sheldon & Bruce, 1998). U kontekstu promišljanja kvalitete škole razlikuju se dva pristupa, koji se (s različitim stupnjem društvene legitimnosti) razvijaju paralelno. Jedan je *school effectiveness*, koji se orijentira na društveni utjecaj škole i na rezultate učenja shvaćene kao postignuća učenika na ispitima (društveno-ekonomska perspektiva, funkcionalistički pri-

⁷ Franz E. Weinert, u sklopu OECD-projekta “Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)”, napravio je analizu pedagoških, psiholoških i lingvističkih pojmova “kompetencija” i uspostavio radnu definiciju pojma “kompetencija”, koja je prihvaćena kao konceptualni okvir. Weinertova definicija pojma kompetencija glasi: “Kompetencije su kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolazu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme, kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u promjenjivim situacijama” (Weinert, 2001, 27/8).

Kompetencija je, prema ovom shvaćanju, jedna dispozicija koja osposobljava pojedinca za uspješno rješavanje problema određene vrste. Individualno oblikovanje i razvoj kompetencija određeni su različitim komponentama: sposobnosti, znanja, razumijevanje, umijeće, djelovanje, iskustvo, motivacija.

Stručna grupa Europske komisije nadovezuje se na Weinertovo određenje i navodi da kompetencije obuhvaćaju:

- ¹⁾ kognitivnu kompetenciju, koja uključuje uporabu teorija (koncepta), ali i implicitna znanja (tacit knowledge), koja su stečena iskustveno;
- ²⁾ funkcionalnu kompetenciju (umijeća/spretnosti, know-how), koja se zahtijeva za obavljanje konkretne radnje/aktivnosti;
- ³⁾ personalnu kompetenciju, koja se odnosi na ponašanje s/u određenoj situaciji;
- ⁴⁾ etičku kompetenciju, koja obuhvaća određene personalne/etičke vrijednosti.

U svim ovim određenjima (definicijama) primjenjuju se pojmovi sposobnosti, spremnosti/spretnosti i iskustvo, pri čemu Europska komisija razinu kompetencija i sposobnost istoznačno upotrebljava. Weinert i Europska komisija primjenjuju pojam kompetencije, koji upućuje na čisto kognitivnu prirodu kompetencija (predmetne, socijalne, metodičke, pa i personalne). Tako Weinert govori o motivaciji, socijalnom umijeću i voljnosti, što bi moglo biti istoznačno s personalnom i etičkom kompetencijom, a kod Europske komisije se uvodi i pojam “iskustvo”, ali i jedan i drugi koncept – na kraju – ostaju samo na kognitivnoj razini. (Psiholojski koncepti, počevši od Blooma itd., nisu uspjeli zahvatiti cjelovitu osobu, iako su uvijek polazili od zahtjeva cjelovitosti koji nisu sadržajno mogli ostvariti → taj problem je pedagoški relevantan i vrijedno bi bilo sustavno istražiti kako psihologija na parcijalnim teorijama ličnosti sukonstruirala pedagoški aranžman). I pojam “umijeće” (spretnost, vještina) u oba koncepta prebacuje se na kognitivnu stranu; ostaje nejasno može li postojati i socijalno, personalno ili etičko umijeće? Ovdje se najbolje vidi razlika između koncepta odgojne nastave (kao navlastito pedagojskog) i koncepta treninga socijalno-emocionalnih umijeća (psiholojske provenijencije).

Bavljenje ovim pitanjima vrijedno je nastojanja i nećemo ga u skoroj budućnosti moći izbjeći.

stup). Drugi je *school improvement*, koji analizira pokušaje unapređivanja rada u školi, školske kulture, analizira vlastite mjere i procese i pokušava ih modificirati; koji reflektira vlastitu praksu iz obzora općeobrazovnog cilja – autonomni, /samo/odgovorni, djelatni pojedinac (pedagoška perspektiva, humanistički pristup). Problem nije u postojanju tih dvaju pristupa, nego u njihovom zamjenjivosti i otuda pogrešnoj interpretaciji intencija i doseg obrazovno-političkih intervencija u promjenu školske kulture i pedagoškog aranžmana. Tako su i obrazovni standardi, s izuzetkom skandinavskih zemalja, postavljeni monokauzalno: *obrazovni standardi će dovesti do poboljšanja kvalitete nastave, do nove kulture učenja, nove kulture škole*⁸ (sa svim implikacijama tog zahtjeva). U takvom pristupu izostalo je sustavno promišljanje obrazovnih standarda u kontekstu cjelokupnog razvoja škole, u kojem bi se ostvarilo integriranje “input” i “output” orijentacije i tako cjelovito postavljeni (pedagoški) standardi postali bi plodni za unapređivanje kvalitete obrazovanja u institucionalnim uvjetima.

Iz prakse uvođenja obrazovnih standarda u svijetu razvidno je da su očekivanja od obrazovnih standarda na tri razine:

- 1) na razini obrazovnog sustava (ekonomsko-politička perspektiva)⁹;

- 2) na razini obrazovnog procesa u školi (organizacijska perspektiva)¹⁰;
- 3) na razini nastavne kulture (didaktičko-metodička perspektiva) - trebaju potaknuti razvoj nove nastavne kulture¹¹ na temelju (proširenog) konstruktivističkog pojma učenja, s ciljem razvijanja kompetencija odnosno cjelovite osobnosti.

Sustav, organizacija i interakcija – sasvim su različite veličine i pitamo se kojoj je razini namijenjen obrazovni standard (usp. Herzog, 2006)¹².

