

PRIKAZI KNJIGA

Walter Herzog,

BILDUNGSSTANDARDS: Eine kritische Einführung.

Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2013, 114 str.

Nakon političkoga uspjeha PISA istraživanja obrazovni su standardi postali središnjim instrumentom upravljanja obrazovnoga i školsko-političkoga razvoja. Njima se utvrđuje kojim bi *kompetencijama* učenici na kraju određene razine trebali raspolagati. U obrazovno-političkoj praksi se concept *obrazovnih standarda* itekako nametnuo kao vodeća ideja, no u odgojno-obrazovnim diskusijama je, međutim, ostao sporan zbog čega se u školskoj stvarnosti i dalje natječe sa sadržajno orijentiranim nastavnim planovima. Upravo je iz toga razloga osnovna namjera ove knjige u okviru međunarodne usporedbe kritički istražiti mogućnosti i ograničenja koncepta *obrazovnih standarda*, rasvijetliti političke okvirne implementacijske uvjete te razmotriti praktične probleme koji se pojavljuju tijekom njezine provedbe.

Autor profesor Walter Herzog koji je ujedno i ravnatelj Odjela za pedagošku psihologiju na Institutu za odgojnu znanost na Sveučilištu u Bernu, knjigu dijeli na pet tematskih cjelina (kvaliteta, učinkovitost i standardi, kompetencije i kompetencijski modeli, upravljanje i kontrola, mjerenje i testovi te škola s one strane regulacijskoga kruga) te započinje zanimljivom retorikom kako su „obrazovni standardi danas zaista postali pedagoškom krilaticom“. Smatra da kao nijedan drugi pojam određuju diskusiju o osuvremenjivanju škola te da za sobom povlače i druge izraze poput *kompetencija* i *upravljanja output-om* koji obilježavaju suvremenu obrazovno-političku promjenu paradigme. Koncipirana kao uvod u pojmovne i konceptualne temelje školske reforme bazirane na standardima, knjiga će prije svega predstavljati kritički osvrt autora na problematiku standarda i tendencije aktualnih promjena unutar njemačkoga govornog područja. Širu analizu brojnih konceptijskih ključnih pojmova autor nudi u poglavljima kako slijedi.

KVALITETA, UČINKOVITOST I STANDARDI

Obrazovni su standardi u uskoj vezi s navodno ili stvarno nedovoljnom kvalitetom nacionalnih obrazovnih sustava. U SAD-u i Velikoj Britaniji je inicijativa za školskim reformama temeljenima na standardima započela već u 80-im godinama prošloga stoljeća, dok su u zemljama njemačkoga govornog područja istu potaknuli neočekivano loši rezultati prvoga vala PISA istraživanja 2000. godine. Već je na prvoj konferenciji ministara kulture održanoj u prosincu 2001. zaključeno „sedam konkretnih mjera za poboljšanje školskoga obrazovanja u Njemačkoj“ među kojima je bio i razvoj te osiguravanje kvalitete nastave i škole na temelju obveznih standarda. Iako se pod standardima ovdje prije svega jasno mislilo na bolje učeničke rezultate, nužno je detaljnije proučiti i provjeriti obrazloženja kojima se opravdava školska reforma temeljena na standardima.

Prema Klieme-ovoj ekspertizi (Klieme i sur., 2003) koju autor citira kroz cijelu knjigu te u prvo-me spominjanju naziva ključnim tekstom pokreta standardizacije na njemačkome govornom području, obrazovni standardi predstavljaju okosnicu osiguranja i povećanja kvalitete školske prakse. Autor, međutim, tvrdi suprotno, tj. da je to upravo nastava što i potkrepljuje brojnim citatima autora koji kao najvažniji cilj uvođenja obrazovnih standarda navode „poboljšanje kvalitete nastave kako bi se poboljšalo sveukupno obrazovanje djece i mladih“, ali i, kako pojedini autori dodaju, povećala *obrazovna pravednost*. U švicarskome su diskursu dvama spomenutim ciljevima pridodani i *harmonizirajući učinak* heterogenih školskih sistema te *usporedivost*.

