

KURIKULARNA REFORMA KAO OBLIK STANDARDIZACIJE OBRAZOVANJA PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKA REFLEKSIJA

Dr. sc. Iva Matanović
Pula, Hrvatska

Sažetak:

Ovaj rad predstavlja pedagoško-didaktičku refleksiju aktualne kurikularne reforme temeljene na ishodima učenja u formi kompetencija, s ciljem rasvjetljavanja međunarodnog konteksta i razloga njezinog provođenja kao i pružanja prilike za kritički odmak za razliku od samorazumljivog prihvaćanja. To se ostvaruje tematiziranjem sljedećih momenata: 1) globalni reformski proces *standardizacije obrazovanja* - pojmovno određenje i obrazovno-politička legitimacija, 2) odnos između *europske tradicije didaktike* i *anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije* kao širi kontekst uvođenja obrazovnih standarda (ishoda učenja u formi kompetencija) i 3) kritička refleksija standardizacije obrazovanja s obrazovno-teorijskoga aspekta, što uključuje razmatranje triju obilježja, koja prema Hopmannu (2007) čine bit didaktike (*pojam obrazovanja, razlika između sadržaja i značenja te autonomija poučavanja i učenja*) iz kuta humanističke pedagoško-didaktičke perspektive i iz kuta funkcionalističke perspektive obrazovnih standarda. Tematiziranjem ovih momenata dolazi se do zaključka da uvođenjem standardiziranog kurikuluma usmjerenog na ishode učenja u formi kompetencija dolazi do *promoviranja funkcionalističkog na štetu humanističkog poimanja obrazovanja, gubitka svrhe i vrijednosti sadržaja obrazovanja te smanjivanja slobode i autonomije poučavanja i učenja*.

Ključne riječi: kurikularna reforma, obrazovni standardi, europska tradicija didaktike, anglosaksonska tradicija kurikuluma i instrukcije, obrazovanje, sadržaji obrazovanja, autonomija poučavanja i učenja

Uvod

Naša cjelovita kurikularna reforma dio je globalnog reformskog procesa *standardizacije obrazovanja*, za koji se u literaturi koriste i izrazi *pokret za standardizaciju obrazovanja* i *neoliberalne reforme obrazovanja*. S ovim reformskim nastojanjima na globalnoj razini usko su semantički povezani i izrazi *kultura testiranja* (budući da se ostvarenost obrazovnih standarda provjerava vanjskom evaluacijom standardiziranim testovima znanja), *kompetencijski pristup obrazovanju* (s obzirom na to da se obrazovni standardi postavljaju u formi kompetencija) i *kurikulumski pristup obrazovanju* (ovaj se izraz koristi u zemljama koje su tradicionalno bile pod utjecajem europske didaktičke obrazovne misli, budući da obrazovni standardi predstavljaju nastavak anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije) (Matanović, 2017).¹ Bez obzira na različite značenjske konotacije povezane s tim pojmovima, svi se oni odnose na globalna reformska nastojanja s ciljem poboljšanja kvalitete obrazovnoga sustava, škole i nastave – pri čemu se pod kvalitetom prvenstveno misli na učinkovitost – u kojima koncept obrazovnih standarda ima središnje mjesto.

U literaturi se ističe da su širi kontekst javljanja reformi standardizacije obrazovanja velike promjene u društvu obilježene globalizacijom ekonomije, komunikacija, informacija i tehnologije te s time povezan razvoj tzv. *društva znanja*, čija je pojava i razvoj obilježena rede-

¹ Ključne postavke i zaključci prezentirani u ovom radu načinjeni su u okviru istraživanja provedenog sa svrhom izrade neobjavljenog doktorskog rada pod naslovom *Upotrebljivost didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja*, obranjenog 2017. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (Matanović, 2017).

finiranjem pojmova *znanje* i *obrazovanje* te promjenom njihove društvene uloge i statusa (Baranović, 2006a). Obrazovanje u tom kontekstu postaje osnovica za ubrzani društveni razvoj te sastavni dio nacionalnih programa za prilagođavanje zahtjevima globalizacije i prijelaza na ekonomiju utemeljenu na znanju (Šoljan, 2007). Budući da tradicionalni obrazovni sustavi ne udovoljavaju zahtjevima što pred njih postavljaju razvojni trendovi (neprestano inoviranje znanja i procesa proizvodnje, promjenjivi uvjeti života i rada, rastuća globalna kompeticija, i sl.), obrazovanje se našlo na udaru kritike i javili su se zahtjevi za njegovim *reformiranjem* (Baranović, 2006a, 2006b). *Obrazovne reforme* u europskim zemljama i u svijetu izazvane su opisanim društvenim promjenama i ključnom ulogom koja se daje obrazovanju u razvoju društva znanja (Baranović, 2006a, 2006b; Palekčić, 2015b). Reformske se diskusije vode u kontekstu općeprihvaćenoga uvjerenja da naciji prijeti ekonomsko zaostajanje, a izrada novoga standardiziranoga kurikuluma smatra se aspektom projekta ekonomskog oporavka zemlje, stoga je obrazovanje postalo pitanjem nacionalne časti dotične zemlje, a kurikulum i njegovo vrednovanje područja su putem kojih se najučinkovitije ostvaruje kontrola države nad obrazovanjem (Baranović, 2006a). Posebice se to odnosi na kurikulum za obvezno obrazovanje, čijom kontrolom država regulira kvalitetu ljudskoga kapitala na nacionalnoj razini te smjer njegova razvoja (Šoljan, 2007).

Osim poimanja znanja i obrazovanja u društvu znanja mijenja se i značenje riječi *reforma*, ističe Liessmann (2008). Naime, dok je u prošlosti riječ *reforma* izražavala želju za obnavljanjem i poboljšanjem neke institucije ponovnim osvješćivanjem, velikim povratkom (primjer reformne pedagogije), pojam reforme u sadašnjosti pridaje važnost novome i budućnosti (Ibid). Autor također ističe da je reforma postala *čarobna riječ* koja zaposjeda gotovo sva polja društvenoga, političkoga i kulturnoga života te se može govoriti o *duhu reforme* u današnjem društvu, a apstraktno pristajanje uz reformu kao takvu postalo je sveobuhvatnom političkom ideologijom. Naime, načelno uvijek i posvuda vlada potreba za reformom, većina reformi već je odavno trebala uslijediti, a nešto gore od neprovođenja predstojećih reformi nekoj se vladi ne može zamjeriti, ističe Liessmann (2008).

Svi su ti aktualni reformski pokušaji legitimni budući da poučavanje uvijek sa sobom nosi rizik od neuspjeha, smatra Hopmann (2015, personalna komunikacija putem e-maila). Međutim, ono što iznenađuje jest da se obrazovni stručnjaci, političari i javnost svaki put opet iznova nadaju da će pronaći siguran način na koji će poučavanje i škole biti uspješni (učinkoviti) i da se opet iznova ispostavi kako taj novi pristup (koji najčešće predstavlja svojevrstu preradu nekog starog pristupa, ali njegovi zagovornici to ne znaju) ne djeluje kao *panaceja*, zatim se suočava s rastućim kriticizmom u javnosti i posljedično sve jačim naporima da taj pristup ipak profunkcionira, sve dok se ne pojavi neki *novi* pristup za koji se opet čini da će popraviti sve što je dotada krenulo naopako (Ibid). Posljedično, pedagoški valovi dolaze i odlaze, uvijek pretendirajući da predstavljaju odgovor i rješenje za sve što je ranije bilo loše, a razlog tome je, navodi autor, činjenica da nam je jednostavno preteško prihvatiti da ne postoji zajamčeni način za izbjegavanje rizika koje u sebi nosi nepredvidivost poučavanja i njegova uvjetovanost situacijom.

STANDARDIZACIJA OBRAZOVANJA – POJMOVNO ODREĐENJE I OBRAZOVNO-POLITIČKA LEGITIMACIJA

Aktualni globalni reformski proces standardizacije obrazovanja promoviran je od strane međunarodne obrazovne politike (na koju utječu aktivnosti organizacija kao što su OECD, Svjetska banka i Europska unija) čiji je primarni cilj globalna kompetitivnost na svjetskom tržištu, podržan je međunarodnim ispitivanjima učeničkih znanja (primjerice TIMMS ili PISA), te postaje zajednička odlika upravljanja odgojno-obrazovnim sustavima razvijenih zemalja (Šoljan, 2007; Palekčić, 2006, 2007a i 2007b; Matanović, 2017).