Stručnjaci navode da za razvoj dobrih, inteligentnih obrazovnih standarda treba oko deset godina i da na tom zadatku mora biti angažirano mnogo stručnjaka raznih profila, treba postojati institut za razvoj obrazovnih standarda i treba uvesti jednu novu kulturu didaktičkih istraživanja u koju bi nastavnici bili uključeni kao stručnjaci za nastavu (kompetentni ne samo za organizaciju nego i za istraživanje nastave). Osim toga, stručnjaci su sasvim jasno formulirali okvirne uvjete potrebne za takav razvoj potpore školama u uvođenju standarda. I politika je prihvatila da je razvoj kvalitete škole “*work in progress*” i razradila je, u većini analiziranih zemalja, strategiju uvođenja obrazovnih standarda koja ima glavnu razvojnu liniju: od državnih propisa (standardi postignuća, jednakost

⁸ Ne utemeljuje se nova nastavna kultura na obrazovnim standardima, niti TIMSS, SALVE, IGLU sve do PISA 2000-2006 studija. Osnovom promjene i postepenog uspostavljanja nove nastavne kulture mogu biti samo solidna znanstvena istraživanja (kognitivne psihologije, konstruktivizma, aktualnih neurobioloških istraživanja mozga, kao i drugih relevantnih disciplina), legitimirani odgojno-obrazovni ciljevi i znanstveno utemeljeni didaktički odnosno pedagoški koncepti. Obrazovno-politički “instrumenti” važni su za stvaranje materijalnih i socijalnih pretpostavki za ozbiljenje tih koncepata i, posebno, za obrazovanje nastavnika kao njihovih nositelja (usp. Gudjons, 2003).

⁹ Neka od očekivanja su: osigurati obvezno podučavanje svim učenicima; najmanju minimalnu nastavnu pomoć svim učenicima bez obzira na podrijetlo, spol, rasu, socijalni status; osigurati ravnopravnost učenika i veću prohodnost u školskom sustavu, tj. osigurati jednakost obrazovnih šansi i fleksibilnost sustava; omogućiti usporedivost škola u cijeloj zemlji – pomoći svima zainteresiranim u razumijevanju središnjih ciljeva škole (osigurati transparentnost).

¹⁰ Očekuje se da obrazovni standardi budu agensi demokratske kulture škole. “Obrazovni standard ostavlja školama veliki prostor slobode za unutarškolsko planiranje učenja, dok su nastavni planovi ograničeni na jezgrovni kurikulum. Kako bi iskoristila taj prostor slobode, škola može iskoristiti svoje potencijale, ali i uvesti obrazovanje učitelja, koje je potpomognuto od institucija za izobrazbu učitelja i profesora” (Klieme et al., 2003).

¹¹ Termin *nova nastavna kultura* koristi se u suvremenoj didaktičkoj literaturi s istom konotacijom koju je imao termin *nova škola* u reformnoj pedagogiji (prve polovice prošlog stoljeća): *nova* znači opreku *staroj*, više neprimjerenoj ili nefunkcionalnoj predodžbi nastave. Terminoelement *kultura* naglašava da nije riječ samo o didaktičko-metodičkom aspektu promjene, nego o ukupnosti procesa koji su povezani s podučavanjem i učenjem u školi. Terminom *nastavna kultura*, koji se često sinonimno koristi s terminom *kultura učenja*, naglašava se pedagoška perspektiva u sklopu koje se eksplicitno misli na didaktički aranžirani proces učenja, a ne na učenje općenito (Gudjons, 2003, 15).

¹² Implikacije primjene standarda za obrazovni sustav odnosno sustave, za organizaciju škole i kvalitetu nastave tek treba empirijski istražiti i ozbiljno shvatiti razloge negativnih iskustava zemalja koje su koncept obrazovnih standarda implementirale u praksu (Fitzner, 2004; Bruegelmann, 2004a; Herzog, 2006a,b; Lind, 2005; Aldrich, 2000, i drugi).

obrazovnih šansi, pravednost, prohodnost sustava i sl.) do samostalnosti i odgovornosti škole kao subjekta provedbe reforme, s naglaskom na autonomiji škole i odgovornosti. Propisi minimalnog postignuća – zajamčenog svakom učeniku – a samo se o njima u ovom kontekstu može raditi (usp. Hermann, 2005), prisiljavaju školu na to da za uspjehe i za slabosti u uspjehu preuzme odgovornost i da ulaže u individualnu pomoć učenicima koji teže ostvaruju standarde postignuća.

Osnovna namjera uvođenja standarda jest – piše u službenim dokumentima – postepeno osamostaljanje škola od državnih ingerencija i osposobljavanje za samoodgovornost, autonomnost (samorganizaciju) pedagoškog rada i mogućnost stvaranja vlastitog, individualnog profila škole. Kod tog unutarnjeg preoblikovanja škole nameću se pitanja: Pridonosi li orijentiranje na obvezatni standard ohrabrivanju škole da isprobava mnogovrsne putove realiziranja i ostvarivanja ključnih kompetencija ili standard koji treba biti konkretiziran do razine testa sužava pedagošku višestrukost i samoodgovorna nastojanja učitelja i svih relevantnih sudionika? Omogućuje li standard školama da se oslobode konvencionalne krutosti ili skriva opasnost sužavanja sadržajne, odnosno obrazovne perspektive? Vodi li ovaj način koncipiranja obrazovnih intencija do nove kulture učenja i poučavanja ili obrazovni sustav vodi prema racionalno planiranom poduzetništvu, apsolutiziranju određenih formi tehnološki osigurane nastave i jednog duhovnog osiromašivanja učenika?¹³

Odgovori na ova pitanja ovise o naravi odnosa između ciljeva obrazovanja i obrazovnih standarda. Obrazovni standardi pripadaju kontekstu postavljanja ciljeva odgoja i obrazovanja i dio su kontroverzne društvene rasprave o školskim ciljevima i o konkretnim očekivanjima od obrazovnog sustava glede kompetencija učenika na određenom razvojnem stupnju. Time i za (nacionalne) obrazovne standarde pitanja izbora, legitimiranja i provedbe ciljeva odgoja i obrazovanja imaju temeljno značenje. Upravo u to područje smješten je glavni prigo-

vor konceptu obrazovnih standarda, a to je *prigovor nedostatka argumentacije (legitimacijski deficit)*. Ako se žele uvesti obrazovni standardi, onda se ne smije preskočiti razina političkoga, moralnoga i javnog legitimiranja očekivanja od škole. Obrazovni standardi, neovisno o tomu za koju su razinu uspostavljeni, ne mogu zaobići probleme određenja i legitimiranja ciljeva odgoja i obrazovanja škole u modernom društvu (Fitzner, 2004; Lam, 2004).