No, što su uopće obrazovni standardi? Autor polazi od stava da se i dosad radilo po određenim standardima u vidu zakona, pravilnika te nastavnih planova i programa. I forma razreda, koncept prijelaza razreda ili završnih ocjena određeni su vid standar-

da. Dakle, škola u određenome smislu i nije ništa drugo nego suma vlastitih standarda, tako da se ne može govoriti o dosadašnjem nepostojanju istih, već eventualno njihovim vrstama. Međutim, osvrćući se na „promiskuitetnu“ upotrebu pojma koji nimalo ne pridonosi jezičnoj čistoći, autor se zbog preciznosti okreće američkoj podjeli pojma na: sadržajne ili kurikulumske standarde, standarde mogućnosti učenja te standarde učinka (*content* ili *curriculum standards*, *opportunity-to-learn standards* i *performance standards*). Sadržajni standardi propisuju što nastavnici trebaju poučavati, odnosno učenici učiti, standardi mogućnosti učenja materijalne i kadrovske resurse koje škole imaju na raspolaganju kao i njihove kontekstualne i procesne varijable, a standardi učinka očekivani nivo postignuća učenika.

Upravo zbog teškoća usporedbe njemačkoga i američkoga diskursa, autor osjeća obvezu analize povijesnoga razvoja standarda u SAD-u od perioda 80-ih godina prošloga stoljeća. Upravo se tu dekadu naziva desetljećem testova koji su u američkome školskome sustavu uzrokovali „tektonske“, ali ne i kvalitativne pomake. Iz toga je razloga 90-ih godina državnim prioritetom postalo nacionalno ujedinjavanje nastavnih programa zbog čega se isti period naziva i pokretom kurikulumske standardizacije. No, nakon što je pokret doživio potpuni neuspjeh, odnosno nastavni planovi u pojedinim državama i dalje ostali heterogeni, upravo standardi rezultata zamjenjuju poziciju nastavnih programa te se od tada u američkome diskursu pod obrazovnim standardima prije svega podrazumijeva razina učeničkih rezultata koju se u određenome trenutku obrazovne karijere treba postići. Posljednja faza američkoga razvoja pojma obrazovnih standarda jest faza nakon 2001., točnije zakona No Child Left Behind, kojime u sam vrh prioriteta dospijeva pojam *odgovornosti*. Škole postaju striktno kontrolirane pa čak i sankcionirane ukoliko ne zadovoljavaju kriterije tzv. *pokreta odgovornosti*.

Upravo se u tome periodu diskurs standardizacije proširio i na njemačko područje. Autor u ovome trenutku zauzima isključiv stav kako su se obrazovni standardi u spomenutom području etablirali kao formalni *standardi* učinka i rezultata koji se ne odnose na kurikulumske sadržaje ni pedagoške procese, tj. ne propisuju što i *kako* treba poučavati, već *koliko*

učenik treba postići. Autor pritom ističe tek razlikovanje minimalnih, prosječnih i maksimalnih standarda koje učenik treba postići pri čemu je, međutim, riječ o čistoj političkoj, a ne znanstvenoj odluci tako da u Njemačkoj i Austriji zatječemo standard prosjeka, tj. razinu koju postiže prosjek, odnosno minimalno polovica učenika (*Regelstandard*), a u Švicarskoj standard minimuma ili temeljni standard (*Minimalstandard* ili *Basisstandard*).