Obrazovni standardi predstavljaju ishode učenja u formi kompetencija koje svi polaznici određenoga odgojno-obrazovnoga stupnja trebaju dostići, a ostvarenost obrazovnih standarda provjerava se vanjskom evaluacijom, posebice međunarodnim ispitivanjima učeničkoga znanja, uz snažnu podršku međunarodne obrazovne politike (Meyer, 2005; Palekčić, 2005; Terhart, 2005; Matanović, 2017). U literaturi se također ističe da obrazovni standardi predstavljaju instrument upravljanja školskim sustavima orijentiran na ishode učenja (*output*) za razliku od tradicionalnoga (*input*) koncepta orijentiranoga na programe, odnosno sadržaje (Lersch, 2005; Bašić, 2007a; Šoljan, 2007; Palekčić, 2005, 2009b; Previšić, 2007; Jurčić, 2012; Wacker, Rohlf, Kramer, 2013; Wacker, Strobel-Eisele, 2013; Matanović, 2017).

Osim što se nastoje legitimirati kao instrumenti kontrole kvalitete (učinkovitosti) odgojno-obrazovnoga sustava (preciznim formuliranjem ciljeva obrazovanja u vidu ishoda učenja i pružanjem kriterija vrednovanja učeničkih postignuća), od obrazovnih standarda očekuje se davanje poticaja za stvaranje *nove nastavne kulture* koja se orijentira na učenika (Bašić, 2007a; Wacker, Rohlf, Kramer, 2013), za koju se u aktualnom znanstvenom diskursu i normativnim dokumentima o obrazovanju koriste i izrazi kao što su *nova kultura učenja (i poučavanja)*, *nastava usmjerena na kompetencije*, *otvorena nastava*, *neizravna nastava*, *konstruktivistička nastava* i *nastava u središtu koje je učenik* (Matanović, 2017). Smatra se da takva nastava u većoj mjeri kognitivno aktivira učenike (Zeitler et al. 2010, prema Wacker, Rohlf, Kramer, 2013).² Ključno obilježje nove nastavne kulture jest promjena paradigme u smislu *prijelaza s poučavanja na učenje*, što se smatra *kopernikanskim obratom* u školstvu preorijentacijom s *input* na *output* paradigmu obrazovanja, prijelazom s tradicionalne predavačke nastave usmjerene na sadržaj i činjenično znanje na otvorenu nastavu u središtu koje je učenik (Bašić, 2007a), promjenom paradigme od sadržaja prema kompetencijama, od predmetno-sustavne do na učenike orijentirane perspektive ili od prijenosa znanja do razvoja kompetencija (Palekčić, 2015b). Zanimljivo je da se ta nova nastavna kultura u literaturi koristi s istom onom konotacijom koju je imao termin *nova škola* u reformnoj pedagogiji - kao opreka staroj, neprimjerenosti i nefunkcionalnoj predodžbi nastave (Bašić, 2007a). Nastava usmjerena na kompetencije u svoje središte stavlja aktivno stjecanje kompetencija i primjenu znanja koja se usmjerava na rješavanje problema uz uvažavanje individualnih puteva učenja te teži većem udjelu samostalnoga učenja i samodjelatnosti učenika (Wacker, Rohlf i Kramer, 2013). U tom se kontekstu mijenja i uloga nastavnika čija temeljna zadaća postaje poticanje i praćenje procesa učeničkog učenja, za razliku od tradicionalne uloge prenošenja ili posredovanja znanja, a težište više nije na sadržaju, već na kompetencijama, tj. ishodima učenja (Bašić, 2007a, 2007b; Previšić, 2007; Wacker, Rohlf i Kramer, 2013; Palekčić, 2015a; Matanović, 2017).

Glavni je zagovornik standardizacije obrazovanja obrazovna politika koja teži identifikaciji i selekciji ključnih kompetencija (primjerice OECD-ov *DeSeCo projekt* ili *Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje* Europske Unije) koje bi se trebale razvijati na svim stupnjevima odgojno-obrazovnoga sustava, kao i na njihovoj standardizaciji kako bi ih se moglo eksterno evaluirati (Ćatić, 2012; Matanović, 2017). Službeno ili *mainstream* stajalište, koje samorazumljivo prihvaća preporuke obrazovne politike, smatra kompetencije (obrazovne standarde) izrazom težnje za kvalitetom obrazovanja i odgovorom na izazove suvremenoga, kompleksnoga društva, tj. društva znanja (Ibid). S obzirom na to da su obrazovnim standardima definirani samo ishodi učenja, a nastavnicima je ostavljena sloboda odabira sadržaja i metoda poučavanja, smatra se da se uvođenjem obrazovnih standarda *povećava autonomija nastavnika* u planiranju i izvođenju nastave, a kao prednosti ističu se i *poboljšavanje međuodnosa*

² Glede učinkovitosti neizravne nastave u literaturi nailazimo na kontradiktorne navode. Naime, Wacker, Rohlf i Kramer (2013) te Zierer i Seel (2012) ističu da su istraživanja učinkovitosti otvorene (konstruktivističke) nastave dokazala njezinu uspješnost. S druge strane, Palekčić (2005) pregledom više istraživanja zaključuje da učinkovitost neizravne nastave, osim nekoliko iznimaka, nije empirijski dokazana. Iz navedenog razloga smatramo da donošenje valjanoga zaključka o uspješnosti neizravne nastave zahtijeva dodatnu znanstvenu ekspertizu, što predstavlja preporuku za daljnja istraživanja (Matanović, 2017).

između ekonomskih zahtjeva i obrazovanja, usmjerenost na ishod čini jasnijim očekivanja od pojedinca, mogućnost uspoređivanja postignuća učenika na svim razinama obrazovnog sustava, transparentnost školskoga sustava, realističko sagledavanje stvarnih mogućnosti obrazovnih sustava i pravodobno otkrivanje njihovih nedostataka, usporedba među školama i školskim sustavima, fleksibilniji načini postizanja ciljeva, fleksibilnije planiranje i oblikovanje nastave, individualizacija procesa učenja, kolegijalna suradnja nastavnika, svladavanje problema koje učenicima nameće život izvan škole, i sl. (Mijatović, 2003; Pastuović, 2004, 2006; Terhart, 2005; Vizek Vidović, 2005, 2009; Hrvatić i Piršl, 2007; Krstović, 2007; Domović, 2006; Domović i Cindrić, 2008; Lončarić i Pejić-Papak, 2009, Kiper i Mischke, 2008, Arnold i Koch-Priewe, 2011; Matanović, 2017).

ODNOS IZMEĐU EUROPSKE TRADICIJE DIDAKTIKE I ANGLOSAKSONSKE TRADICIJE KURIKULUMA I INSTRUKCIJE KAO ŠIRI KONTEKST UVOĐENJA OBRAZOVNIH STANDARDA

Osim što ju možemo shvatiti kao dio globalnog reformskog procesa standardizacije obrazovanja, aktualnu kurikularnu reformu (uvođenje obrazovnih standarda kao ishoda učenja u formi kompetencija) možemo sagledati i u širem kontekstu odnosa između dvije dominantne odgojno-obrazovne tradicije – *europske (njemačke) tradicije didaktike* i *anglo-saksonske tradicije kurikuluma i instrukcije* (Matanović, 2017), što Palekčić (2009a) naziva *interkulturalnim kontekstom ishoda učenja*. Naime, u našem europskom didaktičkom kontekstu reformski zahtjevi za standardizacijom obrazovanja slijede tradiciju Robinsohnove reforme obrazovanja kao revizije kurikuluma iz 1960-ih godina u okviru koje se prvi put uvodi pojam *kurikulum* didaktički obilježenu tradiciju europskoga pojma *nastavni plan i program* (Palekčić, 2005, 2006; Previšić, 2007; Jurčić, 2012; Zierer i Seel, 2012; Matanović, 2017). S obzirom na to da obrazovni standardi predstavljaju nastavak anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije, zahtjev za uvođenjem obrazovnih standarda donosi sa sobom cijeli niz napetosti između dominantne anglosaksonske i europske tradicije nastavnoga plana i programa, tj. didaktike, s centralnim konceptom obrazovanja (njem. Bildung), budući da je odnos između tih tradicija kompleksan, slojevit i dinamičan (Palekčić, 2009a). U poznatim enciklopedijama iz područja odgoja obrazovanja, pa i u našoj odgojno-obrazovnoj literaturi, do sada nije sustavno načinjen pregled ključnih elemenata europske didaktičke tradicije i anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije, te su i u nas preuzimana određenja kurikuluma i didaktike koja nisu dovoljno uzimala u obzir različitost konteksta u kojem je nastajao kurikulum, odnosno didaktika, što ima za posljedicu da mnogi autori navode da didaktika i kurikulum imaju iste sastavnice, što zapravo nije znanstveno opravdano (Palekčić, 2005, 2007a, 2012; Jurčić, 2012).