Prvi prigovor: obrazovni standardi, odnosno modeli kompetencija, pragmatično (funkcionalističko) su rješenje problematike legitimiranja ciljeva odgoja i obrazovanja.

U kritičkom proučavanju obrazovnih standarda javlja se strah da se uvođenjem obrazovnih standarda rasprava o ciljevima sadržajno reducira ili čak samo obrazovno-teorijski trivijalno uvodi ili može biti uvedena. Nastojanja su usmjerena poglavito na učenička postignuća, njihovu (iz)mjerljivost, na usporedbe školskih sustava i usporedbe pojedinih tipova škola međusobno. Kritika se, s pravom, usmjerava na potencijalno niveliranje i reduciranje obrazovnog procesa na (mjerljiva) postignuća u učenju.

No zagovornici obrazovnih standarda naglašavaju prednosti formuliranja egzaktnih i izmjerljivih postignuća: a) konstrukcija i implementacija obrazovnih standarda (standarda učeničkog postignuća u učenju) može konstruktivno postaviti rasprave o ciljevima obrazovnih procesa (u obliku izrade modela kompetencija); b) realistički sagledati stvarne mogućnosti obrazovnih sustava, njihova postignuća, i c) pravodobno otkriti nedostatke (već na stupnju osnovnog općeg obrazovanja).

I jedne i druge argumente valja ozbiljno shvaćati, a to je moguće samo ako se objasni koje probleme postavljanja odgojno-obrazovnih ciljeva obrazovni standardi mogu riješiti, ali i koje potencijalne redukcije donose ako se njihova interpretacija svede na statističku dimenziju, a usporedne studije (primjerice PISA) postanu osnovni pokazatelji kvalitete obrazovnog procesa.

¹³ Sigurno je da bi analiza aktualne rasprave u svijetu: *pro et contra* obrazovnih standarda i modela kompetencija, bila istraživački zadatak vrijedan napora; u sklopu ovog rada ograničen je samo na neke pedagoški relevantne aspekte.

Evidentno je da s konceptom obrazovnih standarda sadržaji obrazovanja dobivaju drugačije značenje nego u klasičnim nastavnim planovima i programima. Naime, sadržaji nisu svrha i vrijednost sami po sebi, nego (jedno, ali ne i jedino) sredstvo razvijanja ključnih kompetencija. Pitanje o ciljevima obrazovanja redefinira se u pitanje *odnosa sadržaja učenja i razvoja ključnih kompetencija*: što djeca, mladi (a i odrasli) trebaju danas učiti kako bi stekli i permanentno razvijali kvalifikacije odnosno kompetencije koje zahtijeva budućnost?¹⁴

Škole tradicionalno posreduju znanja i umijeća u okviru struka (predmeta) koje na neki način određuju područja života i kulture i u jasnom su odnosu sa znanstvenim disciplinama. Usvajanje stručnih znanja i razvijanje sposobnosti oduvijek je bio cilj nastavnog procesa; i stalno je povezano s razvijanjem kompetencija. O povezanosti materijalnoga i formalnog obrazovanja u pedagogiji se intenzivno raspravljalo (primjerice, model kategorijalnog obrazovanja, Klafki, 1963) i ponovno je, preko rasprave o ključnim kvalifikacijama odnosno kompetencijama, ta povezanost postala važna. Na temelju brzih promjena i stalno rastućih informacija u svijetu rada i svakodnevnoj kulturi življenja čini se kako je sve problematičnije uspostaviti čvrsti kanon obrazovnih sadržaja. Mertens je 1974. godine postavio tezu o nesposobnosti znanosti da prognozira vlastiti potencijal i razvoj. Time je pod upitnik stavio kriterij znanstvenosti u legitimiranju obrazovnih ciljeva, a kao univerzalno prihvatljivo rješenje ponudio je osposobljenost za cjeloživotno učenje, fleksibilnost i otvorenost za promjene (Mertens, 1974, 36). Sukladno toj tezi, Mertens je argumentirao potrebu otvorenog planiranja u obrazovanju i predložio fleksibilni nastavni plan, odnosno otvoreni kurikulum. Među znanstvenicima postoji implicitni konsenzus da u središtu pozornosti ne treba biti stjecanje činjeničnih znanja, nego ključne kvalifikacije, odnosno kompetencije u smislu znanja, spo-

sobnosti, vještina i radnih vrlina koje su primjenjive za uspješno svladavanje novih, još nepoznatih radnih i životnih situacija. U nastavnim planovima koji se odnose na struku, ali i na opće obrazovanje, neprestano se povećava broj odrednica koje se odnose na vrijednosne dimenzije cilja: otvorenost za promjene, sposobnost za samostalno učenje, sposobnost za kritičko mišljenje, sposobnost rješavanja problema, sposobnost i spremnost za suradnju itd. (Fend; 1998; Reetz, 1999; Greeno, 1989). Pritom se polazi od postulata prenosivosti i naučivosti ključnih kompetencija. Novi koncepti kao što su “učenje učenja”, “odgovornost za djelovanje”, “*life skills*” 1980-ih i 1990-ih godina došli su u prvi plan. Ta je tendencija napokon ojačana test-programima OECD-a, koji ispituju tzv. *life skills*, a to su umijeća koja (sadašnjim) mladima *trebaju* omogućiti uspješnost u svladavanju sadašnjih i budućih zahtjeva u njihovom svakodnevnom poslovnom, društvenom i privatnom životu.

