

Nastava kao čin ravnoteže

Didaktičko-metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda

Rainer Lersch
Sveučilište u Marburgu, Njemačka
Institut za školsku pedagogiju

Sažetak

Pri upravljanju obrazovanjem u Njemačkoj priprema se promjena paradigme: umjesto dosadašnjeg ulaznog usmjeravanja preko smjernica i nastavnih planova uskoro se treba provesti osiguranje kvalitete preko provjere postizanja obrazovnih standarda — dakle izlazno usmjeravanje. Obrazovni standardi formuliraju očekivanja društva prema tome što učenici određene dobi trebaju (minimalno) znati i umjeti iz određenog predmeta: oni se stoga formuliraju kao očekivane kompetencije (a ne kao sadržajni katalozi), što ima znatne posljedice za oblikovanje nastavnih procesa. Izobrazba potrebnih različitih kompetencija (stjecanje dobro organiziranog znanja, sposobnosti za primjenu tog znanja, izobrazba općih ključnih kvalifikacija, kao i stjecanje vrijednosnih smjernica za društveno odgovorno služenje stečenim kompetencijama) za svaki predmet iziskuje drugačije prilike za učenje, a time i različite pedagoške i didaktičke mjere. Utoliko iz uvođenja obrazovnih standarda kao društveno očekivanih kompetencija slijedi prije svega nužnost širokog spektra alternativnih nastavnih metoda za čiju se kompetentnu primjenu sadašnji i budući nastavnici trebaju posebno kvalificirati.

Ključne riječi: promjena paradigme, obrazovni standardi — društveno očekivane kompetencije, oblikovanje nastavnog procesa, obrazovanje nastavnika

Summary

TEACHING AS AN ACT OF BALANCE

DIDACTICAL AND METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS OF THE NEW CULTURE OF LEARNING TOWARDS THE FORTHCOMING INTRODUCTION OF EDUCATIONAL STANDARDS

Rainer Lersch
University of Marburg, Germany
Institute for School Pedagogy

The change of paradigm is being prepared within the educational management in Germany: instead of current input orientation through guidelines and syllabus, the providing of quality is soon to be implemented through verification of educational standards — i.e. output orientation. Educational standards formulate the society's expectations about the (minimal) knowledge and skills within a school subject for the pupils of certain age. Therefore, they are formulated as expected competences (not as catalogues of contents), which has con-

siderable consequences on formation of educational processes. Accomplishment of different necessary competences for each subject (acquiring of well organized knowledge, abilities for the application of that knowledge, training for the general key qualifications as well as the acquiring of values for the socially responsible use of acquired competences) demands different learning situations and therefore different pedagogical and didactical measures. Therefore, from the introduction of educational standards as socially expected competences follows the necessity for the wide spectrum of alternative teaching methods and special training for qualifying present and future teachers to competently apply them.

Key words: change of paradigm, educational standards — socially expected competences, formation of the educational process, teacher training

Uvod

Moj uvod može biti razmjerno kratak jer se neću upuštati u načelnu debatu o uvođenju obrazovnih standarda niti ću podrobnije obrazlagati argumente za i protiv koji se u njoj iznose — to se u dovoljnoj mjeri čini na drugim mjestima. Mnogo me više zaokuplja pitanje koje će posljedice uvođenje obrazovnih standarda imati ili bi trebalo imati za oblikovanje **nastave** kako se ne bi ostvarila strahovanja koja se uglavnom s opravdanim argumentima iznose u načelnoj diskusiji. U njih pripadaju ove tvrdnje:

- obrazovni standardi izazivaju „ujednačavanje” (s tendencijom niveliranja prema dolje), čime se zadaća individualnog poticanja na našim školama u najmanju ruku zanemaruje ili otežava — te s tim u svezi
- pri uvođenju obrazovnih standarda ne vodi se računa o različitim polaznim pozicijama učenica i učenika, ali ni pojedinih škola
- s izrazitom izlaznom usmjerenošću na rezultate učenja, odnosno postignuća učenika još se više osnažuje ionako pretjerano selektivan karakter našeg školskog sustava
- postupcima testiranja i provjere koji se primjenjuju radi osiguranja kvalitete mogu se ispitati samo oni fragmenti znanja koje je lako provjeriti metodom olovke i papira tako da
- nastava time u interesu ispitivanih učenika nužno degenerira u *teaching on the test*
- zbog toga se iskripljuje s druge strane proklamirano načelo individualnog profiliranja obrazovanja od učenika, nastavnika i pojedinih škola te
- time u cjelini iznevjerava ipak obuhvatnije formatirana obrazovna zadaća škole.

Usprkos tim (i daljnjim) strahovanjima, bila ona opravdana ili ne, dijelili ih mi ili ne — jedno je sigurno: **Dobit ćemo ih, te obrazovne standarde!**

Savezno vijeće ministara prosvjete, poznato inače po svojoj sporosti (što se tiče pokretanja reformi) odavno je o tome donijelo odluku i naložilo saveznom pokrajinama da je provedu. Time je konačno izvršilo pomjenu paradigme s ulazne na izlaznu usmjerenost pri upravljanju obrazovanjem te tako pokrenulo „reformu stoljeća”.

Posvuda — na razini Saveznog vijeća ministara i u pokrajinama — radi se na tome, štoviše: već se bilježe prvi rezultati, pri čemu su učinci većine tih „brzometnih hitaca”, doduše, primjereniji osnažiti upravo iznesene prigovore.

Nasuprot tim različitim takozvanim standardima koji se izvode iz specifičnih pokrajinskih nastavnih planova savezna se ministrica obrazovanja zalaže za razvoj „nacionalnih obrazovnih standarda”. Stručno mišljenje koje je po njezinu nalogu izradilo i u međuvremenu — i po mome mišljenju vrlo mudro izložilo Stručno povjerenstvo pod predsjedanjem Eckharda Kliemea (2003) zauzima, doduše, izrazito kritičko stajalište prema onom što se trenutačno proizvodi na pokrajinskoj razini: Ako obrazovni standardi doista trebaju ispuniti funkciju podizanja kvalitete obrazovanja te osigurati permanentnu kontrolu kvalitete obrazovnog sustava te usto istodobno primarno djelovati poticajno (a ne selektivno), tada oni ne smiju:

1. ni u kojem slučaju biti usmjereni na stjecanje diplome, a testovi se ne smiju orijentirati prema pojedinim učenicima, već prema sustavu kao cjelini ili barem prema pojedinoj školi te,
2. ne smiju se formulirati kao regularni standardi s očekivanjem prosječnih postignuća

(a i to vezano uz oblik škole), već kao za sve obvezatni minimalni standardi.

No trenutačno VMP i pokrajine čine upravo to kada formuliraju regularne standarde za 4. razred, završnu svjedodžbu građanske škole i sekundarnog stupnja te uskoro i za više razrede gimnazije s pojedinačnim učenicima kao odnosnom veličinom!

Možemo s napetošću očekivati kako će se razriješiti ovdje naznačena kontroverzija. U svakom slučaju je u međuvremenu osnovan središnji Zavod za osiguranje kvalitete u Berlinu koji treba pospješiti razvoj nacionalnih obrazovnih standarda i s njima povezanog postupka testiranja, nadajmo se prema svim pravilima struke, a ne s (nepromišljenim) nemarom!