Treba istaknuti da su termini *kurikulum* i *didaktika* snažno kulturalno determinirani, te je usporedba značenja tih termina preko jezičnih granica prepuna različitih poteškoća (Kansanen, 1995; Reid, 1998, 2002; Hudson, 2007; Palekčić, 2007a; Matanović, 2017), budući da je način na koji je obrazovanje organizirano, kako se percipira i kako se o njemu debatira, uvijek ukorijenjeno u pojedinostima nacionalnih povijesti, navika i aspiracija (Reid, 1998, 2002; Matanović, 2017). Naime, iako se odnose na isto praktično polje i tematiziraju slična pitanja, bitne su razlike u načinima na koje se ova pitanja postavljaju i na njih traže odgovori, što upućuje na činjenicu da postoje važna pitanja koja se postavljaju u sklopu jedne tradicije, ali ne i druge, budući da su početna pitanja i kontekst nastanka tih tradicija sasvim različiti (Palekčić, 2007a).

Palekčić (2007a) ističe da glavne razlike među tradicijama proizlaze iz *konteksta njihovog nastanka* - u didaktičkoj tradiciji to je bilo *obrazovanje nastavnika* gimnazije na temelju državno ustrojenoga nastavnoga plana i programa, a u tradiciji kurikuluma i instrukcije to je bilo pitanje *upravljanja i kontrole školskog sustava*. Sukladno navedenom, različito je i shvaćanje glede obrazovanja nastavnika i poimanje njihove uloge (Ibid). Didaktička tradicija pruža okvir koji

postavlja nastavnika u središte nastavnoga procesa, što proizlazi iz naglaska koji je tradicionalno bio stavljen na didaktičku analizu i na relativnu profesionalnu autonomiju nastavnika (Hudson, 2007). Westbury (1995, 1998, 2000, 2002) u tom smislu ističe da je u okviru didaktičke tradicije postojao profesionalni ideal nastavnika koji teži uspostavi profesionalnoga samoodređenja, kao suprotnosti birokratskom, sustavnom upravljanju nastavnicima kao uposlenicima sustava (kao što je to bio slučaj u anglosaksonskoj kurikulumskoj tradiciji). U tradiciji didaktike nastavnik je agent, tj. posrednik između učenika i sadržaja (Ibid), a jezgru didaktičkoga promišljanja čini refleksija odnosa objektivnoga sadržaja i subjektivnoga značenja tog sadržaja za učenike (Palekčić, 2007a). S druge strane, u anglosaksonskim je zemljama dominantna ideja nastanka tradicije kurikuluma i instrukcije bila organizacijska koja se fokusirala na izgradnju školskoga sustava, stoga je *curriculum as manual* bio shvaćen kao vođenje, usmjeravanje i kontrola rada škole, te svakodnevnoga rada u razredu (Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002; Palekčić, 2007a; Matanović, 2017). Iz navedenog proizlazi da se od nastavnika očekivala implementacija kurikuluma te su oni imali status državnih službenika, a ne autonomnih profesionalaca (Ibid). Opisano Westbury (1995, 1998, 2000, 2002) objašnjava činjenicom da u anglosaksonskoj kulturi postoji vizija školskoga sustava s jasnom javnom svrhom i dobro strukturiranim kurikulumom te dosljedno strogo formalnom kontrolom nad nastavnicima kao uposlenicima sustava, a u tom kontekstu profesionalnost nije nešto čemu nastavnici u osnovnim i srednjim školama trebaju težiti što je vidljivo i u terminima koji se koriste da bi se opisalo obrazovanje nastavnika. Nastavnici u tom kontekstu postaju nevidljivi posrednici školskoga sustava, od strane kojeg su poticani i upravljani i ne smatraju se njegovim pokretačima, a kao daljnja posljedica te perspektive, oni postaju kočnicom inovacija i reformi školskoga sustava koje prosvjetna vlast smatra nužnima (Hudson, 2007). Glavne razlike među tradicijama mogu se ovako sažeti - *kurikulum* pruža strukturni okvir za razmišljanje o instituciji, odnosi se na sustav i na potrebe širega društvenoga i kulturnoga reda, a *didaktika* pruža okvir za razmišljanje nastavnika o temeljnim pitanjima svojega rada kao što su - kako, što i zašto i odnosi se na transformaciju sadržaja iz nastavnoga plana i programa u obrazovne sadržaje (Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002; Palekčić, 2007a; Matanović, 2017).

Razmatrajući odnos između europske didaktike i anglo-američkoga kurikuluma i instrukcije u tijeku njihova razvoja, mogu se opisati tri razlikovne faze (Kansanen, 1995). Sve do ranih 1920-ih godina, međusobna povezanost bila je značajna (prva faza odnosa). Zatim su od 1920-ih godina i procvata njemačke duhovnoznanstvene didaktike (njem. Geisteswissenschaftliche Didaktik) pa sve do sredine 1990-ih godina kontakti među tradicijama bili minimalni, što upućuje na zaključak da desetljećima komparativna diskusija između anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije i europske (njemačke) tradicije didaktike nije praktički postojala. Tek je u posljednjih tridesetak godina primijećen rast obostranoga interesa među tradicijama koji karakterizira treću fazu ovog odnosa. Hopmann i Riquarts (1995) smatraju ovo ponovno prepoznavanje među tradicijama zaslugom skandinavskih obrazovnih stručnjaka koji imaju dugo iskustvo bavljenja s oba koncepta. Palekčić (2007a) ističe da se međunarodni dijalog znanstvenika glede različitih kulturnih tradicija naziva *susret didaktike i kurikuluma* kao i da se prezentiranjem i ocjenom stajališta ovih autora stvara solidna osnova za razjašnjenje pojmova *kurikulum* i *instrukcija* angloameričke provenijencije i njihove distinkcije u odnosu na *didaktiku* i *nastavu*.³

³ Od početka 1990-ih godina na tu je temu napisano više znanstvenih knjiga i članaka (Hopmann i Riquarts, 1995; Gudem i Hopmann, 1998, 2002; Westbury, Hopmann i Riquarts, 2000; Hopmann, 2007; Hudson, 2007; Palekčić, 2007a; Hudson i Meyer, 2011, Zierer i Seel, 2012), a od 2006. godine međunarodni dijalog među tradicijama odvija se i u okviru tematske skupine *Mreža 27 – Didaktika, učenje i poučavanje* (eng. Network 27 on Didactics, Teaching and Learning) u sklopu *Europske konferencije za istraživanje obrazovanja* (eng. European Conference on Educational Research – ECER) koja se održava svake godine u organizaciji *Europskog udruženja za istraživanje obrazovanja* (eng. European Educational Research Association - EERA). Treba također napomenuti da su se ranije publikacije bavile prezentiranjem osobitosti dviju tradicija i njihovom usporedbom, dok se kasnijim publikacijama otišlo korak dalje u smjeru pronalaženja zajedničke osnove s ciljem stvaranja tzv. *paneuropskoga didaktičkoga istraživačkoga prostora* (Matanović, 2017).

Kada se dotaknemo kontroverznog pitanja *komplementarnosti ili odvojenosti dviju tradicija (didaktika i/ili kurikulum)* u literaturi se ističe da relevantni izvori i istraživanja ukazuju da je rješenje *i* kada se misli na različita područja i razine obrazovanja na koje se ove tradicije odnose, a posebice na potrebu njihova međusobnoga dijaloga, tj. što jedna tradicija može naučiti od druge, a *ili* kada se misli na kulturalno primjeren koncept (Palekčić, 2007a). Pri razmatranju pitanja što tradicija didaktike može naučiti od tradicije kurikuluma i instrukcije i obratno, u literaturi se ističu dva važna aspekta. Prvi aspekt je, prema Ziereru i Seelu (2012) *teorijska orijentacija didaktike*, koja je ostvarena zahvaljujući hermeneutičkom pristupu, a najbolji primjer za to jest Klafkijeva kritički-konstruktivna didaktika, razvijena na temelju njegovoga teorijskoga koncepta obrazovanja. Drugi aspekt jest *procesna orijentiranost modela kurikuluma i instrukcije* ostvarena integriranjem empirijskih istraživačkih pristupa (Ibid). Temeljem navedenog autori zaključuju da je najvažnija lekcija koju didaktika može naučiti od kurikuluma i obratno *otvorenost za specifične teorije i pristupe druge discipline u njezinom specifičnom kulturnom kontekstu*.