U opreci ranijem formuliranju (opće)obrazovnih ciljeva – koji su se odnosili na opće dispozicije za djelovanje, tj. na sposobnosti – kompetencije o kojima je ovdje riječ nisu mišljene općenito, slobodne od konteksta primjene, nego izrazito “funkcionalno”, tj. polazeći od zahtjeva svijeta rada i života (usp. Hargreaves, 2003). Upravo kombinacija “sadržaj-povezujućeg” (umreženo znanje) i “situacijskog” (odnosi se na životne zahtjeve i situacije) suodređuje pojam kompetencija. U uskoj je vezi i – naizgled samo teorijske naravi – prigovor (potencijalnog) standardiziranja, time i reduciranja razvoja osobnosti (Bruegelmann, 2004b, c; Hermann, 2005; Rumpf, 2006; Bohnsack, 2006).

Drugi prigovor: obrazovni standardi odnosno modeli kompetencija (u funkcionalističkoj perspektivi¹⁵) ne mogu biti agensi cjelovitog obrazovanja osobnosti.

Ako se obrazovni standardi (ključne kompetencije) shvate kao standardi školskog postignuća – on-

¹⁴ Modelom kompetencija naglašava se (deklarativno) orijentacija na učenika kao subjekt (samo)obrazovanja, ali ne postavlja se pitanje: što određeni sadržaji donose razvoju i koji smisao imaju za pojedinca (određene razvojne razine, dob,...), nego se pitanje postavlja instrumentalno, kojim sadržajima i kako se njima razvijaju kompetencije/kvalifikacije koje će trebati svijet budućnosti. U osnovi stoji instrumentalni, funkcionalistički, a ne humanistički pristup (usp. Hentig, 1996; Bohnsack, 2006).

¹⁵ Pedagošku (humanističku) perspektivu i antropološko utemeljenje ključnih čovjekovih kompetencija vidi, uz ostale, u Roth, 1971 (Entwicklung und Erziehung).

da *obrazovni standardi ne mogu biti agensi cjelovitog obrazovanja osobnosti*.

Primjena pojma standard na obrazovanje je kontradikcija¹⁶, ili u najmanju ruku zbunjuje, jer obrazovanje *per definitionem* znači samobrazovanje, za što čovjek posjeduje i potencijal i kompetenciju (Roth, 1971), i odnosi se na individualitet čovjeka kao takvog, tj. na njegov karakter, mnogostrukost interesa i sklonosti, na njegovu kreativnost, samostalnost, ophođenje s drugim čovjekom, sposobnost samostalnog prosuđivanja i odlučivanja itd. Sva ta svojstva jednim su dijelom (izvana) potaknuta ili zahtijevana, ali subjekt ih može samo u sebi izazvati (probuditi, pounutriti) i samo vlastitom aktivnošću ostvariti. Rezultat su “potencijali” i “kvalitete”, stajališta i uvjerenja, jednom riječju habitus. U pedagogiji je ovaj cilj formuliran kao “moralna jačina karaktera” i “mногоstrukost interesa”, “*Muendigkeit*” (punoljetnost, zrelost), “emancipirana ličnost”, “slobodan, samoodgovoran, djelatno sposoban pojedinac”, “samoostvorena ličnost” (vidjeti autore: Herbart, Pestalozzi, Kant, Litt, Weniger, Steiner, Freinet, Montessori, Klafki, Kron, Binner, Matičević, Vuk-Pavlović, i drugi).

Obrazovni standardi u smislu obvezujuće, individualne razvojne norme proturječe naravi procesa obrazovanja, a kao mjerila (razvoja osobnosti) oni nemaju smisla, jer osoba kao individualitet može biti jedino sama sebi mjerilo. Obrazovanje se uvijek odnosi na određeno shvaćanje čovjeka, koje je formulirano u obliku obrazovnog ideala ili visoko apstraktnih ciljeva, koji se onda – u pedagoškoj perspektivi – “prevode” u zadatke, situacije i iskustva *poticajna za razvoj osobnosti*. To su zadaci koje pojedinac može samoaktivnošću (manje ili više) uspješno svladati.

Razvijajući dalje shvaćanje obrazovanja kao rezultata samoaktivnosti i individualnog pripisivanja značenja i smisla (stvarima, pojavama, ljudima, svijetu), možemo naglasiti da obrazovanost nikad nije “izlaz” (*output/output*) samo školske nastave. Kako testovi postignuća predstavljaju samo punktualno mjerenje uspjeha, procesi i dinamika (ali i dramatika) stjecanja i razvijanja sposobnosti, stavova (drža-

nja) i umijeća ostaju u sjeni (Bruegelmann, 2004a, b). Svaki čovjek također mora učiti odnositi se prema samom sebi, od slike o sebi (samopoimanja) preko samorazumijevanja do samokontroliranja, svladavanja i samoaktualizacije. Društvo (odrasli) može jedino stvoriti mogućnosti i u to ga uputiti. Stvaranje mogućnosti (odgojne okoline, okoline učenja), upućivanje i pokazivanje mogu se nazvati obrazovnim standardom, ako se time ne smatraju mjerila i norme, nego *regulativna načela*, tj. postulati, koja u pravilu nikada ne mogu biti ostvorena do kraja, ali su praktično korisna. U tom smislu jedna škola uvijek (neku) stvara vodeću sliku čovjeka, prema kojoj se osjeća obveznom, i približavanje toj slici zadatak je samoobrazovanja učitelja i razvoja učenika (obrazovanje putem odgojne nastave i socijalizacija u školskom životu).