1. Oblici obrazovnih standarda

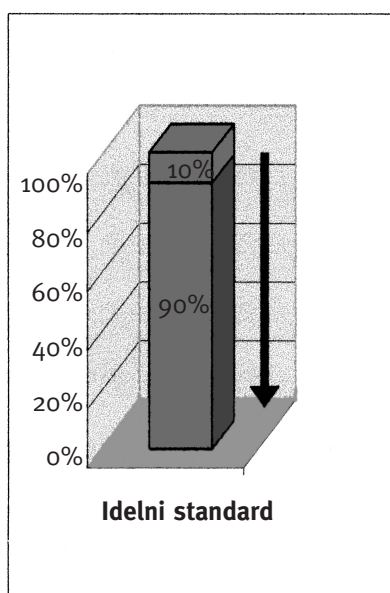
Želimo li, dakle, shvatiti značenje koje uvode naše obrazovne standarde ima za **nastavu**, očito najprije moramo rasvijetliti pojedine posljedice koje su povezane s različitim formatima u kojima se takvi standardi mogu formulirati.

1.1 Idealni standardi

Prvi oblik u kojem bi se obrazovni standardi mogli iskazati je tzv. **maksimalni** ili **idealni standard**. Tu se kao standard formulira poželjni ideal za koji očekujemo da će ga u najboljem slučaju dosegnuti 10% učenika.

Nedostaci tog modela — pa i za svakodnevnu nastavu — očiti su: usmjerenost nastave na takve standarde implicira trajnu preopterećenost većine učenika. Odstupanja od tog standarda mogu se utvrditi samo **negativno** u stupnjevima promašaja unutar kontinuuma prema **dolje**: Dakle, u osnovi je to **pristup usmjeren na nedostatke** s motivacijskim sadržajem koji se pretežno negativno vrednuje! Prije svega se tu, međutim, vrlo teško može utvrditi gdje i kako treba primijeniti **individualno poticanje**: Čak i kada bismo radi otklanjanja deficita u igru uveli iskušani čimbenik „više vremena za učenje”, problem bi se u najboljem slučaju tek pomaknuo za nekoliko postotaka prema dolje — tko svoju nastavu želi održavati pod tim uvjetima, imat će trajno problema s većinom svojih učenika, pri čemu i nadalje ostaje nejasno što u takvom kontekstu znači „osiguranje kvalitete”.

Oblici standarda



1.2. Minimalni standard

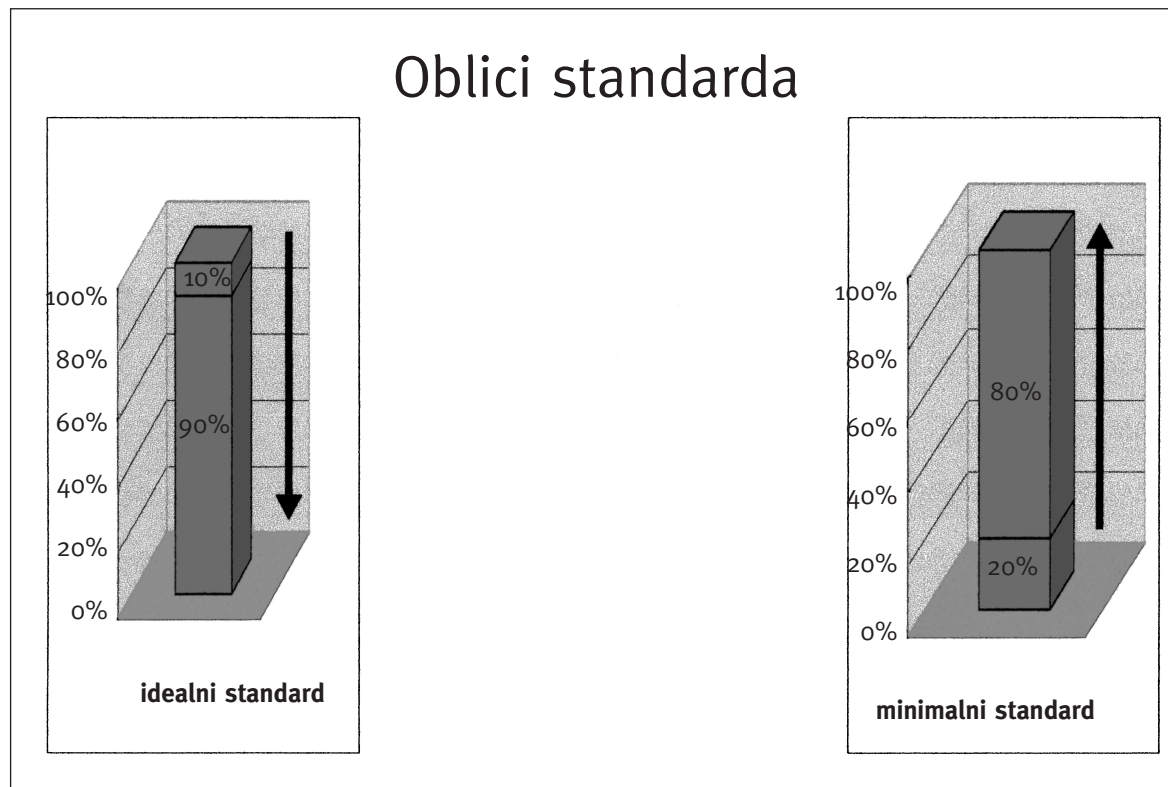
Posebno glede zadnje točke „osiguranja kvalitete” stručno se mišljenje „radi razvijanja nacionalnih obrazovnih standarda” snažno zalaže za „usredotočavanje na **minimalne standarde**” (str. 27).

Prema tom stajalištu za svaku se stručnu domenu propisuje „minimalna razina” obvezatna za sve učenike dotičnoga godišta, a standardi tada „jednoznačno opisuju koja postignuća pojedini učenik/učenica mora ostvariti da bi ispunio minimalne zahtjeve. (Što ne isključuje da se iskažu i viši zahtjevi — kao ciljevi dodatnih procesa učenja i radi diferenciranja između skupina učenika)” (str. 27). Stručno mišljenje posebno značenje pridaje činjenici da je tada svakoj školi, svakom učeniku jasno „koja se minimalna očekivanja postavljaju” prema činjenici „da naš obrazovni sustav... pokazuje slabosti prije svega u **donjem** području postignuća” (str. 27).

Kao što je poznato, u PISA-inoj studiji u Njemačkoj je kod čitalačke kompetencije otprilike 20% pripadalo tzv. rizičnoj skupini — neposre-

dno iznad tog stupnja kompetencije mogao bi se postaviti takav minimalni standard.