Iako bi anglosaksonska tradicija kurikuluma i instrukcije mogla mnogo naučiti od europske tradicije didaktike i obratno, to iziskuje mnogo napora budući da je svaka tradicija snažno kulturalno determinirana i stoga njihove međusobne kontakte gotovo uvijek obilježava javljanje određenih konflikata (Kansanen, 1995). U tom smislu (Reid, 1998, 2002, str. 24) ističe da didaktika i kurikulum mogu razumjeti jedno drugo jedino u *humanističkom i kulturalno uvažavajućem duhu, koji jednako uvažava posebnosti i istovjetnosti*. Slično tome, Westbury (2000, str. 37) napominje da zbog njihovih različitih kulturalnih polazišta bilo kakav pokušaj prečvrstog vezivanja ovih dviju tradicija u zajednički okvir, nazivajući ih tek *dvjema stranama iste kovanice*, nije opravdan i *izazvao bi napetost u svakoj potencijalnoj točki povezivanja*. Naime, unatoč mogućnostima za plodonosnu interakciju među tradicijama, ne postoji način da se didaktička tradicija konformira s tradicijom kurikuluma i instrukcije, jer ona ne zastupa koncept *umjerenoga poučavanja* koji se temelji na *pojmu obrazovanja kao subjektivnoga formiranja, razlici između obrazovnoga sadržaja i značenja te autonomiji poučavanja i učenja* (Hopmann, 2007). Naime, tradicija kurikuluma i instrukcije može i bez ta tri uvjeta, dok didaktička tradicija ne može, ističe autor. Zaključak koji se nameće jest da se zbog svoje različitosti ove dvije tradicije doista mogu u određenim aspektima sagledati kao komplementarne i naučiti mnogo jedna od druge. Ipak, treba imati na umu da obje tradicije imaju različita kulturalna polazišta koja bi plodonosan dijalog među njima trebao uvažavati (Matanović, 2017).

U literaturi se također ističe da ideja standardizacije mnogo duguje jednoj ideji iz prošlosti koja je doživjela neuspjeh - kurikulumskoj diskusiji i reformi koja je također bila usmjerena prema empirijskim metodama i evaluaciji⁴ (Palekčić, 2007a; Zierer i Seel, 2012; Matanović, 2017). S obzirom na to da reforme standardizacije predstavljaju nastavak reforme iz 1960-ih godina koja se pokazala neuspješnom, smatra se da se tada može očekivati i neuspjeh ove reforme (Palekčić, 2015b). Također se ističe da iako postoje primjeri uspješne primjene modela kurikuluma i instrukcije u provođenju opsežnih obrazovnih reformi u zemljama u razvoju (Morgan, 1988, 1989; Fretwell i sur., 2001, prema Zierer i Seel, 2012), za razliku od tih primjera, aktualne reforme standardizacije inicirane PISA studijama nisu vođene strateškim planiranjem i njihovi ishodi stoga nisu predvidljivi. Prema mišljenju Palekčića (2006, 2009b, 2017), mnoge su reforme obrazovanja doživjele neuspjeh jer nisu poštovale ravnotežu između *društvene funkcije i pedagoške svrhe* škole, a inzistiranje samo na jednostranim rješenjima u reformama obrazovanja dovodi do neuspjeha u unapređivanju kvalitete i učinkovitosti nastave i škole. Naime, rasprava o *svrsi i smislu* škole i nastave predstavlja pedagojsku perspektivu, a ona je

⁴ Riječ je o *Robinsohnovoj reformi obrazovanja kao reviziji kurikuluma* koja se odvijala 1960-ih godina u Njemačkoj. Za detaljnije pojašnjenje ove kurikularne reforme te razloge njezinog neuspjeha vidi Palekčić (2007a) i Matanović (2017).

u kontekstu obrazovnih reformi potisnuta, ističe autor. Reforma kojom se uvode obrazovni standardi i kompetencije dovodi do prenamaglašavanja *kvalifikacijske* i *selekcijske* funkcije škole i nastave, tj. ciljeva koje obrazovna politika nameće školi, a do zanemarivanja *legitimacijske* i *integrirajuće* funkcije ili zadaće škole i nastave (Palekčić, 2009b). Osnovni smisao i svrha škole, a to je funkcija tradiranja (prenošenja, poučavanja) kulture, pomaknuta je na marginu, a posljedica navedenog jest da su izvanjski ciljevi škole prenamaglašeni, a svrha nastave i škole ostaje izvan fokusa rasprave što dovodi obrazovne sustave u neravnotežu (Palekčić, 2015b). Polazna teorijska osnova za reforme obrazovanja s pedagoškoga stajališta treba biti odnos između nastave kao (društvene) *funkcije* škole i nastave kao (pedagoške) *svrhe* škole (Palekčić, 2006, 2009b, 2015b, 2017).

Hrvatska je kao zemlja središnje Europe bila pod utjecajem različitih tradicija u obrazovanju - do Drugog svjetskog rata najizraženiji je bio utjecaj europske (njemačke) obrazovne tradicije da bi nakon toga osnažio utjecaj sovjetske obrazovne tradicije. Nakon pada socijalizma i državnoga osamostaljenja, osnažio je utjecaj obrazovne kulture zemalja engleskoga govornoga područja, posebice SAD-a i Velike Britanije, a ta je tendencija rezultat brze globalizacije te nastojanja Hrvatske, kao i ostalih bivših socijalističkih zemalja, da se integrira u zapadnu tradiciju u svim sferama, uključujući i obrazovanje (Matanović, 2017). Izazov pred tim zemljama, pa tako i Hrvatskom, jest osvijestiti utjecaj postojećih tradicija, ali i *prepoznati te njegovati vlastitu tradiciju u obrazovanju*, što je iznimno sofisticiran i zahtjevan zadatak, budući da su strani utjecaji vrlo složeni i kontradiktorni (Ibid). S druge strane, zemlje u kojima je prisutan utjecaj različitih tradicija posjeduju određenu odvojenost, samostalnost u odnosu na dominantne kulture, a upravo im ta odvojenost omogućuje da osvijeste i uoče potencijalne prednosti i nedostatke koje su pravi nasljednici tih dviju tradicija možda zanemarili (Mikser, 2005). Potrebno je prije svega osvijestiti vlastitu tradiciju u odgoju i obrazovanju kako bi se u skladu s njom kao temelj kurikularne reforme moglo koristiti ono što je od obje dominantne obrazovne tradicije najprije mjenije našem kulturnom i obrazovnom kontekstu, a ne kopirati strani model koji se pokazao neuspješnim. U skladu s navedenim jedna od preporuka za daljnja istraživanja jest kvalitativnom studijom (primjerice analizom sadržaja) utvrditi elemente dominantnih obrazovnih tradicija u hrvatskim sveučilišnim udžbenicima iz didaktike u povijesnoj perspektivi, jer su udžbenici veoma važna vrsta knjiga u svakoj znanosti s obzirom na to da uključuju, *per definitionem*, trenutno stanje discipline i daju sustavni pregled polja (Zierer, 2007).

KRITIČKA REFLEKSIJA STANDARDIZACIJE OBRAZOVANJA S OBRAZOVNO TEORIJSKOGA ASPEKTA

Didaktička je tradicija obilježena postojanjem brojnih teorija i modela, od kojih većina dijeli zajedničku osnovu ili bît, a to je, prema Hopmannu (2007), ideja *umjerenog poučavanja*, koja podrazumijeva *umanjivanje intenziteta poučavanja kako bi se napravio prostor za individualni rast učenika* (Ibid, str. 115). Autor u tom smislu pojašnjava da, iako didaktika očekuje da se kod učenika otkriju određena značenja sadržaja kao više ili manje vjerojatna, zbog nepredvidivosti poučavanja i njegove uvjetovanosti situacijom, do otkrivanja tih značenja uopće ne mora doći, te je iz navedenog razloga didaktika *umjeren* (odmjeren, diskretan, suzdržan) napor za stvaranjem određenih značenja nastavnih sadržaja. Ideja umjerenoga poučavanja provlači se kroz cijelu povijest didaktike, od Platonovog Menona (u kojem nastavnik ne nadvladava učenika znanjem, nego mu pomaže da sam dođe do znanja), preko Komenskog (kroz ideju o tome kako poučavanje može poticati bolje učenje, reducirajući se na najmanju moguću intervenciju), pijetističke i filantropističke didaktike kasnog 17. i 18. stoljeća, sve do duhovnoznanstvene i kritički-konstruktivne didaktike 20. stoljeća (Hopmann, 2007). Umjerenoga poučavanje temelji se na tri glavna obilježja: *opredijeljenosti za pojam obrazovanje* (njem. Bildung); *razlici između*

obrazovnoga sadržaja (njem. Bildungsinhalt) i *obrazovne sadržine*, tj. *značenja sadržaja* (njem. Bildungsgehalt) i *autonomiji poučavanja i učenja* (Ibid).

Pedagoško-didaktička kritička refleksija standardizacije obrazovanja uključuje razmatranje ovih triju obilježja iz kuta humanističke pedagoško-didaktičke perspektive i iz kuta funkcionalističke perspektive obrazovnih standarda (Matanović, 2017).