Ispunjava li jedna škola svoj obrazovni na-log u pojedinačnom slučaju i organizira li uspješno (samo)obrazovne procese, saznaje se iz kulture svakodnevnog života, iz profesionalnog ponašanja njezinih nastavnika i učenika. Njih se može ohrabrivati, pohvaljivati, korigirati, od njih se može zahtijevati, – svakog pojedinca osobno za njegovo djelovanje i na njemu primjeren način – ali njihove sposobnosti i djelovanje ne mogu se normirati (standardizirati).

Obrazovanje se uvijek odnosi na sposobnost (potencijal) suočavanja sa svijetom, spremnost postavljanja prema svijetu i umijeće svladavanja zadataka/problema, ali i na osjetljivost za probleme, sposobnost uočavanja i definiranja problema, spremnost na analiziranje i upoznavanje problema, nastojanje oko njihova rješavanja, mogućnost procjene rezultata, razmišljanje o alternativni i preuzimanje odgovornosti za posljedice. *Obrazovanje je, u pedagoškoj perspektivi, puno više od (tehno)loške sposobnosti uspješnog rješavanja problema.*

Kompetencija se – u konceptu obrazovnih standarda – odnosi na *performans* (otuda *performance standards*), tj. na osposobljavanje da se na temelju određenih pretpostavki postavljene zadaci, odnosno problemi, mogu uspješno rješavati, i/ili ostvariti uspjeh. “Kompetencija” je, prema Weinertovu

¹⁶ Vidi u tekstu o oksimoronu “obrazovni standardi”.

određenju, koje je općeprihvaćeno, *dokazana sposobnost* i zato je primjena ovog funkcionalističkog koncepta u teoriji školskog obrazovanja višestruko problematična (Hermann, 2004; Hentig, 1996; Arnold, 1998; Bergmann, 2001).

U sklopu ovog prigovora vrijedno je upozoriti i na mogućnost "privida rješavanja problema". Ako su kompetencije sposobnosti (uspješnog) rješavanja (kompleksnih) problema, i kao takve ih valja propitivati, onda se možemo (i trebamo) zapitati, može li i mora li sve i svaki problem biti riješen – i nije li onda moguće da se obrazovanje reducira na strategije rješavanja problema i da učitelji nastavu organiziraju kao poučavanje za uspješno rješavanje zadataka. Standardi su proizveli usmjerenost nastave na ono što će biti testirano i proizveli su (ili potencijalno proizvode) *teaching-to-test-effekt* (Lind, 2005; Kohn, 2000). Propisani testovi, komparativni radovi, cijele baterije – vode *nolens volens* do standardiziranja. Problematika testa sastoji se u tome da nastaje iluzija kako je riječ o obrazovanju. Ako zadaci koji su bili u PISA-testu postanu paradigma za obrazovanje, ako se priroda i umjetnička produkcija tako budu promatrali i propitivati, možemo vrlo sigurno očekivati jednu vrstu "duhovnog uniformiranja". To je jedan problem koji nije povezan samo s kvantificiranim postupcima "mjerjenja postignuća", nego puno više, postoji opasnost da orijentiranje na usporedive *outpute* dovede (ili već dovodi) do standardiziranja kompetencija. A standardiziranje kompetencija oslanja se ne samo na standardiziranje sadržaja (tj. pojednostavnjivanje, reduciranje na nužne), nego se i duhovne strategije svladavanja problema vježbaju.

Nadalje, ono što je problematično u PISA-fascinaciji prenosi se na obrazovni standard: ono što je prikladno za test-formulaciju ključnih kompetencija političari obrazovanja interpretirat će kao pro-

vjeru obrazovanosti i iz toga će donijeti zaključak o kvaliteti nastave i škole. Zatim se nastavni planovi kroje prema nacionalnim ispitima. (O tome tko su autori nacionalnih ispita, vidjeti prigovore u Engleskoj, Aldrich, 2000.) Ako je izmjerivost (objektivna ocjena) kriterij izbora sadržaja, ispadaju – izraženo Weinertovom terminologijom – motivacijske i voljne komponente. Naglasak na refleksiji i kogniciji, koji je očit u formuliranju standarda postignuća (dosad primjenjivanim, nereflektiranim) modelom kompetencija, može voditi do toga da ono što nije mjerljivo bude podcijenjeno (doživljaj, empatija, spoznaja snage osjećaja, moralnost, samoodgovornost, spremnost na napor, angažiranost, radost učenja, ...).

Hartmut von Hentig upozorio je na ovaj problem i naglasio važnost razlikovanja pedagoške (humanističke) i funkcionalističke perspektive. Naše pitanje ne glasi: "za što mladi čovjek treba danas biti obrazovan, nego što za obrazovanje hoćemo mladim ljudima ponuditi"¹⁷. U tom nastojanju možemo se orijentirati na pet kriterija: 1. zgražanje i otklon od neljudskosti; 2. prihvaćanje sreće; 3. sposobnost i volja, razumjeti se; 4. svijest o povijesnosti vlastite egzistencije; 5. budnost za konačna (zadnja) pitanja i spremnost za samoodgovornost u *res publica*.