KOMPETENCIJE I KOMPETENCIJSKI MODELI

Drugi ključni pojam ove knjige jesu kompetencije kojima autor otvara drugo, opsežno poglavlje. Opća autorova kritika ovdje polazi od činjenice da su ciljevi u nastavnim planovima pretjerani, neprecizni i neodređeni, da se često određuju vrlo prigodno te da ne postoji poveznica s dostizanjem cilja. U razlaganju kritike autor se osvrće na poznatu knjigu Ralpa Tylera, poznatijega kao oca američke obrazovne evaluacije, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) u kojoj su postulirani koraci organizacije nastave, odnosno temeljni principi biheviorističke psihologije. Njegov pak učenik Benjamin Bloom nastavlja razvijati ovaj pristup te tijekom 50-ih i 60-ih godina prošloga stoljeća predstavlja svoju poznatu taksonomiju ciljeva učenja u kognitivnome, afektivnome i psihomotoričkome području, a koja je snažno utjecala i na kurikulumski pokret u Njemačkoj i Švicarskoj, a prema kojoj je primjerenim oblikovanjem nastave kod *svih* učenika moguće postići postavljene ciljeve učenja.

Za razliku od američke, povijest razvoja ciljeva učenja u njemačkome govornom području kao da nije postojala. Dotad je bilo govora tek o snažnome utjecaju američkoga kurikulumskog pokreta tijekom 60-ih i 70-ih. Međutim, domaći pojam *kompetencije* podiže njemački diskurs na višu razinu. Više puta spominjana Klieme-ova ekspertiza tvrdi kako se obrazovni standardi ni ne mogu povezivati s učeničkim postignućima, već upravo s kompetencijama. Oni „imenuju kompetencije koje škola mora prenijeti učenicima kako bi bili postignuti ključni obrazovni ciljevi“. Utoliko pojam kompetencije u njemačkome govornom području predstavlja ključnu kategoriju pokreta standardizacije čime se stječe dojam da se ondje radilo o potpuno drugačijemu pristupu školskoj reformi nego u SAD-u. To potvrđuje i različita

uporaba pojmova: u prvome diskursu koriste se isključivo vještine i znanja (skills and knowledge), u drugome kompetencije (Kompetenzen).

Pojam kompetencija danas ponovno dolazi u središte zanimanja i to upravo u okviru PISA istraživanja. Naime, u svojim temeljnim dokumentima OECD tvrdi kako ne ispituje školsko, već funkcionalno znanje te vještine, odnosno temeljne kompetencije koje omogućuju aktivnu participaciju pojedinca u društvu. Na taj se način shvaćanje kompetencije i kod OECD-a i standardizacijskoga pokreta poziva na ono što su Chomsky i njegovi nasljednici smatrali *performativnošću*, smatra autor, a što samo potvrđuje da su i pokret standardizacije i biheviorizam i na njemačkome govornom području bili ukorjenjeniji nego se mislilo.

U nastavku poglavlja autor predstavlja niz problema koje je potrebno dodatno analizirati u okviru retorike pokreta standardizacije. Osim spomenutih pojmovnih, sljedeću skupinu čine oni mjerne, tj. tehničke prirode. Ukoliko se, kaže autor, „podsjetimo Weinertove definicije prema kojoj su kompetencije kognitivne sposobnosti i vještine te s njima povezane motivacijske, voljne i socijalne spremnosti i sposobnosti za uspješno i odgovorno korištenje problemskih rješenja u različitim situacijama“, nameće se zaključak kako se osim kognitivnih, treba mjeriti i sve ostale aspekte kompetencije. Ukoliko, međutim, radi operacionalizacije pojma odustanemo od nekognitivnih aspekata, opet se vraćamo na zaključak pojmovne analize, tj. da se razumijevanje kompetencije bitno ne razlikuje od onoga što se u SAD-u i PISA istraživanju naziva znanjem i vještinama.