POJAM OBRAZOVANJA S HUMANISTIČKOGA PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKOGA ASPEKTA I S FUNKCIONALISTIČKOG ASPEKTA STANDARDIZACIJE OBRAZOVANJA

Razmatranje obrazovnih standarda s obrazovno-teorijskoga aspekta uključuje pitanje međuodnosa obrazovanja u europskoj klasičnoj, humanističkoj, Humboldtovoj tradiciji (njem. Bildung) i utilitarnoga pristupa aktualnih reformi obrazovanja (Palekčić, 2015b; Matanović, 2017). S pedagoško-didaktičkog aspekta naglašava se kritička refleksija odnosa između obrazovanja i znanja s jedne strane i kompetencija (i standarda) s druge strane i ističe se da kompetencije (i standardi) ne mogu zamijeniti humanistički pojam obrazovanja kao i da usmjeravanje na kompetencije predstavlja gubitak orijentacije u pedagogiji (Ladenthin, 2010; Koch, 2010 i 2013; Benner, 2012; Zierer, 2012; Gruschka, 2013 i ostali; prema Palekčić, 2015b). Obrazovanje se iz humanističke perspektive promatra kao pedagoški proces, a iz funkcionalističke perspektive obrazovnih standarda kao ekonomski proizvod (Bašić, 2007b). *Obrazovanje u europskoj didaktičkoj tradiciji* predstavlja više od ovladavanja sadržajima ili od razvoja kompetencija i sposobnosti, tj. više od *znati nešto* ili *biti u stanju nešto učiniti* (Hopmann, 2007). Ono predstavlja *subjektivno formiranje, doprinos čovječanstvu razvojem vlastite jedinstvene osobnosti* (Humboldt) ili *dijalektički proces u kojem se poučavanjem svijet otvara učeniku i učenik otvara svijetu* (Klafki, prema König, Zedler, 2001; Palekčić, 2006; Zierer i Seel, 2012; Matanović, 2017). S druge strane, obrazovni standardi i kompetencije počivaju na *funkcionalističkom pristupu obrazovanju* i znanju, koji obrazovanje i znanje tretira kao *dobro koje ima tržišnu vrijednost i koje se na globalnom tržištu roba, dobara i usluga bez restrikcija nudi i trži* (Šoljan, 2007, str. 425). Palekčić (2015b) ističe da je u okviru takvog pristupa umjesto općega obrazovanja naglasak na funkcionalističko-psihološkom pojmu kompetencija koji ne uključuje višestrani razvoj ličnosti, već naglasak stavlja na vještine potrebne za komunikaciju i rješavanje problema s kojima se pojedinac susreće u svakodnevnim situacijama. U tom smislu on ističe da se kompetencije i standardi ne odnose na kritičko-refleksivni odnos prema svijetu, nego na afirmaciju danih stanja, da su prioriteti ekonomski kriteriji, a ne opći ciljevi odgoja i obrazovanja, kao i da su duhovne aktivnosti stavljene u drugi plan, a prenaplašene su primjenjive, instrumentalne vještine. S obzirom na to da obrazovni standardi i kompetencije predstavljaju reducirani, operacionalizirani i funkcionalistički shvaćeni pojam obrazovanja, smatra se da reforma uvođenja standarda i kompetencija u obrazovanje vode do reduciranja razvoja osobnosti pojedinca (Bašić, 2007a).

Liessman (2008) ističe da je europskoj humanističkoj tradiciji obrazovanje bilo ponajprije *čovjekovo samoobrazovanje* (Hegel) i *program postajanja čovjekom putem duhovnog rada na sebi i na svijetu* (Humboldt), a zatim je kolizijom modernoga društva medija s pojmom i idealom humanističkoga obrazovanja došlo do pojave *poluobrazovanja* (Adorno), u sklopu kojeg su se ideali humanističkoga obrazovanja još uvijek proklamirali, ali su istodobno nestajali iz obrazovne stvarnosti. Autor smatra da u današnje vrijeme svjedočimo daljnjem razvoju koji se očituje u pojavi tzv. *neobrazovanja*, pojma koji označava kako klasična humanistička ideja obrazovanja danas više ne postoji, a pod neobrazovanošću se ne misli na neznanje i glupost, već na *nedostatak duha*, tj. odricanje od htijenja da se nešto uopće razumije. *Duh*, koji je od Humboldta i Hegela naovamo bio subjekt i objekt obrazovanja, u Adornovo doba bio je nazočan kao *otuđeni duh*, a danas ga više nema (Ibid). Autor također smatra da je očiti pokazatelj odvratanje od ideje obrazovanja *preusmjeravanje obrazovnih ciljeva na sposobnosti i kompetencije*. Naime,

sposobnosti i kompetencije koje se mogu bezkontekstno stjecati (npr. sposobnost za timski rad, fleksibilnost, komunikativnost, mobilnost) dovode u pitanje i na štetu su ciljeva klasičnoga obrazovanja u humanističkoj perspektivi (autonomija, individualnost, suverenost, odgovornost, formiranost pojedinca) (Ibid). U tom smislu on navodi da su međunarodna testiranja učeničkih postignuća (npr. PISA) izraziti primjer nepostojanja obrazovnoga koncepta, tj. pokazatelj neobrazovanja. Rezultati ovih međunarodnih ispitivanja doveli su do posve novih orijentacija u obrazovnoj politici – umjesto nekadašnjih obrazovnih ciljeva, jedini cilj danas jest položiti PISU ili postići bolje mjesto na rang-listi, što autor naziva *fetišizacijom sporednoga*.

U obrazovanju vođenom standardizacijskom praksom nastava se reducira na poučavanje strategija rješavanja problema i nastavnici organiziraju nastavu kao poučavanje za uspješno rješavanje zadataka koji će se pojaviti na testu. Drugim riječima, obrazovni standardi dovode do usmjerenosti nastave na ono što će biti testirano, tj. svode nastavu na uvježbavanje zadataka koji se javljaju u tim testovima, što se naziva *teaching to test* efektom (Lersch, 2005; Bašić, 2007a; Šoljan, 2007; Liessmann, 2008; Palekčić, 2007a, 2009b, 2015b, 2017; Zierer i Seel, 2012; Matanović, 2017). S ovim je argumentom usko povezano i *zanemarivanje i podcjenjivanje nemjerljivih rezultata nastavnoga procesa* (npr. doživljaj, empatija, moralnost, angažiranost, radost učenja, prema Bašić, 2007a; ili umjetnička područja, odgojni i socijalizirajući sadržaji i razvoji, prema Šoljan, 2007), tj. *reduciranje obrazovnoga procesa na mjerljiva postignuća u učenju* (Matanović, 2017). Naime, iako se kompetencijama kao operacionalizaciji obrazovnih standarda ne sugeriraju samo objektivne i mjerljive komponente, ipak je u praksi riječ samo o onim rezultatima učenja koji se mogu mjeriti i koji za sve imaju jednaku vrijednost, stoga testovi postignuća predstavljaju samo punktualno mjerenje uspjeha, a procesi i dinamika stjecanja znanja ostaju u sjeni (Bašić, 2007a, 2007b). U tom smislu Ravitch (2012, str. 167) ističe da su još 1987. godine članovi američke *Nacionalne akademije za obrazovanje* (engl. *National Academy of Education*) dali sljedeće mišljenje glede programa nacionalnoga testiranja: *Iako su kompetencije iz čitanja, pisanja i matematike važni preduvjeti za život u modernom svijetu i fundamentalni za opće i kontinuirano obrazovanje, one predstavljaju samo dio ciljeva osnovnoga i srednjega obrazovanja. One ne predstavljaju niti humanističke, niti estetske i moralne ciljeve obrazovanja koje se ne može izmjeriti. Kada rezultati testiranja postanu arbitar za buduće odluke, dolazi do suptilne promjene u kojoj su manjkavi i parcijalni indikatori akademskoga postignuća transformirani u glavne ciljeve školovanja... One osobne kvalitete koje cijenimo – otpornost i hrabrost u suočavanju sa stresom, umješnost u onome što radimo, predanost pravdi, osjećaj skrbi za druge u našim društvenim odnosima i posvećenost unapređenju javnoga dobra u našem zajedničkom životu – neizmjereno je teško procijeniti. I tako smo, nažalost, skloni mjeriti ono što možemo i najzad počnemo cijeniti ono što mjerimo više od onog što je ostalo neizmjereno.*

Unatoč retorici društva znanja i obrazovno-političkoj argumentaciji kako je ekonomsko blagostanje u službi ostvarivanja i individualnih potreba pojedinca i potreba društva u cjelini, u literaturi se ističe kako kompetencijski pristup obrazovanju zanemaruje kulturnu i socijalnu ulogu obrazovanja kao i prava svih zainteresiranih strana da sudjeluju u definiranju te uloge (Kerka, 1998; Čatić, 2012; Matanović, 2017). Na istom je tragu i Lersch (2005, str. 98) koji ističe da se uvođenjem obrazovnih standarda *zanemaruju različite polazne pozicije učenika* i škola, da dolazi do *ujednačavanja s tendencijom niveliranja prema dolje*, čime se zadaća individualnoga poticanja otežava, kao i to da usmjerenost na rezultate učenja još više *osnažuje ionako selektivan karakter školskoga sustava*. U tom smislu Palekčić (2017) ističe još jednu važnu negativnu nuspojavu aktualnih reformi kurikuluma – *teaching to the minimum*. Čak štoviše, Bašić (2007a) ističe da ako zadaci PISA testova postanu paradigma za obrazovanje, možemo kao posljedicu očekivati jednu vrstu *duhovnoga uniformiranja*.