Svi ti kriteriji pripadaju kategoriji obrazovnih ciljeva, koji su duboko usidreni u personalnom, u duhovnom prostoru, i mogu biti ostvareni samo onda ako nastava može potaknuti njihovo unutarnje "buđenje". I uvijek nije potpuno sigurno je li učenik svoje mogućnosti stvarno i razvio. Iz toga možemo zaključiti o "tehnološkom deficitu" pedagoškog djelovanja (Hentig, 1996, 75)¹⁸, koji upućuje na nešto važno: *odlučujuće u obrazovnom procesu ostaje izvan objektivnog mjerenja i vanjske kontrole*.

¹⁷ Dakle, nije riječ o logici "ako – onda" i kauzalnog odnosa između poučavanja i učenja, nego o odnosu "ponude" i "korištenja ponude" za razvoj osobnih potencijala. Ponuda je maksimalno ravnopravna (svim učenicima dostupno obrazovanje), a korištenje je individualizirano. Učenik je taj koji individualizira i individualno prerađuje ponuđene sadržaje i iskustva (subjekt), a nije nastavnik kompetentan stručnjak koji iskustva učenja "primjerava" svakom učeniku.

¹⁸ Na "tehnološki deficit" odgoja i pedagoškog djelovanja upozorili su Luhmann i Schorr (1979). Prema našem mišljenju, nije riječ o deficitu, nego o strukturnom obilježju pedagoškog djelovanja, o naravi pedagoškog djelovanja i, sukladno tomu, o zahtjevu za razumijevanjem obrazovnog procesa kao procesa individuacije, a ne o zahtjevu za objašnjenjem u modelu cilj-sredstvo, glede kojeg su autori utvrdili deficit.

Tako se, ukratko, obrazovni standardi mogu pretvoriti – suprotno proklamiranim intencijama – u sredstvo odustajanja od reforme obrazovanja (shvaćenog kao proces individualizacije, a ne proces standardizacije djece i mladih).

Umjesto zaključka: obrazovni standardi – standardi kvalitete obrazovnog procesa

Sigurno je da mnogo elemenata koncepta obrazovnih standarda treba uzeti kao simptom potrebe promišljanja obrazovnog procesa na novim osnovama i uspostavljanja pedagoške perspektive obrazovanja djece, mladih i odraslih.

Kritičko razmatranje promatranja oksimorona “obrazovni standardi” nije provedeno s namjerom odbacivanja svake mogućnosti uvođenja standarda u obrazovanje kao djelatnost, nego – u prvom redu – treba problematizirati standarde učeničkih postignuća (*output*-paradigmu) kao ekonomsko-funkcionalistički instrument kontrole učinkovitosti sustava i istaknuti pedagošku perspektivu (koja je ostala bezglasna) u smislu standarda (školskih, institucionalnih) uvjeta individualnog razvoja osobnosti.

Ako se obrazovni standardi razumiju kao *standardi stvaranja takve okoline učenja (škole) koja će omogućiti optimalan razvoj individualnih mogućnosti*, onda standardima možemo – i iz pedagoškog obzora – reći DA!

Iz pedagoške perspektive – koja se *per definitio-nem* oslanja na “obrazovanje” kao kategorijski pojam u tradiciji Von Humboldta (Humboldt, 1809; Weber, 1969; Klafki, 1963, i analize povijesti razvoja pojma Vierhaus, 1972; Kron, 2001; Bašić, 1993) – *potrebno je pojam standarda smjestiti u područje zahtjeva glede kvalitete školskog života i nastave, a ne u područje formuliranja standarda postignuća,*

koji je moguće mjeriti. “Ako uspije standarde postaviti tako da se u njima zrcali vizija obrazovnog procesa, jedna moderna ‘filozofija’ nastavnih predmeta, razvojna perspektiva za sposobnosti učenika, onda bi standard mogao postati pokretač pedagoškog razvoja škole” (Klieme et al., 2003, 16). Međutim, to bi bio standard kvalitete obrazovnog procesa, a ne standard “izlaza” u smislu (dominantno) kognitivnih postignuća učenika pokazanih u ispitnoj situaciji.

Obrazovni standardi koji se mogu upotrijebiti bez znaka navoda mogu se uspješno prakticirati samo onda ako se pođe od zahtjeva poticanja učeničkih potencijala, a poticajna (odgojna nastava) je sredstvo za tu svrhu – kao što nam odavno pokazuju reformne škole i strukovne škole, koje istodobno posreduju stručnost i radni, profesionalni etos (usp. Reetz, 1999).

Na primjeru skandinavskih zemalja možemo se uvjeriti što je zapravo obrazovni standard (Linnakyla, 2004), a što standard učeničkih postignuća (PISA, IGLU, TIMS itd.). Ta dva pojma moramo stalno imati u vidu. Kritika se usmjerava na poistovjećivanje tih pojmova obrazovnih standarda, odnosno reduciranja obrazovnih standarda samo na *performans* standarde. Ako se oslonimo na primjere standarda matematike u Sjedinjenim Državama (NTCM, 2000) i obrazovnih standarda skandinavskih zemalja (Linderoos, 2003; Linnakylä, 2004, Ratzki, 2005) i reformnih škola (Blick über den Zaun, 2003), sa sigurnošću možemo tvrditi da se školska kvaliteta ne pokazuje u rezultatima PISA (i inih) studija, nego u procesima koji upravo takvim provjeravanjem nisu vidljivi, ali vode do dobrih predmetnih i kroz-predmetnih rezultata. U navedenim primjerima riječ je o “standardu pedagoškog djelovanja”, “standardu okvirnih školskih uvjeta” i “standardu sustavskih uvjeta”¹⁹. Osnovna misao tih, u