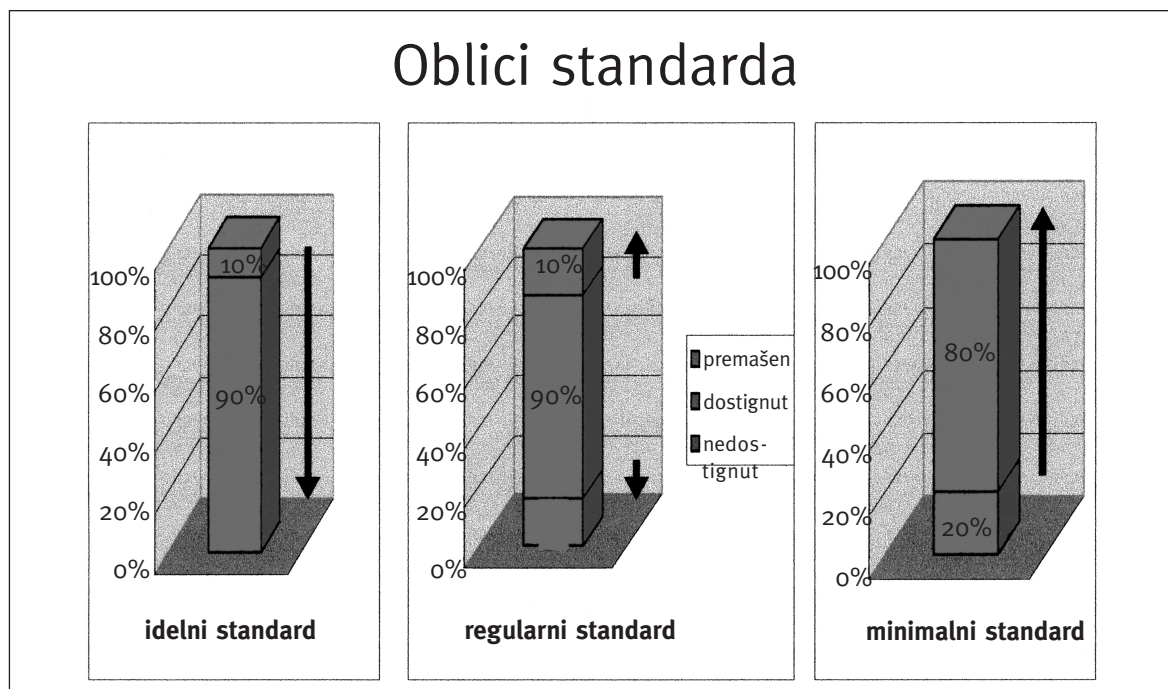
Minimalni standardi se temelje na filozofiji koja je, na primjer, tijekom *standard-based-reforma* u SAD-u formulirana krilaticama: „All can learn” i „No child is to be left behind”. Za konkretnu nastavu pod takvim premisama to znači da bi individualno poticanje putem ciljanih programa poticanja trebalo otpočeti tek u slučaju prijetnje da se minimalni standardi ne ostvare (jer s tim je standardima istodobno formuliran i **zadatak** koji škola postavlja pred djecu), pri čemu bi istodobno pozitivno formuliran kontinuum viših stupnjeva kompetencije za najveći broj učenika mogao imati višu poticajnu vrijednost. Školama s nepovoljnom ishodišnom situacijom koje, na primjer, bez vlastite krivnje (poput loše nastave) trebaju više od 60% nastavnog vremena kako bi većina njihovih učenika dostigla minimalne standarde navedene u temeljnom kurikulumu, trebalo bi tada doista odobriti tzv. poravnanje nedostataka kao što to, na primjer, zahtijeva Udruga osnovnih škola.



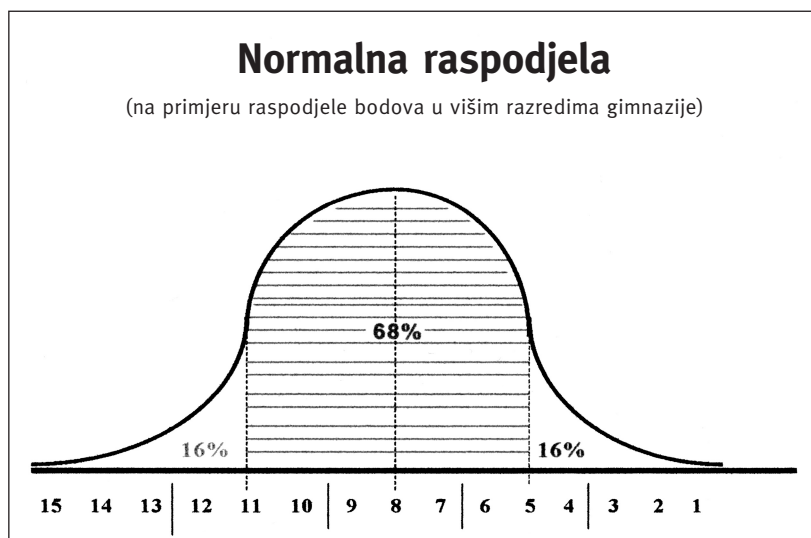
1.3. Regularni standard

Ta ista Udruga osnovnih škola zalaže se uostalom za to da se standardi formuliraju s određenom **širinom u razinama** na kojima se mogu steći pojedine kompetencije. Time se postavlja na sličnu liniju koju trenutačno zastupaju VMP i njegovi

članovi: naime, formuliranje **regularnih standarda**. Regularni standardi specificiraju **prosječnu razinu**, tako da će uvijek biti gubitnika i dobitnika u odnosu na normu. Iza toga se skriva ponovno oživljavanje „mentaliteta zvonaste krivulje” koji polazi od **normalne raspodjele kompetencija** i ti-



To možemo objasniti na primjeru raspodjele bodova u višim razredima gimnazije:



me istodobno poprima toleriranu širinu srednje vrijednosti.

Ne samo da time na mjesto jasnih i obvezatnih minimalnih zahtjeva za sve nužno stupaju mekanije i ublažene standardne formulacije koje se gotovo uopće i ne razlikuju od dosadašnjih formulacija obrazovnih ciljeva u nastavnim planovima: i **problem diferencijacije** s obzirom na individualno poticanje tu je očito najveći, i to u obliku koji se ni dosad nije mogao riješiti na zadovoljavajući način, već je prije poticao visoku selektivnost našeg školskog sustava. Prije svega, međutim — i tu se slažem s autorima stručnog mišljenja — s regularnim standardima nemoguće je odgovoriti na presudno pitanje za pomoć slabijim učenicima, naime, što oni trebaju znati i umjeti kako bi ih smatrali **uspješnima**.

Privremeni zaključak: Obrazovni standardi se uvode s ciljem da potaknu povećanje učinkovitosti **sustava kao cjeline** te istodobno omogućuje pouzdano osiguranje kvalitete u obliku sustavnog monitoringa i evaluacije škola. Preko oglednih zadataka koji se iznose radi operacionalizacije mogu pružiti i **naputke za individualno dijagnosticiranje radi individualnog poticanja**; sami testovi nisu, doduše, pogodni za ocjenjivanje ili izdavanje svjedodžbi.

Taj cilj je prema mome mišljenju moguće postići samo uz pomoć obvezatnih **minimalnih standarda za sve**, pri čemu svaka škola pridržava pravo da u cjelini ili za određena stručna područja postavi više ciljeve. Nakon dostizanja minimalnih standarda treba u diferenciranom obliku učiniti još beskrajno mnogo dodatnoga, korisnoga, interesantnoga i zahtjevnoga — samo: **najprije treba osigurati standard!** Opasnost degeneracije nastave u *teaching on the test* ovdje je nesumnjivo najmanja.

Nažalost, mi u Njemačkoj sa svojim tročlanim sustavom srednjih (sekundarnih) škola imamo poseban problem koji druge zemlje nemaju: opravdano se možemo pribojavati da će se za pojedine oblike škola formulirati regularni standardi s različitim ciljnim očekivanjima ili će se pak specificirati osnova u obliku minimalnih standarda + jedan ili dva stupnja kompetencija, što će teško povećati propusnost između pojedinih oblika škola i poticanje jednakosti šansi!

2. Formuliranje obrazovnih standarda kao kompetencija

— posljedice za oblikovanje nastave —

Time smo zapravo dospjeli do odlučujuće točke što se tiče značenja uvođenja obrazovnih standarda za konkretno oblikovanje nastave:

Naime, činjenica da se obrazovni standardi ne formuliraju u obliku kataloga sadržaja i ciljeva kao u dosadašnjim nastavnim planovima ili okvirnim smjernicama, već kao **kompetencije**, pri čemu odgovarajući modeli kompetencija omogućuju da pojedine kompetencije opišemo u njihovim pojedinačnim **dimenzijama**, razlikujemo **stupnjeve razina** u postizanju pojedine kompetencije, odnosno navedemo njihov **razvojni tijek**.