Hopmann (2007) smatra da shvaćanje obrazovanja i znanja koje kultura testiranja implicira, ima negativne posljedice za društvo cjelini. Tome je razlog što se *razina kognitivnoga postignuća smatra jedinim parametrom dobroga poučavanja* i zato što se *insinuira da je stupanj*

ovladavanja specifičnom kompetencijom mjerilo obrazovanja (Ibid, str. 119), tj. pojedinačne sposobnosti sudjelovanja u društvu, zauzimanja vlastitoga stava, vlastitoga legitimnoga pogleda na svijet i sl. *Pojedinac se pozicionira iznad ili ispod prosjeka jedino u odnosu na sposobnost da se uklapi u određeni slijed sadržaja i kompetencija* (Ibid), a to se uklapa u predmodernu razumijevanje obrazovanja kao hijerarhijski strukturiranoga slijeda znanja koji je hijerarhijski raspoređen u društvu, ističe autor. On također napominje da se u domeni moderne komparativne procjene učeničkih znanja *djeca s posebnim potrebama* ili *pripadnici manjina* mogu samo smatrati svojevrsnim teretom i odgovornošću ili su jednostavno isključeni kao entiteti koji se ne uklapaju. Uvažavanje rezultata nastave koji nisu obuhvaćeni testovima međunarodne usporedbe znanja *oslabilo bi mogućnost dobivanja jasnih rezultata i time političke i znanstvene razloge za provođenje tih testiranja* (Ibid). Pritom je začuđujuće da se gotovo ni ne raspravlja o pouzdanosti tih testova, tj. da se ne postavlja pitanje kako se škole koje su institucije inače uvijek bile denuncirane kao trome, u kratkom roku mogu dramatično pogoršati ili poboljšati (Liessmann, 2008). Dolazi, dakle, do opasnosti da se ključne kompetencije mjerljive testom, tj. postignuća na testu interpretiraju kao jedino mjerilo obrazovanosti, kao i do prakse da se na temelju rezultata na testovima donosi zaključak o kvaliteti nastave, škole i nastavnika što se u literaturi naziva i *svodjenjem kvalitete na kvantitetu* (Matanović, 2017).

ODNOS IZMEĐU SADRŽAJA I ZNAČENJA U OKVIRU DIDAKTIKE I U OKVIRU STANDARDIZACIJE OBRAZOVANJA

Uvođenjem obrazovnih standarda mijenja se shvaćanje i uloga samoga *sadržaja* obrazovanja u odnosu na klasične nastavne planove i programe – oni nisu više svrha i vrijednost sama po sebi, već sredstvo razvijanja ključnih kompetencija (Bašić, 2007a; Palekčić, 2017). Iako se standardima (modelima kompetencija) deklarativno naglašava orijentacija na učenika kao subjekt (samo)obrazovanja, ne postavlja se pitanje o doprinosu određenoga sadržaja razvoju pojedinca ili o značenju koje taj sadržaj ima za pojedinca, već se postavlja instrumentalno pitanje o tome kojim se sadržajima i kako razvijaju kompetencije koje će osobi trebati za život i rad u svijetu budućnosti, tj. društvu znanja (Ibid).

Jezgru didaktičkoga promišljanja čini *razlikovanje sadržaja i značenja*, a stjecanje kompetencije samo je jedno od mnogih potencijalnih značenja koje može biti ostvareno u susretu s nekim sadržajem (Hopmann, 2007; Palekčić, 2007a; Matanović, 2017). Naime, u didaktičkoj perspektivi značenje nije svojstveno samom sadržaju kao takvom, nego se ono javlja (oblikuje) tijekom samoga nastavnoga procesa, temeljem susreta učenika kao jedinstvene individue s obrazovnim sadržajem (Hopmann, 2007). Bilo koji sadržaj može predstavljati mnogo različitih značenja, kao što se i bilo koje značenje može javiti u susretu s mnogo različitih sadržaja, što znači da s aspekta obrazovanja značenje sadržaja nikad nije unaprijed određeno, ono se javlja, tj. oblikuje kada god nešto susretnemo u učenju i u životu i može se neprestano mijenjati, čak i dugo vremena nakon što se originalni susret zbio (Ibid). S druge strane, aktualni programi unapređivanja školstva internacionalnim i nacionalnim testiranjima znanja oslanjaju se na ideju da je značenje sadržaja nepromjenjivo, ako ne univerzalno, onda barem u kontekstu školovanja - zadaci u navedenim testovima u većini slučajeva imaju samo jedno rješenje koje se smatra ispravnim (Ibid). S aspekta didaktike problem je u tome ne samo da se ostali ishodi, a posebice ne-kognitivna rješenja sustavno zanemaruju, nego se rezultat bavljenja predmetom poučavanja reducira na određene oblike znanja (koja god vrsta znanja je preferirana), smatra autor. Obrazovna supstanca, tj. značenje sadržaja ne igra važnu ulogu u tim testovima, a obrazovanje u humanističkoj pedagoško-didaktičkoj perspektivi postaje kolateralna šteta zahtijevane forme znanja (Hopmann, 2007).

Autor pojašnjava da se cijeli pristup testiranja oslanja na jednostranom gledištu da su opće kompetencije (za)dane, dok sadržaj koji je vezan uz njih može varirati ovisno o situacijama,

kontekstima i testovima, sve dok ti testovi mjere iste vrste kompetencija. Problem jest u tome što različiti sadržaji mogu imati različito značenje u različitim sredinama, različite kulture mogu različito cijeliti određene sadržaje, različiti jezici mogu otežavati artikuliranje određenih tipova znanja, itd., a odgovor tvorca testova na navedene probleme jest tzv. *latentna tematska analiza* (eng. *latent class analysis*) kompetencija koje se smatraju ključnima za ovladavanje nekim predmetom (Ibid). Jednostavno rečeno, pretpostavlja se da različite razine znanja mogu biti dokazane različitim zadacima, tj. koristeći različit sadržaj, ako se može utvrditi ljestvica sposobnosti i kompetencija potrebnih za izvršavanje određenoga zadatka, a takve se kompetencijske razine kreću od znanja osnovnih činjenica, preko praktičnoga znanja pa sve do kritičkoga razmatranja određenoga sadržaja (primjerice Klieme i sur., 2003 što se oslanja na Bloomovu taksonomiju, prema Hopmann, 2007). Autor pojašnjava da se temeljem te pretpostavke smatra da je kompetencije moguće bez problema usporediti u različitim predmetima i kontekstima, kao i da su temeljem te logike mnoge zemlje odustale od kurikuluma (i nastavnih planova i programa) temeljenih na sadržaju u korist kurikuluma temeljenim na ishodima učenja, tj. kompetencijama, praveći listu sekvenci zadataka i sposobnosti koje trebaju biti ostvarene na određenim stupnjevima. Smatra se da takav pristup *daje školama i nastavnicima dodatnu slobodu u odabiru sadržaja koji najviše odgovara razvoju kompetencija njihove klijentele* (Ibid, str. 118). Ipak, autor ističe da prihvaćanje osnovne pretpostavke latentne tematske analize o postojanju hijerarhijskoga slijeda kompetencija koji je inherentan sadržaju testa, zahtijeva predmodernu koncepciju znanja koja se temelji na nepromjenjivom odnosu između sadržaja i značenja koju je didaktika prevladala još u srednjem vijeku. Naime, već se kod Huga od sv. Viktora javlja ideja da načelo stjecanja znanja u okviru znanosti i društva nije jednako načelu stjecanja znanja u okviru poučavanja i učenja. Autor također ističe kako bi se pretpostavka da se mogu utvrditi razine postignuća (kompetencija) koje su konstantne bez obzira na vrijeme i mjesto, savršeno uklopila u naturalističku kozmologiju Komenskog koja se temelji na stabilnom slijedu između mikrorazine i makrorazine (individualnoga razvoja i razvoja čovječanstva). No postavlja pitanje kako se to uklapa u moderna (primjerice konstruktivistička) poimanja znanja, koja ističu da postoje velike kulturalne i individualne razlike u konstrukciji znanja, da zauzimanje valjanoga kritičkoga stava ne zahtijeva nužno kognitivno ovladavanje sadržajem, da intuitivna rješenja mogu biti jednako dobra kao tehnička analiza, da kumulativno znanje predstavlja više nego zbroj individualnih kompetencija ili da tacitno znanje može nadići eksplicitno znanje (primjerice Neuweg, 2008, prema Matanović, 2017).