¹⁹ Finska je 2004. dobila novu vladu i za nju je skupina učitelja i znanstvenika izradila “novi standard” i “dobre kompetencije”. Pojam “dobre kompetencije” odnosi se ponajprije na personalnu i predmetnu kompetenciju. Ova područja kompetencija opisana su kao “ciljevi učenja i središnji sadržaji nastave”: odrastati u osobnost, kulturni identitet i kozmopolitizam, građanin i poduzetničko držanje, odgovornost prema okolini, blagostanje i održiva budućnost, sigurnost i komunikacija. *Dobra kompetencija* – cilj je u svim nastavnim predmetima, koju opisuju okvirni nastavni plan. To je neka vrsta minimalnog standarda za moguće više učenika i učenica. On se odnosi na ocjenu 8 (4 je najniža, a 10 najviša). *Opis standarda opširno se bavi okolinom učenja, koja učenicima pomaže da steknu dobre kompetencije.* Zahtjevi (“standardi”) su zapravo obilježja školske kvalitete, koja svaka škola u sklopu brige za održivi razvoj treba optimalno prihvatiti:

dokumentima formuliranih standarda, je da uvjete i oblike školskog rada i učenja treba smisleno, plan-ski poboljšati, pri čemu će se investirati u školske materijalne uvjete, kvalitetu iskustava učenja, kao i

u samoobrazovanje i samoorganizirano učenje, posebno učitelja (nastavnika, profesora) kao osnovnog agensa svih reformi obrazovnog sustava i sukreatora nove nastavne kulture.

a) *Usmjereni na pojedinca (učenika)*

- individualni zahtjevi, dijagnosticiranje, podupiranje, poticanje
- individualno praćenje i briga o napredovanju svakog pojedinačno
- individualiziranje učenja
- integracija svih koji su dijagnosticirani kao potencijalno neuspješni u školskom učenju
- povratna informacija, praćenje u učenju, vrednovanje i samovrednovanje uspjeha

b) *Usmjereni na učenje u smislu susreta, učenje o svijetu*

- učenje u smislenim povezanostima (umreženo znanje)
- samostalno učenje (primjereno mogućnostima) kao konačni cilj
- radost učenja i stvaranja
- diferenciranje učenja na temelju dijagnosticiranih razlika

c) *Usmjereni na školu kao zajednicu: učiti i živjeti demokraciju*

- etos povjerenja i poštovanja (školsko ozračje)
- škola kao prostor iskustva i života, umjesto škola kao priprema za život
- škola kao demokratska zajednica i mjesto potvrđivanja
- otvaranje škole/sudjelovanje u društvu; škola kao integralni dio društva; učitelj kao predstavnik i kao sustvaratelj kulture

d) *Usmjereni na školu kao instituciju učenja – reforme “iznutra” i “odozdo”*

- profil i razvoj škole
- radna kultura i organizacija
- evaluacija
- daljnje obrazovanje nastavnika

Standardi koje je formulirala Finska nisu standardi usmjereni na postignuća učenika, nego su standardi u smislu normativnih postavki (postulata) koje su nužne kako bi se školski svakodnevni život, učenje “glavom, srcem i rukom”, školske proslave, samostalni oblici istraživanja, otvorenost prema zajednici, partnerstvo s roditeljima itd. potaknuli te kako bi u njihovom stalnom usavršavanju i diskutiranju obvezni bili svi sudionici. Dobri obrazovni standardi definiraju normativne postavke i očekivanja u odnosu na škole, i ta očekivanja na nacionalnoj razini moraju biti povezujuća (Linnakylä, 2004; Ratzki, 2005).

Literatura

- Aldrich, R. (2000), Educational Standards in Historical Perspective. In: Harvey Goldstein & Anthony Heath (eds.), Educational Standards. Proceedings of the British Academy. Oxford: Oxford University Press, pp. 39 – 56.
- Anić, V., Goldstein, I. (1999), Rječnik stranih riječi. Zagreb: Novi liber.
- Arnold, R. (1998), Kompetenzentwicklung und Organisationslernen. In: Vogel, N. (Hrsg.), Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung Bad Heilbrunn, 86 – 110.
- Bašić, S. (1991), O pedagojskom pojmu “obrazovanje”, *Theleme*, 37, 1-2, 1-15.
- Bergmann, B. (2001), Berufliche Kompetenzentwicklung. In: R. K. Silbereisen & Reitzle (Hrsg.), *Psychologie 2000*. Lengerich: Pabst Science Publishers. S. 530 – 540.
- Berz, Peter (2001), 08/15. Ein Standard des 20. Jahrhunderts. München: Fink.
- Blick über den Zaun – Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen (Hg.) (2003), Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen. O.O., online: www.blickueberdenzaun.de.
- Bohnsack, F. (2006), Bildungs-Steuerung und Personalität. *Erziehungskunst. Sonderheft: Bildungsstandards*, 97 – 107.
- Brügelmann, H. (2004a), Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests. Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation “von oben”. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80, S. 415 – 441.
- Brügelmann, H. (2004b), Bildungsstandards – *Contra*. 56 (3), 51.
- Gelman, R., Greeno, J. G. (1989), On the nature of competence: Principles for understanding in a domain. In: Resnick, L.B. (ed.), *Knowing, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 125 – 186.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2004), HarmoS. Zielsetzungen und Konzeption. Weissbuch. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2006), Inter-kantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK.
- Fitzner, Th. (Hrsg.) (2004), Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie.
- Fend, H. (1998), Qualität im Bildungswesen. *Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Gallin, P. (2006), Die überbetreute Schule oder Kompetenzen, Standards und Qualitätssicherung – einige Denkfehler aus der Sicht des Mathematikunterrichts. In: *Gymnasium Helveticum*, 59 (5), 11 – 18.
- Gruber, K. (2004), Schlüsselqualifikationen: Konsensstiftende Leerformel, tehnokratische Beherrschung des Subjektes oder Indiz fuer Reformbedarf in der betrieblichen Erstausbildung? Online: http://www.dic-bonn.de/esprid/dokumente/doc204/gruber04_pdf
- Gudjons, H. (2003), Frontalunterricht – neu entdeckt Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hentig, H. von (1996), *Bildung. Ein Essay*. München: Beltz.
- Herrmann, U. (2004), “Bildungsstandards” – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (5).
- Hermann, U. (2005), Foerdern “Bildungsstandards” die allgemeine Schulbildung? In: Jürgen Rekus (Hrsg.), *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. Münster, S. 24 – 52.
- Herzog, W. (2005), Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 252 – 258.
- Herzog, W. (2006a), Bildungsstandards – ein neues Instrument der Schulreform? *Odgodne znanosti*, 8 (11), 11 – 30.