Obrazovni standardi konkretiziraju opće **obrazovne ciljeve** u obliku **naloga za djelovanje** koji utvrđuju što pojedini učenik/učenica moraju **moći** ako te ciljeve trebamo smatrati dostignutima, (usp. str. 96 — 97).

Radi osiguranja kvalitete ne provjeravaju se, dakle, nikakvi naučeni fragmenti znanja koje možda tek s mukom i u najboljem slučaju kratkoročno reproduciramo, već se provjerava ono što netko **može!** Jer **kompetencije** su prema Weinertu (2001, str. 276) „kognitivne **spособnosti** i **vještine** kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme kao i s time povezane motivacijske, volitivne (dakle: voljne) i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama”.

Ako se, dakle, ubuduće uspjeh školskog poučavanja i učenja bude mjerio prema tome koje su **kompetencije** u kojem opsegu naše učenice i učenici stekli, tada će to doista imati fundamentalno značenje za svakodnevni rad na našim školama, tako da se s pravom moramo pribojavati da najveći dio učitelja nije ili je tek nedostatno pripremljen za tu promjenu:

Jer procesi individualnog **stjecanja kompetencija** ne mogu se smisleno razlučiti od **situacija** u kojima se te kompetencije stječu! (Tako se, na primjer, plivanje može naučiti samo tako da odemo u vodu: teorijski „tečaj na suhom” na rubu bazena može u meni u najboljem slučaju samo eventualno pobuditi fatalnu iluziju da ja to već znam! To načelo vrijedi za sva područja umijeća: umijem li nešto, može se pokazati samo u

situaciji koja tu kompetenciju u osnovi već pretpostavlja!)

Što, međutim, prema trenutačnom stanju znanstvenih spoznaja djeca i mladi trebaju naučiti u školi kako bi razvoj njihovih kompetencija tekao bez nedostataka?

Nedavno preminuli Franz E. Weinert, kojem dugujem brojne poticaje za sljedeće izlaganje, u veličanstvenom predavanju što ga je održao na kongresu pod znakovitim naslovom „Znanje i vrijednosti za sutrašnji svijet” (1998) nakon kritičkog rasvjetljavanja izuzetno bogate i detaljne rasprave što se vodila s tim u svezi na to je pitanje odgovorio ovako:

„Prije svega valja izgraditi **četiri područja kompetencija** jer se one ne razvijaju spontano i jer se potrebno znanje (i umijeće, RL) ne stječe prirodno u dostatnoj količini i kvaliteti. Pritom je riječ ... o stjecanju **sadržajnog znanja** (str. 101), o strategijama za **praktično korištenje** tog znanja, o stjecanju **ključnih kvalifikacija**, metakognitivnih kompetencija i strategija za **učenje učenja** (101) kao i o sustavu kognitivno-motivacijskih **vrijednosnih orijentacija i smjernica djelovanja** (101), kako bi iz kognitivnih sposobnosti nastale društveno vrijedne i individualno refleksivne kompetencije djelovanja.” (Weinert, 1998, 115, 101) — a to vrijedi (tako bi trebalo dopuniti) za sva polja i područja učenja, za disciplinsku sistematiku, kao i za interdisciplinarnu povezanost.

Svako je od tih područja nužno, svako je od njih zasnovano na teoriji obrazovanja i politički legitimirano, ali svako od njih — kako pokazuju rezultati empirijskog istraživanja poučavanja i učenja u nastavi — iziskuje **specifične aranžmane poučavanja i učenja** kako bi uspjeli odgovarajući transferi učenja.

2.1 Znanje i umijeće: kompetencije za djelovanje

Stvarno **kompetentno** izvođenje neke radnje uključuje i da **znamo** što činimo, odnosno zašto to činimo tako, a ne drugačije. Naravno, možemo razviti i određeno „zanatsko” umijeće koje počiva na načelu pokazivanja i oponašanja. Ali takvo umijeće nas u pravilu **ne** osposobljava za samostalno svladavanje situacija s drugačijim ili složenim zahtjevima, čak i ako se ta sposobnost naravno vježbanjem stalno može poboljšati.

Obrnuto, učenje čisto deklarativnog činjeničnog znanja za učenike u pravilu **nema smisla** ako se uz to istodobno ne uči što s time možemo započeti. Takvo znanje ostaje „mrtvo”, u najboljem se slučaju može verbalno reproducirati te u pravilu ne osposobljava za kompetentno djelovanje.

U pojmu kompetencije **znanje** i **umijeće** se međusobno podudaraju, uzajmno su upućeni jedno na drugo: sposobnost bez odgovarajućeg proceduralnog znanja ostaje čista tehnika s malo razvojnog potencijala; obrnuto, više se razine kompetencije mogu karakterizirati rastućom sposobnošću za **proceduralizaciju znanja**.

Drugim riječima: solidna osnova inteligentnog **znanja, tj. znanja s jasnom mogućnosti uporabe** je nužni, ali ni u kojem slučaju dostatni uvjet za razvoj **umijeća** — za oblikovanje kompetencija za djelovanje potrebne su dodatne vlastite prilike za učenje u kojima se kompetencije mogu dokazati u odgovarajućem djelovanju.

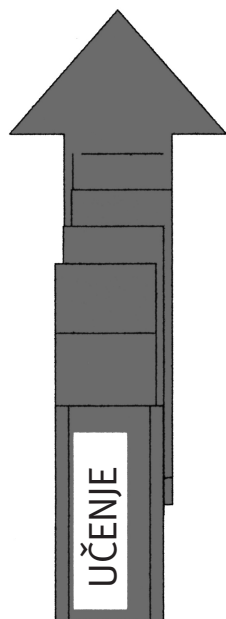
Time smo artikulirali prva dva zahtjeva koja se postavljaju pred nastavu koja treba poticati stjecanje kompetencija: 1. prenošenje inteligentnog znanja i 2. omogućavanje praktične uporabe i primjene tog znanja.

2.1.1 Sustavno učenje — vertikalni transfer učenja

Inteligentnim znanjem „podrazumijeva se dobro organizirani, disciplinarno, interdisciplinarno i životno praktično umreženi sustav fleksibilno uporabivih sposobnosti, vještina, znanja i metakognitivnih kompetencija. **Pretpostavka** za to i njegov **rezultat** je sustavno, sa sadržajem povezano učenje koje se temelji na logici predmeta...” (Weinert 1998, 115)

Takvo učenje može teći na način koji je za učenike ispunjen smislom samo ako se oni pritome mogu oslanjati na relevantnu osnovu predznanja — tj. novi elementi znanja moraju biti „sposobni za priključak” na kognitivnu strukturu izgrađenu tijekom dosadašnje povijesti učenja kako bi se mogli s njome povezati. Da bi to stjecanje znanja teklo sukladno predmetnoj logici te da bi se izbjegle temeljne praznine u znanju i pogrešne veze, najsvrsishodniji **oblik nastave** je **izravno poučavanje** putem nastavnika kao znalca sistematike svoga predmeta. Ciljanim **ponavljanjem** ne izbjegavaju se ili brzo otklanjaju samo nedostaci u znanju pojedinih učenika već se i učenici aktiviraju, čime

1. Vertikalni transfer učenja



Ciljevi stjecanje inteligentnog (dobro organiziranog, umreženog) **znanja**
omogućavanje i olakšavanje daljnjeg učenja u istom sadržajnom području

Oblik učenja sustavno učenje vezano uz sadržaj i sukladno logici predmeta

Oblik nastave izravna instrukcija + ponavljanje (osigurati prema otraga, a prema naprijed učiniti pokretnim, od. sposobnim za priključak)

se u cjelini uspostavlja nužna sposobnost priključka za novo gradivo.