Treća su pak skupina problemi didaktičke naravi. Naime, i detaljni kompetencijski modeli koje se zagarava u Kliemovoj ekspertizi, a koji navodno izgrađuju komponente i razine razvoja učeničkih kompetencija, nisu ništa više nego obnavljanje tradicionalne ideje stupnjevite nastave koja je poznata još od Herbarta, tvrdi Herzog te nastavlja kako je ujedno riječ o perspektivi odlučnoga formalizma prema kojoj se planiranje nastave umjesto na pripremi sadržaja, temelji na pitanju koje se kompetencije mogu steći na kojemu konkretnome sadržaju i/ili stupnju. Kontinuirana retorika o jasnoći, konkretnosti, transparentnosti i usporedivosti kompetencija do kraja razotkriva korijene standardizacijskoga pokreta u američkome biheviorizmu.

UPRAVLJANJE I KONTROLA

Iako se unutar raspre o obrazovnim standardima stječe dojam o započetoj didaktičkoj reformi, primarno je riječ o opsežnome programu političke promjene obrazovnoga sustava i to putem izražene kontrole i boljega upravljanja kojima autor posvećuje cijelo sljedeće poglavlje. Pritom je za obrazovne standarde specifično da se fokusiraju na standarde rezultata, tj. output-a što ujedno objašnjava i zašto su toliko politički atraktivni. Oni, naime, otvaraju potpuno nove mogućnosti kontrole sustava i pozivanja na odgovornost te imaju funkciju povratne informacije i budućih razvojnih mjera što izrazito podsjeća na SAD, već spominjane Tylera i Blooma i njihovu shemu racionalne organizacije nastave, ali i u američkome kontekstu Levina, a u njemačkome von Cubea i njihovu logiku kibernetičke didaktike. Autor zanimljivo primjećuje i kako se nekadašnji principi *znanstvenoga menadžmenta* danas zamjenjuju *novim taylorizmom* koji zahvaljujući standardizacijskome pokretu ponovno ulazi u škole. Kvalitetu škole i nastave se prema politici, dakle, očigledno percipira isključivo kao posljedicu izrazitoga pooštavanja kontrole obrazovnih sustava što prema autorovome mišljenju dodatno opterećuje izgleda za poboljšanje škola.

MJERENJE I TESTOVI

S obzirom da za potpunu sliku školske reforme temeljene na standardima nedostaje suočavanje s metodama kojima se provjerava ciljane rezultata učenja, u sljedećemu je poglavlja na red stigla i problematika mjerenja i testova. S obzirom da tek zatvaranjem regulacijskoga kruga obrazovni standardi postaju potentnim sredstvima sistemskoga upravljanja, autor se u nastavku knjige bavi pitanjima poput što se podrazumijeva pod mjerenjem školskih postignuća, a što pod mjerenjem obrazovnih standarda, osvrće se na američke testove visoke važnosti te zaključno razmatra čemu testovi uopće služe.

U kontekstu obrazovnih reformi temeljenih na standardima, mjeriti bi se trebalo tek ono što je precizno formulirano, no jasno je kako bi na taj način iz pedagoške perspektive ciljevi visoke vrijednosti poput izgradnje osobnosti, odgovornosti, kooperativnosti i kreativnosti indirektno postali nevažnima. Zahtjev za preciznošću s vremenom nadrasta

najprije osnovni problem ocjenjivanja, zatim i standardiziranih testova, te prelazi u problem testiranja temeljenoga na standardima, tj. kriterij minimalnoga, prosječnoga i maksimalnoga standarda, odnosno ordinalnih skala i rangiranja. Sljedeća se autorova dilema odnosi na svrhu testova: o čemu točno informiraju te za koju su razinu upravljanja sustavom namijenjeni? Govore li o znanju učenika, kvaliteti nastavnoga osoblja, vodstvu škole ili svemu zajedno? U njemačkome se govornom području prema Kliemeu testiranje obrazovnih standarda odnosi isključivo na promatranje sustava i evaluaciju škola, a nikako na koncept padanja razreda ili premještanja u drugu školu, rezanja plaća ili otkaza, otpuštanje ravnatelja ili privatizaciju škola čemu svjedočimo u američkoj praksi.