- Herzog, W. (2006b), Bildungsstandards: Selbstverständlichkeit oder Rückfall in technokratische Illusionen? In: Reinhard, Voss (Hrsg.), Wir erfinden Schulen neu. Lern-zentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz, S. 175 – 174.
- HNOS (2005), <http://www.public.mzos.hr>
- Humboldt, W. V. (1809), Antrag zur Gruendung der Universitaet in Berlin. An des Koenigs Majestaet. Koenigsberg, den. 10. Juli 1809.
- Luhmann, N., Schorr, E. (1979), Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11 – 40.
- Klieme, E. et al. (2003), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kohn, A. (2000), The Case Against Standardized Testing. Raising the Scores, Ruining the Schools. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Lam, T. C. N. (2004), Issues and Strategies in Standards-Based School Reform: the Canadian Experience. In: Fitzner, T. (ed.), Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie, S. 103 – 149.
- Lind, G. (2005), Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Übersicht. Journal für Schulentwicklung, 8 (4), 55 – 60.
- Linderoos, P. (2003), Finnland: Standards als Teil der Kultur. Lernende Schule, (24), 30 – 34.
- Linn, R. L. (2000): Assessments and Accountability. In: Educational Researcher, 29, 2, 4 – 16.
- McNeil, L. N. (2000), Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing. New York: Routledge.
- Mertens, D. (1974), Schlüsselqualifikationen. Theesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, MittAB I, 36 – 43.
- Neuweg, G. H. (2004), Bildungsstandards in Österreich. Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. Pädaktuell, (2), 4 –13.
- OECD Programme for International Student Assessment. Definition und Auswahl von Schlüsselerkenntnissen. Deutsche Online-Veröffentlichung von 20.07.05. www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf.
- Oelkers, J. (2004), Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. Neue Sammlung 44, 179 – 200.
- Oelkers, J. (2005), Was sollen Bildungsstandards in der Schule? Festvortrag im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung am 24.Juni 2005 in Braunschweig.
- Oelkers, J., Reusser, K. (2006), Expertise “Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen.” Zürich: Pädagogisches Institut.
- Ravitch, D. (1995), National Standards in American Education. A Citizens’ Guide. Washington: The Brookings Institution.
- Rumpf, H. (2006), Was greifen und messen sie wirklich? Zwei PISA-Aufgabe auf dem Pruefstand. Mit einem Postscriptum von Peter Buck, Erziehungskunst –Sonderheft: Bildungsstandards, S. 14 – 23.
- Ratzki, A., Schumann, B. (2003), Statt Vertrauen und Förderung: Misstrauen und Kontrolle, Ztschr. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, (2), 172 – 179.
- Ratzki, A. (2004), Mehr Leistung durch Standards – aber wer ist verantwortlich?, Ztschr. Erziehung und Unterricht, 154, 678 – 683.
- Ratzki A. (2006), Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: Auernheimer, G. (Hg., 2006), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 2. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Reetz, L. (1999), Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: R. Arnold & H. J. Müller (Hrsg.), Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung. Hohengehren: Schneider.
- Roth, H. (1966), Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover.

- Roth, H. (1971), *Pädagogische Anthropologie*. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.
- Sheldon, K. M., Bruce, J. B. (1998), Standards, Accountability, and School Reform: Perils and Pitfalls. *Teachers College Record*, 100, 164 – 180.
- Weinert, F. E. (1999), *Konzepte der kompetenz*. Paris: OECD.
- Weinert, F. E. (2001), Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene selbstverstaendlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel, S. 17 – 31.

Summary

National Education Standards – an Instrument for the Education System Efficiency Control, an Improvement of the Quality of Teaching or Standardisation of Personality Development?

Slavica Bašić
Faculty of Philosophy, University of Zagreb, Croatia
Department of Pedagogy

The paper starts by analysing the oxymoron *education standards*, an oxymoron devised to attract attention and focus it on a new type of standards, different from other pedagogical standards because they refer to the output and precisely determine the structure of that output at the national level (competence models, test tasks). The concept of education standards is analysed critically with a view to provoking a professional and pedagogical discussion on whether such a definition of goals in education will really create a new culture of teaching and learning or only direct the education system towards rationally planned entrepreneurship, make certain forms of technologically secure teaching absolute and impoverish students spiritually.

The aim of the paper is not to challenge the need to set (and control) education standards, but to reflect upon students' achievement standards (the output paradigm) as an economic and functionalist instrument for system efficiency control and emphasise the pedagogical point of view (yet unseen) in terms of standards of *conditions for learning in school, standards of pedagogical action, standards of general school conditions* or *standards of system conditions*. The dominant idea advocated by those standards is that the conditions and models of working and learning in schools should be meaningfully and systematically improved, which implies investing in material conditions in schools, in the quality of the learning experience, and in self training and self-organised learning, especially when it comes to educators (teachers and professors) as the main agents of all education system reforms and co-creators of a new teaching and learning culture.

Key words: education standards, standardisation of education, competence, quality of teaching, testing, criticism of education standards