Weinert (1998, 115 – 116) kognitivni mehanizam tog oblika učenja naziva „**vertikalnim transferom učenja**”, tj. jedno se logički i sustavno nadograđuje na drugo, što ne olakšava samo daljnje učenje u istom sadržajnom području, već je istodobno prijeko potrebna osnova za cjelokupno stjecanje kompetencija. U smislu individualnog poticanja dobrim se pritom pokazuje što znamo da upravo slabiji učenici posebno profitiraju od nastave koju je nastavnik dobro strukturirao i usmjerio na učenje učenika.

2.1.2 Situirano učenje – horizontalni transfer učenja

„Sposobnost da se fleksibilno i kompetentno koristimo inteligentnim znanjem, manje je funkcija samog stečenog **znanja**, već više **načina stjecanja znanja**” (Weinert, 1998, 116). Samo ako smo uz predmetno-logički sustav znanja mogli iskusiti i moguće situacijske kontekste njegove **primjene**, povećava se vjerojatnost da se to znanje može

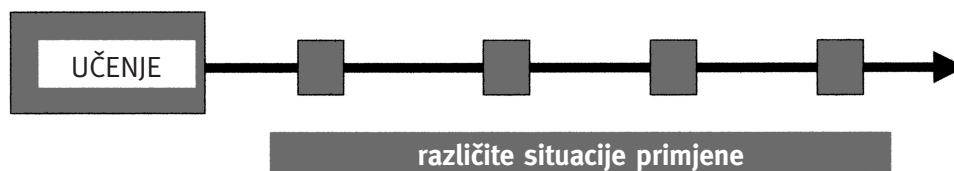
analogno ili kreativno primijeniti u različitim varijabilnim situacijama za rješavanje problema.

U situaciji novih zahtjeva tada se, naime, ne podsjećamo samo na **element znanja** potreban za njihovo rješavanje, već istodobno i na **situaciju** u kojoj smo ga stekli, što djelotvorno olakšava **prijenos**, odnosno **fleksibilnu primjenu** na novu situaciju. S obzirom na željeni rezultat – naime, kompetentnu uporabu i primjenu naučenog – ovdje je, dakle, prije svega značajna **situacija učenja** (naravno, i ovdje se tek **varijabilnim vježbanjem** postaje majstorom!)

Weinert (1998, 115 i dalje) kognitivni mehanizam koji pritom djeluje naziva „**horizontalnim transferom učenja**”.

Pretpostavka je naravno da se nužno znanje dobro organizirano i umreženo moglo uklopiti u kognitivnu strukturu jer se samo tada može vrednovati u „specifičnim osobitostima svoje zadatke (usp. Weinert, 1998, 115). Oblik učenja za to je – kao što u međuvremenu znamo – sustavno-simboličko učenje, samo: **Ne smijemo se zadržati samo na tome!**

2. Horizontalni transfer učenja



Cilj	<u>primjena naučenog</u> u različitim situacijama
Oblik učenja	<u>situirano</u> učenje + varijabilno, životu blisko vježbanje (već i za vrijeme učenja) (situacija učenja je značajna za njegov rezultat)
Oblici nastave	situirano poučavanje, projektna nastava, eksperimenti, nastava rješavanja problema, grupni rad, planske igre, nastava u radionicama, praktično učenje, izvanškolska mjesta učenja itd.

U tom je smislu suvišna teorijska rasprava koja se ponajprije vodi u okviru debate o konstruktivizmu s temom treba li stjecanje znanja teći više sustavno ili jače situirano (usp. i Terhart, 1999). Za uspješno stjecanje kompetencija potrebno nam je **oboje**; za to govore svi raspoloživi empirijski nalazi!

Za poticanje horizontalnog transfera učenja prikladni su svi (i daljnji) oblici nastave koje sam zabilježio na foliji — od varijabilnog vježbanja već tijekom sustavnog učenja sve do posjećivanja izvanškolskih mjesta za učenje; dakle, oblici nastave u koje je takoreći „ugrađeno” situacijsko poučavanje i učenje, koji, dakle, sadržavaju situacije za čije se svladavanje implicitno (barem u predstupnjevima) već pretpostavlja kompetencija koju treba steći ili poboljšati — uostalom, temeljno načelo uspješnog stjecanja kompetencija! Ti, u pravilu kooperativni, procesi učenja nude uostalom mnoge polazne točke da bismo napredovali do stvari koje će nas zaokupljati u idućoj točki, jer tu učenici mogu mnogo toga naučiti **jedan od drugog** i u ophođenju **jedan s drugim**.

2.2 Izgraditi stavove i učenje na vlastitu odgovornost:

autoregulativne kompetencije

Ono što se u školi poučava i što se od sadržajnog znanja i proceduralnog umijeća na taj način može steći tek je malen, doduše nužan, djelić onoga što današnji učenici trebaju u kasnijem životu (usp. i Weinert, 1998, 117).

Osobito se u kontekstu društvenoznanstvenih ekstrapolacija u smjeru informatičkog ili društva znanja s obzirom na ubrzanu eksploziju znanja i rast informacija argumentira da škola treba manje važnosti polagati na prenošenje znanja koja ionako sve brže zastarijevaju, već mnogo više prenositi strategije za prikupljanje i obradu informacija uključujući vještinu ophođenja s elektroničkim medijima, kao i sposobnost za samostalno doživotno učenje uključujući potrebne tehnike učenja i rada. Gospodarstvo osim toga u interesu fleksibilnog personalnog razvoja očekuje, kao što znamo, stjecanje takozvanih ključnih kvalifikacija — u cjelini, dakle, široku paletu formalnih ili pak metakognitivnih kompetencija.

Čak i ako opravdano možemo posumnjati u obrazloženja koja se često iznose s isključivim karakterom (činjenica da je $2 + 2 = 4$, naime, **ne** zastarijeva, a to isto tako vrijedi i za mnoga fundamentalna znanja!), ipak je tu riječ o **nužnim obrazovnim ciljevima** za koje znamo da se ubuduće uz pomoć obrazovnih standarda trebaju konkretizirati i provjeriti glede svoga postizanja.

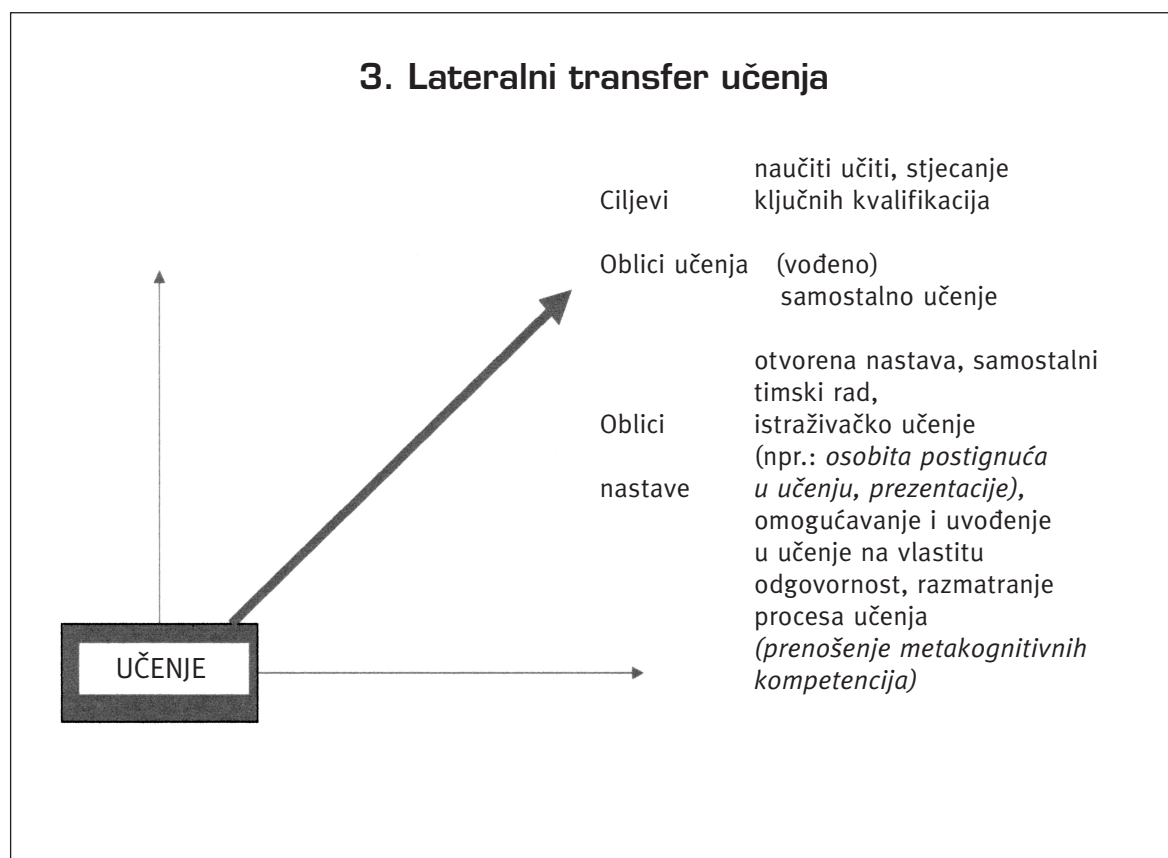
2.2.1 Naučiti učiti – lateralni transfer učenja