Osim navedenog, Liessman (2008) ističe da se u okviru pokreta za standardizaciju obrazovanja kao rješenje za problem nepotrebnoga balasta znanja nudi kompetencija *učenje učenja*, pri čemu se zaboravlja da se kompetencije ne mogu stjecati u vakuumu i da su potrebni sadržaji na kojima se one mogu stjecati. Autor ističe da je taj sadržaj zamijenjen trajno praznim mjestom otvorenim za zahtjeve tržišta koji se brzo mijenjaju te navodi primjer projekta na Sveučilištu u Beču kojemu je cilj izraditi program treninga za razvoj nastavnčkih kompetencija za pospješivanje obrazovne motivacije i cjeloživotnoga učenja. Nastavnici uče kako poučavati cjeloživotnom učenju i motivirati učenike, a ne zna se što i za što, što on naziva *ideologijom čistoga praznoga pokreta* te izrazom *pedagoškoga nihilizma* (Ibid, str. 31).

AUTONOMIJA POUČAVANJA I UČENJA IZ KUTA DIDAKTIKE I IZ KUTA STANDARDIZACIJE OBRAZOVANJA

Obrazovanje u humanističkoj pedagoško-didaktičkoj perspektivi predstavlja proces razvijanja učeničke jedinstvene osobnosti te svjesnoga i odgovornoga sudjelovanja u društvu i kulturi, a ostvaruje se temeljem susreta učenika kao jedinstvene individue sa sadržajem obrazovanja, pri čemu bilo koji sadržaj može predstavljati mnogo različitih značenja, kao što se i bilo koje značenje može javiti u susretu s mnogo različitih sadržaja (Matanović, 2017), a to zahtijeva

visoki stupanj autonomije u nastavnom procesu i za nastavnika i za učenika (Hopmann, 2007). Razlika u važnosti koja se autonomiji nastavnoga procesa pridaje u okviru didaktike i u okviru standardizacije obrazovanja jasno se može prepoznati temeljem osnovnih razlika između didaktičke i kurikulumske tradicije u obrazovanju, budući da obrazovni standardi predstavljaju nastavak anglosaksonske tradicije kurikuluma i instrukcije (Matanović, 2017). U didaktičkoj tradiciji nastavnik je autonomni profesionalac koji ima potpunu slobodu unutar nastavnoga plana i programa razviti vlastiti pristup poučavanju. On predstavlja posrednika između učenika i sadržaja, a jezgru didaktičkoga promišljanja čini refleksija odnosa objektivnoga sadržaja i subjektivnoga značenja tog sadržaja za učenike (Westbury, 1995, 1998, 2000, 2002; Palekčić, 2007a; Matanović, 2017). S druge strane, u okviru kurikulumske tradicije na kojoj se temelje obrazovni standardi sadržaji obrazovanja nisu podložni dualizmu kao u didaktičkoj tradiciji, centralni konstrukt nije nastavnik, već sustav, a sustav teži institucionalnom prijenosu sadržaja koji su neovisni o učeniku i nastavniku i mogu se poučavati korištenjem prikladnih metoda. U tom smislu nastavnici nisu autonomni profesionalci, već se njima birokratski upravlja kao uposlenicima sustava (Ibid).

Kao prednost uvođenja obrazovnih standarda navodi se povećanje slobode i autonomije škola i nastavnika u izboru sadržaja i metoda rada, fleksibilniji načini postizanja ciljeva, fleksibilnije planiranje i oblikovanje nastave, individualizacija procesa učenja, i sl. (Hopmann, 2007). Autor ističe da to u funkcionalističkoj perspektivi standardizacije obrazovanja koja poučavanje vidi kao distribuiranje danog seta kompetencija neovisno o njihovoj obrazovnoj vrijednosti ima smisla, budući da potiče nastavnike da pronađu sadržaje koji služe navedenoj svrsi u danim okolnostima, no sloboda izbora sadržaja umjesto značenja nije osobito plodonosna, barem dok testiranje zahtijeva specifične kombinacije sadržaja i značenja kao univerzalno važeće. Školama se, naime, otvara prostor autonomije u području kreiranja uvjeta ostvarivanja ciljeva učenja, ali ih se *deautomatizira i recentralizira u dimenziji cilja*, a uloga nastavnika se sužava, tj. on se potpuno delegitimira u dijelu odgojno-obrazovnoga procesa u kojemu se provodi vrednovanje jer tu ulogu preuzimaju posebne agencije koje se bave upravo tim poslom, ističe Bašić (2007a). Drugim riječima, osporava se njegova kompetentnost za interpretiranje i vrednovanje ostvarenosti ciljeva odgoja i obrazovanja, budući da ulogu provjeravanja u kojem su stupnju ostvareni postavljeni ciljevi odgoja i obrazovanja (novom terminologijom rečeno standardi obrazovanja u formi kompetencija) preuzimaju agencije za vanjsko vrednovanje (Bašić, 2007a; Šoljan, 2007; Matanović, 2017).

Hopmann (2007, str. 120) ističe da iz kuta pedagogije i didaktike, argument obrazovne politike i empirijskih istraživača nastave da će nacionalno testiranje u kombinaciji s reducira- njem nacionalnoga kurikuluma na očekivane kompetencije povećati autonomiju škola i nastavnika, predstavlja *obrazovni nonsens*. Jedino što se događa jest prebacivanje odgovornosti za dostizanje zahtijevanih kompetencija na nastavnike (Braathe, 2012; Wacker i Strobel-Eisele, 2013; Matanović, 2017) i time zapravo dolazi do smanjivanja slobode za poučavanje u didaktičkoj perspektivi koje omogućava zajedničko kreiranje različitih značenja sadržaja obrazovanja (Hopmann, 2007). Pritom se gubi autonomija nastavnika u povezivanju različitih značenja s danim sadržajem, kao i autonomija obrazovanja kao subjektivnoga formiranja u susretu učenika i sadržaja. Slično navodi i Palekčić (2015b), koji ističe da stupnjevi kompetencija preuzimaju didaktičku funkciju, tj. neizravno propisuju kako se nastava treba oblikovati kako bi vodila razvoju kompetencija, čime se ograničava prostor za oblikovanje nastave, kao i da rezultati znanstvenih empirijskih istraživanja pokazuju da aktualni modeli reforme kurikuluma imaju za posljedicu sužavanje izbora nastavnih metoda te sužavanje perspektive nastavnika (Palekčić, 2017). Drugim riječima, smanjuje se sloboda i autonomija nastavnika u planiranju i izvođenju nastave.

ZAKLJUČAK

Na samom kraju postavljamo nekoliko otvorenih pitanja o kojima svakako treba razmisliti prije samorazumljivog prihvaćanja naloga obrazovne politike: *Na kakvom pojmu obrazovanja počiva aktualna kurikularna reforma? Kakvo obrazovanje uistinu želimo? Je li cilj kompetentan i upotrebljiv ili autonoman i samosvjestan pojedinac?*

Zaključak pedagoško-didaktičke refleksije standardizacije obrazovanja jest da uvođenjem kurikuluma usmjerenog na ishode učenja dolazi do *promoviranja funkcionalističkog na štetu humanističkog poimanja obrazovanja, gubitka svrhe i vrijednosti sadržaja obrazovanja te smanjivanja slobode i autonomije poučavanja i učenja*. Mišljenja smo da tehnokratski pristup školskoj reformi koji mjeri kvalitetu isključivo temeljem bodova na standardiziranim testovima postignuća ignorira važnost znanja i obrazovanja i promovira *suženu, mehanicističku i duboko antiintelektualnu definiciju obrazovanja* (Ravitch, 2012) jer *obrazovanje i odgoj predstavljaju interaktivno zbivanje koje se ne može rastvoriti na linearni odnos cilja i sredstva, niti svesti na tehnološko djelovanje* (Palekčić, 2017). U tom smislu s pedagoško-didaktičkog aspekta bilo bi plodonosno ne samo odgovoriti na pitanje u kojoj mjeri uvođenje obrazovnih standarda i nova nastavna kultura koja se s njima povezuje pridonosi poboljšanju mjerljivih učeničkih postignuća – jer ni na to pitanje nemamo jednoznačan odgovor, iako to obrazovna politika smatra neosporivom istinom – već bi osobito plodonosno bilo utvrditi vode li oni k poboljšanju kvalitete nastave, a ne samo njezinoj učinkovitosti. To dakako iziskuje operacionalizaciju pojma kvalitete nastave s pedagoškog aspekta, koja bi svakako uključivala rezultate nastave koji se ne daju izmjeriti klasičnim testovima znanja i kompetencija, stoga bi to predstavljalo svojevrsan metodološki izazov.