Poseban se naglasak nadalje stavlja na američke testove visoke važnosti (*high-stakes-tests*) i njihov utjecaj na nastavu. Jasno, riječ je o kurikulumskom zanemarivanju onih predmeta koji se ne ispituju, didaktičkoj prilagodbi nastave na pitanja višestrukoga izbora, kao i metodičkim odustajanjima od individualnih formi učenja. Svi se aspekti potom višestruko odražavaju na nastavničku ulogu koja se nalazi na shizofrenoj razmeđi individualne podrške i pritiska obrazovnih standarda. Administraciju eksternih testova nastavnici doživljavaju kao nedostatak povjerenja u njihovu stručnu kompetenciju, dok se u znanstvenome diskursu nastavničke profesije govori o deprofesionalizaciji iste. Naposljetku ostaje spomenuti i problem praznoga značenja rezultata testova. Osim odgovora jesu li obrazovni standardi postignuti ili ne, ne daju nikakve dodatne odgovore. I dalje ostaje potpuno nejasno u kojemu smjeru obrazovna politika treba krenuti, na koji se način poboljšati, a što je zapravo ključno pitanje cjelokupnoga fenomena obrazovnih standarda.

ŠKOLA S ONE STRANE REGULACIJSKOGA KRUGA

Posljednje poglavlje knjige na prvi pogled neočekivano započinje pomirljivim tonom i zanimljivim retoričkim pitanjima poput: tko bi se usudio biti protiv više kvalitete škola, prigovoriti učinkovitoj

nastavi ili što god zamjeriti boljim učeničkim rezultatima?, no ista služe tek snažnoj završnoj kritici koju se ukratko može sažeti na sljedeći način: racionalizirana slika škole i nastave, kibernetički regulacijski krug te standardizacijski pokret sami po sebi, kao koncepti nisu neupotrebljivi, ali jesu pretjerano simplificirani da bi se njima doraslo pedagoškome zahtjevu poboljšanja škole i nastave te steklo uvid u sve razine, a ne samo političko-administrativni izvanjski pogled na kvalitetu škole.

Autor zaključuje tekst provokativnim pitanjem „ne predstoji li možda i školama njemačkoga govornog područja amerikanizacija“? Je li i ondje već riječ o tvorničkome modelu obrazovno-političkoga diskursa čija je srž pojednostavljena shema raspodjele sredstava okvirno zadanim ciljevima? Jesu li spomenute zemlje zaista već preuzele obrazovne standarde i prateće instrumente upravljanja kako tvrdi Klieme ili još uvijek možemo iščitavati razlike u pojedinih aspektima poput načela odgovornosti, testova visoke važnosti ili kompetencijskoga modela? Herzog knjigu zaokružuje razmišljanjem o starosti ideje tehnologizacije škole i nastave koja unatoč toj činjenici niti jednom dosada nije uspjela biti provedena. Čak i ukoliko će se ubuduće morati računati s jednostavnim i jeftinijim rješenjima poboljšanja kvalitete obrazovnoga sustava, pedagoški nas motivi, tvrdi autor, obvezuju na ukazivanje granica tehnokratskih školskih reformi.

Uz dosljednu distinkciju pedagoške perspektive te sustavnih i sveobuhvatnih komparativnih teorijskih razlaganja, upravo je kritički stav i britak jezik najkonkretnija preporuka čitanja ove pregnantne, ali zahtjevne knjige. Preporuka je prije svega upućena čitateljima zainteresiranima za teorijsku pozadinu (primarno, ali ne i isključivo) američkoga kurikulumskog diskursa te kurikulumskoga diskursa njemačkoga govornog područja, a potom i praktičarima koji pomnije prate razvoj nacionalne kurikulumske politike, ali i politiku međunarodnih ispitivanja učeničkih postignuća koja je i u našoj zemlji itekako aktualna.

Ana Blažević Simić