Kognitivni mehanizam kojim se stječu formalne kompetencije poput ključnih kvalifikacija ili pak uči učiti Weinert naziva **lateralnim transferom učenja**. (1998, 117 i dalje).

Grafički sam ga – govoreći matematičkim pojmovljem – prikazao tako da se u određenom smislu pokazuje kao „rezultanta” vertikalnog i horizontalnog transfera učenja. I doista, učinkovitost lateralnog transfera učenja ovisi, što se tiče stjecanja željenih kompetencija, o uskoj povezanosti s oba druga transfera učenja.

Ne mogu učiti, a da **nešto** ne učim! *Ergo*, nešto o učenju mogu naučiti samo u uskoj povezanosti s konkretnim **sadržajnim** procesom učenja – bilo sustavnog ili situacijskog. Samo u uzajamnoj razmjeni (Kako si to napravio?), zajedničkoj refleksiji (Što je najbolja metoda?) i sve većem autonomnom osvješćivanju (Što je bio uzrok tome?) **u kontekstu sadržajnog učenja** mogu naučiti nešto o učenju – a to vrijedi i za metodički trening po, npr. Klippertovim savjetima (usp. Klippert 1999)!

Prikladni oblici nastave kojima možemo potaknuti oblikovanje lateralnog transfera učenja su oni koji u velikoj mjeri omogućuju **samostalno učenje** jer učenici prije svega na taj način mogu steći iskustva s vlastitim učenjem, dakle naučiti nešto o osobnim jakim i slabim stranama, funkcionalnim i disfunkcionalnim strategijama, kao i o uzajamnim vezama između pretpostavki za učenje, stupnja težine zadataka, napora pri učenju i rezultata učenja.



Transformirati ta iskustva pod vodstvom nastavnika u **metakognitivne kompetencije** (dakle, reflektirano „umijeće učenja“) teška je, ali nužna pedagoška zadaća za koju, doduše, trenutačno diljem svijeta još uvijek nedostaje iskušanih didaktičkih modela (usp. i Weinert, 1998, 118). Prva ohrabrujuća iskustva na tom području su npr. ona o radu s dnevnicima učenja.

2.2.2 „Socijalno“ učenje – reflektivni transfer učenja

No to nije sve: Kompetencije su dispozicije i potencijali za djelovanje koji se mogu rabiti na egocentričan ili društveno prihvatljiv način, u smislu društveno valjanih i socijalno priznatih radnji, ali i u obliku devijantnog, odstupajućeg ponašanja.

Drugim riječima: Razvoj kompetencija treba vezati uz istodobni razvoj sustava **svjetonazornih i vrijednosnih stavova i smjernica djelovanja** kojima se korištenje kompetencija može usmjeriti prema općenito vrijedećim ili prihvaćenim normama i načelima u našem društvenom i kultur-

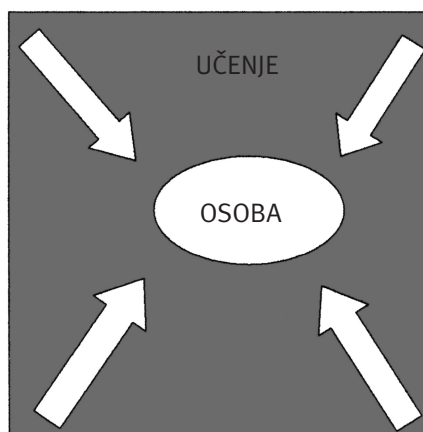
nom kontekstu. Time smo dodirnuli programatiku „**odgojne nastave**“.

Već ni otac tog pojma Johann Friedrich Herbart, nasljednik Kanta na königsberškoj katedri za filozofiju, utemeljitelj znanstvene pedagogije i nestor akademskog obrazovanja nastavnika, nije mogao zamisliti odgoj **bez** nastave i nije priznavao nastavu koja ne odgaja. Za njega je najvažniji cilj nastave bio da „**iz nje izrastu interesi** (danas bismo rekli „**motivi djelovanja**“), pri čemu je bio uvjeren da se **volja** za razumnim i dobrim djelovanjem temelji u svestranom i sredeom „**krugu misli**“ (danas bismo govorili o „**kognitivnoj strukturi**“) (usp. Herbart 1806)!

Slična predodžba o međusobnoj povezanosti odgoja i nastave očitno lebdi pred očima i Franzu Weinertu kada govori o nužnosti „djelovanjem uvjetovanog transfera“ stečenog znanja (i umijeća, RL) (1998, 118 – 119).

Ja ga radije nazivam „**refleksivnim transferom učenja**“ jer je ovdje ipak riječ o povratnom vezanju stečenih kompetencija uz subjektivne motive djelovanja u smislu **odgovorne uporabe kompetencija**.

4. Reflektivni transfer učenja



Ciljevi: opća i osobna naobrazba, moralni odgoj, interesi i motivacija; vrijednosna usmjerenja, socijalno učenje, odgovorno ophođenje sa stečenim kompetencijama

Oblici učenja: oblikovanje navika, osobna iskustva i njihovo učenje (samo)kritičko razmatranje, implicitno učenje

Oblici nastave: školska i razredna kultura (*pravila*), vođenje razreda (npr. *učinkovito korištenje vremena za učenje*) i reflektivna klima (npr.: *razmatranje moralnih dilema*), primjer nastavnika, razina zahtjeva i poticajni sadržaj nastave

Takav transfer je po svojoj prirodi eksteran, tako da ga, primjerice, nastavnice i nastavnici vrlo teško mogu izravno usmjeravati, ta ipak je riječ o oblikovanju krajnje subjektivnih stavova i držanja, osobito zato što su njihove osnove zbog osobnih iskustava, oblika kućnog života, sociokulturnih vrijednosnih predodžbi i drugih odgojnih utjecaja interindividualno vrlo različite.