LITERATURA

- Arnold, K. H. & Koch-Prieve, B. (2011). *The Merging and the Future of Classical German Traditions in General Didactics: a Comprehensive Framework for Lesson Planning*. In: B. Hudson, M. Meyer (Eds.) *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen: Budrich, pp. 252-264.
- Baranović, B. (2006a). *Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje*. U: B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, str. 15-43.
- Baranović, B. (2006b). *Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativan prikaz*. *Sociologija sela*, 44, 172-173, str. 181-200.
- Bašić, S. (2007a). *Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti?* *Pedagoška istraživanja*, 4(1), str. 25-41.
- Bašić, S. (2007b). *Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma*. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 117-155.
- Čatić, I. (2012). *Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju*. *Pedagoška istraživanja*, 9(1-2), str. 175-189.
- Gundem B. B. & Hopmann, S. (Eds.) (1998, 2002). *Didaktik and / or Curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Hopmann, S. (2007). *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. *European Educational Research Journal*, 6(2), pp. 109-124.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). *Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik*. In: S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum*. Kiel: IPN, pp. 9-40.
- Hudson, B. (2007). *Comparing Different Traditions of Teaching and Learning: what can we learn about teaching and learning?* *European Educational Research Journal*, 6(2), pp. 135-146. (<http://eer.sagepub.com/content/6/2/135.full.pdf+html>)

- Hudson, B. & Meyer, M. A. (Eds.) (2011). *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen: Budrich
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo d.o.o.
- Kansanen, P. (1995). *The Deutsche Didaktik and the American research on teaching*. In: P. Kansanen (Ed.) *Discussions on Some Educational Issues VI* (pp. 97-118). Research Report 145. Department of Teacher Education, University of Helsinki. (ED394958)
- König, E. & Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- Matanović, I. (2017). *Upotrebljivost didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet (Neobjavljeni doktorski rad).
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Palekčić, M. (2005). *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), str. 209-233.
- Palekčić, M. (2006). *Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira*. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), str. 181-200.
- Palekčić, M. (2007a). *Od kurikuluma do obrazovnih standarda*. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 39-115.
- Palekčić, M. (2007b). *Teorijsko-metodološka pitanja pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive*. U: V. Previšić, N.N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: HPD, str. 243-259.
- Palekčić, M. (2009a). *Obrazovnoteorijski, kurikularni i didaktički konteksti ishoda učenja*. U: M. Mesnić, Lj. Pinter (ur.) *Ishodi učenja na Sveučilištu u Zagrebu SveZalU*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, str. 218-225.
- Palekčić, M. (2009b). *Kvaliteta poučavanja - karika koja nedostaje u reformama obrazovanja*. *Školske novine*, 60(14), str. 6-7.
- Palekčić, M. (2012). *Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije*. U: N. Hrvatić, A. Klapan (ur.) *Pedagogija i kultura*. Zagreb: AD Arma d.o.o., str. 324-334.
- Palekčić, M. (2015a). *Prijelaz s poučavanja na učenje. Krićka refleksija na temelju vrijednosnoga kvadrata na primjeru Menona*. U: M. Palekčić (ur.) *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 287-309.
- Palekčić, M. (2015b). *Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagogijska teorijska perspektiva*. U: M. Palekčić (ur.) *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 357-381.
- Palekčić, M. (2017). *Od inputa do ishoda učenja*. *Školske novine*, 68(1), str. 8-9.
- Previšić, V. (2007). *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 15-37.
- Reid, W. A. (1998, 2002). *Systems and Structures or Myths and Fables? A Cross-Cultural Perspective on Curriculum Content*. In: B.B. Gudem, S. Hopmann (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang, pp. 11-27.
- Šoljan, N. N. (2007). *Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije*. U: V. Previšić, N.N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: HPD, str. 411-440.
- Terhart, E. (2005). *Standardi za obrazovanje nastavnika*. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), str. 69-83.
- Wacker, A. & Strobel-Eisele, G. (2013). *Bildungsstandards als Instrumente outputorientierter Steuerungskonzepte - zum Stand und zu Desideraten der Lehrplan(rezeptions)forschung*. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 89(1), S. 107-123.
- Wacker, A., Rohlf, C. & Kramer, J. (2013). *Sind Bildungsstandards Innovationsimpulse für Unterricht und Leistungsbeurteilung? Ein Querschnittvergleich der Einschätzung von Lehrerinnen und Lehrern zu zwei Messzeitpunkten*. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. (DOI: 10.1007/s35834-013-0061-9.ž)
- Westbury, I. (1995). *Didaktik and Curriculum Theory: Are They the Two Sides of the Same Coin?* In: S. Hopmann, K. Riquarts (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum*. Kiel: IPN, pp. 233-263.
- Westbury, I. (1998, 2002). *Didaktik and Curriculum Studies*. In: B.B. Gudem, S. Hopmann (Eds.) *Didaktik and / or Curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang, pp. 47-78.

- Westbury, S., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Eds.) (2000). *Teaching as Reflective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zierer, K. (2007). *Check it all! Keep the best! An international comparison of textbooks of „Didaktik“ (German) and „Instructional Design“ (English)*. A Paper presented at the European Conference on Educational Research Post Graduate and new Researcher Pre-Conference, University of Ghent, 17-18 September, 2007.
(<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166019.htm>)
- Zierer, K. & Seel, N. (2012). *General Didactics and Instructional Design: eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching*. SpringerPlus, 1(15). (<http://www.springerplus.com/content/1/1/15>, 31.07.2013)

Curricular Reform as a Form of Standardising the Education – A Pedagogic-Didactic Reflexion

Abstract: This paper represents a pedagogic-didactic reflection on the current curricular reform based on the learning outcomes in the form of competences, with the aim of clarifying the international context and the reasons for its implementation as well as providing the opportunity for critical detachment, unlike self-explanatory acceptance. This is accomplished by thematizing the following points: 1) the global reform process of the *standardisation of education* – conceptual determination and education-political legitimation, 2) the relationship between the two dominant education traditions – *the European tradition of didactics* and *the Anglo-Saxon tradition of curriculum and instruction* as a wider context of introduction of education standards (learning outcomes in the form of competencies) and 3) critical reflection of standardisation of education from the education-theoretical viewpoint, which includes the consideration of three features, which Hopmann (2007) sees as the essence of didactics (*commitment to the concept of education* (ger. Bildung), *difference between content (matter) and meaning*, and *autonomy of teaching and learning*) from the humanistic pedagogic-didactic perspective as well as from the functionalist perspective of education standards. Thematizing these points leads to the conclusion that introducing standardized curriculum focused on learning outcomes in the form of competencies leads to *promotion of functionalist to the detriment of humanistic concept of education, loss of purpose and value of educational content and decrease of freedom and autonomy of teaching and learning*.

Keywords: curricular reform, education standards, European tradition of didactics, Anglo-Saxon tradition of curriculum and instruction, education, education content, autonomy of teaching and learning.

Curriculum-Reform als Form der Bildungsstandardisierung - pädagogisch–didaktische Überlegungen

Zusammenfassung: Die vorliegende Arbeit stellt eine pädagogisch-didaktische Reflexion der aktuellen, auf Lernoutputs in Form von Kompetenzen ausgerichtete Curriculum-Reform dar, die sich zum Ziel setzt, den internationalen Kontext und Gründe für die Durchführung dieser Reform aufzuklären sowie eine Gelegenheit zur kritischen Distanz zu bieten im Unterschied zu derer selbstverständlichen Akzeptierung. Dieses Ziel wird durch folgende Momente verwirklicht: 1) globaler Reformprozess der Bildungsstandardisierung – Begriffsbestimmung und bildungspolitische Legitimierung, 2) Verhältnis zwischen der europäischen Tradition der Didaktik und der angelsächsischen Tradition von Curriculum und Instruktion als breiter angelegter Kontext für die Einführung von Bildungsstandards (Lernoutputs in Form von Kompetenzen) und 3) kritische Reflexion der Bildungsstandardisierung unter dem bildungstheoretischen Aspekt, welche im Anschluss an Hopmann (2007) eine Betrachtung von drei wesentlichen Merkmalen der Didaktik (Begriff der Bildung, Unterschied zwischen dem Inhalt und der Bedeutung, sowie Autonomie des Lehr- und Lernprozesses) sowohl unter dem Blickwinkel einer humanistischen, pädagogisch-didaktischen Perspektive wie auch aus der funktionalistischen Perspektive von Bildungsstandards enthält.

Durch die Thematisierung dieser Momente kommt man zum Schluss, dass die Einführung eines standardisierten, auf Lernoutputs in Form von Kompetenzen ausgerichteten Curriculums zur Bevorzugung der funktionalistischen im Gegensatz zur humanistischen Bildungsauffassung sowie zum Zweck- und Werteverlust der Bildungsinhalte und zur Verminderung der Autonomie des Lehr – und Lernprozesses führt.

Schlüsselbegriffe: Curriculum-Reform, Bildungsstandards, europäische Tradition der Didaktik, angelsächsische Curriculums - und Instruktionstradition, Bildung, Bildungsinhalte, Autonomie des Lehr- und Lernprozesses