Pa ipak, kao pedagozi imamo mogućnost poticati odgovorno služenje kompetencijama. Doduše, manje poučavanjem ili moralnim prodikama, već **uvjeravanjem** na temelju odgovarajućih iskustava o vrijednosti određenih navika ili obrazaca ponašanja, npr. u školskoj i razrednoj kulturi, „u kojoj se međusobno povezuju obvezatna pravila, osobne slobode i korektno društveno ponašanje” (Weinert, 1998, 119), kao i ostala (daljnja) polazišta koja sam zabilježio na foliji, koja sva dopuštaju **implicitno učenje** (mogli bismo reći učenje „usput”) koje također ostavlja svoje tragove u strukturi ličnosti.

3. Nova kultura učenja kao pretpostavka za na standardima temeljeno osiguranje kvalitete i individualno poticanje

Što pak ti rezultati psihološkog proučavanja poučavanja i učenja i empirijskog istraživanja nastave znače za program na standardima temeljnog osiguranja kvalitete u našem školskom sustavu?

Unaprjeđenje i osiguranje kvalitete u njemačkom obrazovnom sustavu trebale bi nakon šoka izazvanog PISA-inom studijom pospješiti implementacija i provjera **obrazovnih standarda**.

Standardi žele **ciljeve** utemeljene na obrazovnoj teoriji, obrazovnoj politici i stručnim didaktikama **konkretizirati** tako što formuliraju društvena očekivanja od rezultata školskog djelovanja u obliku (minimalnih??) **kompetencija** koje bi učenice i učenici trebali steći. Kompetencije se pritom shvaćaju kao osposobljenost osoba da **uspješno svladavaju zahtjeve** u određenim **situacijama**; tj. svaka ilustracija neke kompetencije će se preko oglednih zadataka ili njihovom provjerom putem testova morati povezati s takvim konkretnim, u pravilu raznolikim **situacijama** u kojima se često

preklapa više područja kompetencija. Izričito se provjerava „obrada slučajeva” (Stručno mišljenje, 80), a **ne** izolirana komponenta kompetencije kao npr. činjenično znanje.

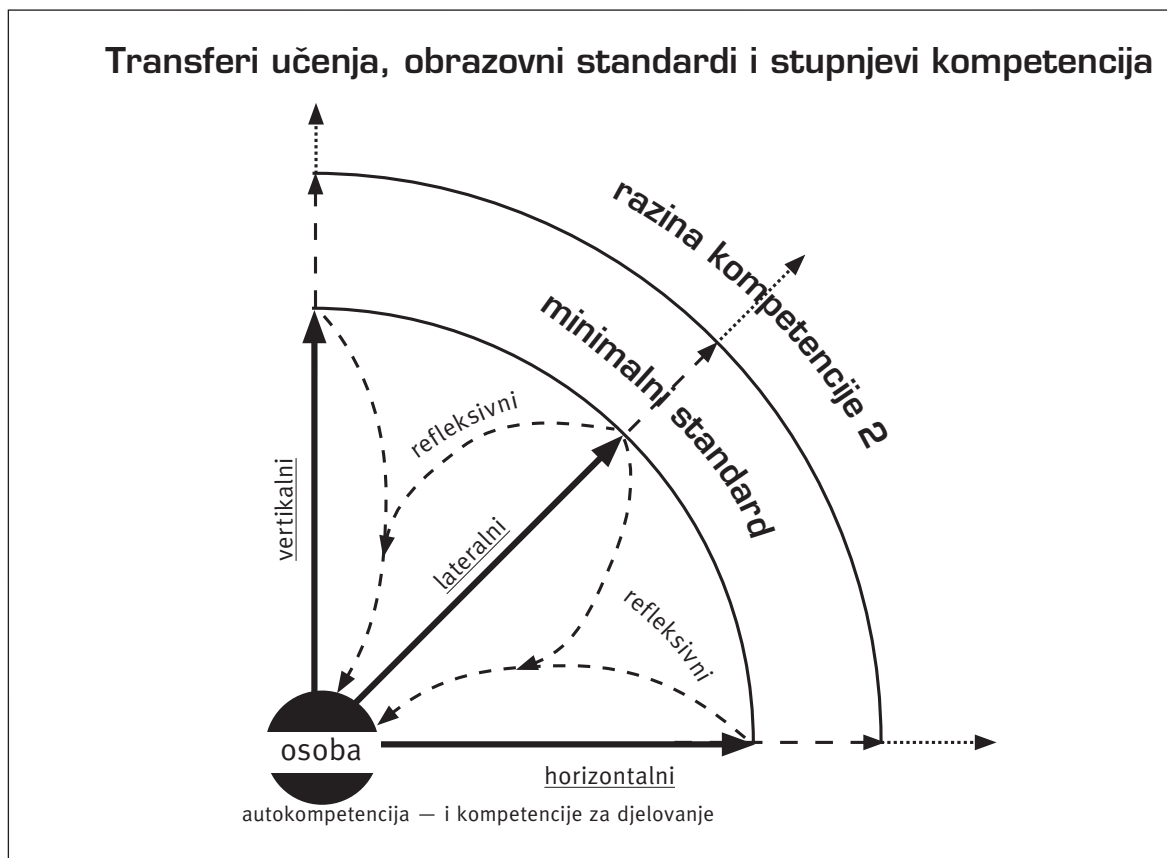
To znači: u nastavi ubuduće valja integrirati znanje i umijeće, u podjednakoj mjeri prenositi samoregulacije, kao i kompetencije za djelovanje. Tako, na primjer, *europski referentni okvir za jezike* koji je strukturiran prema tom obrascu osim „na jeziku temeljenih komunikativnih kompetencija u užem smislu” sadržava i „opće kompetencije” i vrijednosne smjernice poput „interkulturalne otvorenosti”, ali i „sposobnosti učenja”, kao i ostala područja ličnosti.

3.1 Jedinствeni standardi, stupnjevi kompetencija i individualno poticanje: integracija različitih gledanja na nastavu

Kako bismo pojasnili što sve to znači za konkretno oblikovanje nastave koja treba zadovoljiti te kriterije kvalitete, valja nam različita gledanja na nastavu koja su prije radi jasnijeg prikaza predstavljena odvojeno integrirati kao proces poticanja kompetencija te ih povezati s projektom „obrazovnih standarda”.

Sljedeća grafika zorno prikazuje što u Herbartovu smislu tvori mnogostrani i središni „krug misli”, dakle kognitivnu strukturu koja nas osposobljuje za kompetentno djelovanje. Već i na razini minimalnih standarda značajni su rezultati sveukupnog transfera učenja: integracija znanja (*vertikalni transfer učenja*) i umijeća (*horizontalni transfer učenja*), kao i formalne kompetencije koje se mogu razvijati samo u takvim procesima učenja (ključne kvalifikacije, učenje učenja = *lateralni transfer učenja*), pri čemu se istodobno jasno pokazuje da je sposobnost za odgovorno služenje kompetencijama (*refleksivni transfer učenja*) ovisna o ukupno dostignutoj razini kompetencija. Stupnjevi kompetencija mogu se tumačiti kao razvojni tijek ili diferencijacija između obrazovnih skupina — u smislu usklađenog proširivanja misaonog kruga. Obrazovni standardi bi, dakle, prema ovoj slici opisivali površinu ispod krivulje!

Kao rezultat možemo utvrditi: standardi kao konkretizacija općih i stručnih obrazovnih ciljeva



moraju se povezati sa sva četiri područja kompetencija uz specifičnu pojedinačnu akcentuaciju. Različiti transferi učenja nužni za stjecanje tih kompetencija iziskuju u svakom pojedinom slučaju specifične prilike za učenje i odgovarajuće nastavne aranžmane koje sam obuhvatio u pojedinačnim slikovnim prikazima. Proklamacija „raznolikosti metoda” u nastavi gubi time karakter samosvrhovitosti kakav je često imala u nedavnoj prošlosti: ona se temelji na zahtjevu za kvalitetu modernog obrazovnog sustava, zasniva na teoriji učenja te se sada uvođenjem obrazovnih standarda „silom” provodi i u praksi — premda, doduše, za to nisu stvorene nužne pretpostavke!

3.2 Stručnost nastavnika kao središnja pretpostavka: polje nastavnog djelovanja kao mjesto realizacije „stoljetne reforme”

Jedno je sigurno: mjesto realiziranja te „stoljetne reforme” nije Zavod za unapređivanje kva-

litete u Berlinu, već je to svakodnevna konkretna nastava u svim vrstama škola i u svim dobnim skupinama, gdje učence i učenici u praksi moraju steći očekivane kompetencije formulirane u Berlinu ili negdje drugdje.

Za to je prijeko potrebno uspostaviti **novu kulturu učenja** za koju, doduše, nastavnici nisu bili dovoljno izobraženi u prošlosti niti se u sadašnjosti u odgovarajućoj mjeri profesionalno usavršavaju, odnosno izobražuju.

Dodatna nužna pedagoška ekspertiza ni u kojem se slučaju ne ograničava samo na **poznavanje** brojnih metodičkih mogućnosti ili čak na kompetenciju za njihovu **praktičnu provedbu u nastavi** — što bi već bilo vrlo mnogo; posve zanemarujući **dijagnostičku kompetenciju** nužnu za individualno poticanje. **Profesionalno** vladanje širokim repertoarom metoda nakon svega što sam dosad prikazao pretpostavlja osim toga i znanje o tome koji se transfer učenja može pospješiti kojom metodom, odnosno kada se mora primijeniti koji oblik

nastave kako se stjecanje učeničkih kompetencija ne bi provodilo u nedostatnoj mjeri.

Time se pred nastavnice i nastavnike postavlja visoka očekivanja glede njihove profesionalne kompetencije, čime im se, iznova, dodjeljuje uloga „dežurnog krivca”.

Nastavnice i nastavnici se, naime, ne mogu od danas do sutra suočiti s obrazovnim standardima usmjerenim na modele kompetencija i očekivati da će ih sa svojim učenicima ispuniti, a da se za to nisu na odgovarajući način pripremili! Prije nego što učenici steknu kompetencije, logika tijeka stvari pretpostavlja, naime, da kompetencije najprije steknu njihovi nastavnici — to postavlja izuzetno visoke zahtjeve pred sustave obrazovanja, stručnog usavršavanja i daljnje izobrazbe nastavnika, i to brzo i sa širokim i dubinskim djelovanjem jer standardi dolaze u vrlo kratkom vremenu!

Kada čitam odgovarajuće članke 4 + 4a koji su, doduše, sa svojim selektivno usmjerenim, na obli-

ke škola usredotočenim regularnim standardima još na brzinu s nedorađenim pojmovljem dopisani u novi hesenski Zakon o školstvu, prema kojem se sve to treba provoditi s „pedagoški primjerenim zalaganjem”, bojim se, da nastavnice i nastavnike očekuje još jedna neostvariva zadaća!

Usmjerimo li nastavu prema sveobvezatnim **minimalnim standardima**, neprestano uspostavljanje ravnoteže između standardiziranja i individualnog poticanja s jedne strane, kao i između različitih područja kompetencija na drugoj strani bilo bi još donekle moguće. Tu se postavlja jasan zahtjev za poticanje glede dostizanja standarda — uz istovremene mogućnosti diferencijacije prema gore koje se daju opisati razinama kompetencije.

Kod **regularnih standarda** ta se ravnoteža pretvara u teški i opasni hod po žici — prije svega za slabije učenike, uz to bez zaštitne mreže i dvostrukog dna!

Literatura

- Bartnitzky, H. (2003), Ergebnisorientiert oder auch prozessbezogen? u: Die Deutsche Schule (95), Heft 2, 165 — 168.
- Böttcher, W. (2003), Besser werden durch Leistungsstandards? u: Pädagogik (55), Heft 4, 50 — 52.
- Böttcher, W. (2003), Bildung, Standards, Kerncurricula, u: Die Deutsche Schule (95), Heft 2, 152 — 164.
- Demmer, M. (2003), Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? u: Die Deutsche Schule (95), Heft 2, 135 — 138.
- Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (von Eckhard Klieme u.a.). Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin, srpanj 2003.
- Helmke, A. (2004), Unterrichtsqualität, Seelze.
- Herbart, J. F. (1806), Allgemeine Pädagogik.
- Herrmann, U. (2003), „Bildungsstandards” — Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen, u: Zeitschrift für Pädagogik (49), Heft 5, 625 — 659.
- Herrmann, U. (2004), Schule im Jahre IV nach PISA, Ein 10-Punkte-Programm gegen die illusionären Erwartungen an „Bildungsstandards”, u: Pädagogik (56), Heft 4, 38 — 41.
- Klieme, E. (2003), Bildungsstandards, Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem, u: Die Deutsche Schule (95), Heft 1, 10 — 16.
- Klippert, H. (1999), Methodentraining, Weinheim i Basel.

- KMK: Entwicklung von Bildungsstandards (299. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz), u: Pädagogische Führung (14) 2003, Heft 1, 48 – 49.
- KMK: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) vom 4. 12. 2003.
- Terhart, E. (1999), Konstruktivismus und Unterricht, Gibt es einen neuen Ansatz in der Didaktik? u: Zeitschrift für Pädagogik (45), Heft 5, 629 – 647.
- Weinert, F. E. (2002), Lernen des Lernens, u: Expertenberichte des Forum Bildung, Bd. III, , 37 – 42.
- Weinert, F. E. (1998), Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, u: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen, München, 101 – 125.
- Weinert, F. E. (2001), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel.

Zusammenfassung

UNTERRICHT ALS BALANCEAKT. DIDAKTISCH-METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN ÜBER DIE NEUE LERNKULTUR ANGESICHTS DER BEVORSTEHENDEN EINFÜHRUNG VON BILDUNGSSTANDARDS

Rainer Lersch
Universität Marburg, Deutschland
Institut für Schulpädagogik

Bei der Steuerung von Bildungsprozessen in Deutschland zeichnet sich ein Paradigmawechsel ab: statt bisheriger Input-Steuerung durch Richtlinien und Lehrpläne soll bald eine Qualitätssicherung durch Überprüfung der erreichten Bildungsstandards stattfinden – also eine Output-Steuerung. Die Bildungsstandards formulieren die gesellschaftlichen Erwartungen angesichts dessen, was die Schüler bestimmten Alters aus bestimmtem Fach (mindestens) wissen bzw. können sollten. Sie werden deshalb als Kompetenzerwartungen (und nicht als Inhaltskataloge) definiert, was bedeutende Folgen für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen hat. Die Ausbildung von verschiedenen notwendigen Kompetenzen (Aneignung des gut organisierten Wissens, Fähigkeiten zur Anwendung dieses Wissens, Ausbildung von allgemeinen Schlüsselqualifikationen sowie der Erwerb von Wertmaßstäben für die gesellschaftlich verantwortungsvolle Benutzung der erworbenen Kompetenzen) erfordert für jedes Schulfach andere Lernarrangements, und somit auch verschiedene pädagogische und didaktische Massnahmen. Insofern folgt aus der Einführung von Bildungsstandards als gesellschaftlichen Kompetenzerwartungen vor allem die Notwendigkeit eines breiten Spektrums alternativer Unterrichtsmethoden, für deren kompetente Anwendung jetzige und künftige Lehrer besonders qualifiziert werden müssen.

Stichworte: Paradigmawechsel, Bildungsstandards – gesellschaftlich erwartete Kompetenzen, Gestaltung des Unterrichtsprozesses, Lehrerbildung