

Wilhelm Schwendemann

Systematyczne planowanie edukacji ukierunkowanej na kompetencje - Co oznacza ukierunkowanie na kompetencje w edukacji?

Studia z Teorii Wychowania 7/2 (15), 27-43

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wilhelm Schwendemann

Uniwersytet we Freiburgu

Systematyczne planowanie edukacji ukierunkowanej na kompetencje – Co oznacza ukierunkowanie na kompetencje w edukacji?¹

Zasadnicze pytanie o dobrą edukację

Czym jest dobra edukacja? To proste pytanie zadawał sobie każdy nauczyciel i zadawała sobie każda nauczycielka, kiedy aktualnie prowadzona edukacja po raz kolejny wywoływała u uczącego dyskomfort lub irytację. Na to pozornie nieszkodliwe pytanie nie pojawia się od razu prosta odpowiedź, ponieważ kryje się za nim naprawdę złożony problem, a mianowicie określenie jakości edukacji oraz przygotowanie i zaplanowanie edukacji. Jak wiadomo, Hilbert Meyer sformułował 10 reguł udanej edukacji, które chciałbym pokrótce wymienić, ponieważ dają one dobrą, elementarną orientację, pomocną w badaniu jakości edukacji:

Dziesięć cech dobrej edukacji:

1. *Jasna struktura lekcji (jasność procesu, celu, treści; jasność ról, uzgodnienie reguł, rytuałów i marginesu swobody).*

2. *Wysoki udział czasu rzeczywistej nauki (poprzez dobre zarządzanie czasem, punktualność; pozbycie się zadań organizacyjnych; nadanie rytmu porządkowi dnia.)*

3. *Atmosfera sprzyjająca nauce (poprzez wzajemny szacunek, niezawodne przestrzeganie reguł, przyjmowanie odpowiedzialności, sprawiedliwość i opiekę.)*

4. *Klarowność treści (poprzez zrozumiałe stawianie zadań, monitorowanie przebiegu nauki, racjonalność ciągu tematycznego, klarowność i wiążący charakter systemu zapewnienia wyników).*

¹ Wykład wygłoszony w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w dniu 28 października 2015 r. oraz na Uniwersytecie Warszawskim w dniu 30 października 2015 r.

5. *Komunikowanie, które nadaje sens (poprzez udział w planowaniu, kulturę rozmowy, konferencje uczniów, dzienniki nauki i informacje zwrotne od uczniów).*

6. *Wielość metod (bogactwo technik inscenizacyjnych, różnorodność wzorców działania, zmienność form przebiegu lekcji i wyważenie pomiędzy dużymi formami metodycznymi).*

7. *Indywidualne wspieranie (poprzez margines swobody, cierpliwość i czas, poprzez wewnętrzne różnicowanie i integrację; poprzez indywidualne analizy stanu wiedzy uczniów oraz uzgodnione plany ich wspierania; szczególne wspieranie uczniów pochodzących z grup ryzyka).*

8. *Inteligentne ćwiczenie (poprzez uświadamianie strategii uczenia się, staranne dostosowanie ćwiczeń, różnorodność metodyczną oraz odniesienia do praktycznych zastosowań).*

9. *Jasne oczekiwania co do osiągnięć (poprzez dopasowanie i przejrzystość) oraz jasne informacje zwrotne (uzasadnione i szybkie).*

10. *Przygotowane otoczenie (= niezawodny porządek, inteligentnie zagospodarowanie przestrzenie, możliwości poruszania się oraz estetyka urządzania wnętrza).²*

Każdy, kto uczy, w sposób oczywisty i bez zastrzeżeń będzie mógł zgodzić się z tymi dziesięcioma zasadami, ponieważ dobrze podsumowują one wnioski dydaktyczne z ostatnich lat w postaci łatwo zrozumiałych wskazówek, trudniej jest jednak tak zorganizować edukację, by zasady edukacji, tzn. jej podstawowe struktury, były rozpoznawalne i same się przed nauczycielkami i nauczycielami otwierały.

Edukacja, zdaniem Hilberta Meyera, umożliwia *przygotowanie dorastającego pokolenia płynnie i skutecznie na życie we wspólnocie oraz późniejszą pracę zawodową* (por. Meyer 2007, s. 54), edukacja jest *genialnym wynalazkiem pozwalającym na ujednoczenie, skrócenie i zwiększenie efektywności potrzebnych społecznie procesów uczenia się* (Meyer 2007, s. 54). Edukację można zdefiniować w następujący sposób: *Edukacja jest zaplanowaną współpracą nauczających i uczących się przy realizacji zadań stawianych sobie samemu lub komuś innemu w celu rozwoju osobowości oraz budowania kompetencji merytorycznych, metodycznych i społecznych. (1) Jest ukierunkowana na cel. (2) Odnosi się do treści merytorycznych. (3) Posiada własny rytm czasowy. (4) Odbywa się w różnych formach społecznych. (5) Jest inscenizowana poprzez dydaktyczno-metodyczne działanie nauczyciela/nauczycieli i uczniów. oraz (6) Wymaga przygotowanego środowiska.* (Meyer 2007, s. 56)

² <http://www.sta i kolejneuni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9290.html>

Zasadnicze pytanie dydaktycznie³ brzmi zatem: Jakie treści merytoryczne opanowuje uczeń podczas edukacji i jak te treści są powiązane z różnymi kompetencjami, które razem tworzą tzw. standardy edukacji, według których można sprawdzić, czy czegośkolwiek i czego się nauczono?

Dydaktyka

Pod pojęciem dydaktyki, wywodzącym się od greckiego *didaskain* lub *didaskalo* (nauczać), rozumiemy wiedzę o edukacji lub zawodowe kompetencje w zakresie edukacji oraz układy sprzyjające uczeniu się w różnych kontekstach nauki, takich jak szkoła, kursy dla dorosłych, pedagogika żłobkowa i przedszkolna, pozaszkolna praca z młodzieżą, dokształcanie zawodowe (por. dalsze rozważania z: Howoldt; Rausch; Schwendemann & Ziegler 2015, s. 49 i kolejne oraz Kron 2013, s. 29). Wraz z tymi złożonymi zagadnieniami dydaktyka odnosi się do kompetencji, treści, standardów nauczania oraz interakcji podczas lekcji.

Zdaniem Krona, w ten sposób dydaktyka wspiera tożsamość i rozwój osobowości jednostki lub uczenie się kultury (Kron 2008, s. 44) w odpowiednich instytucjach i organizacjach społecznych. *Procesy nauczania i uczenia się są zatem jednocześnie procesami i społecznymi, i kulturowymi, nawet jeżeli w zamiarze dydaktycznym, w ich treści i celach oraz w pytaniu o przekazywanie i stosowane media to wymiar kulturowy wysuwa się na pierwszy plan.* (Kron 2008, s. 49)

Treść teoretyczna teorii dydaktycznych pozwala wyróżnić trzy wymiary: teorie codzienności, teorie działania oraz teorie przedmiotowe, które mogą działać wspierająco podczas rozumienia, wyjaśniania oraz zapewnienia jakości, i są użyteczne na różnorodne sposoby. Celem jest stworzenie odpowiedniego modelu dydaktycznego, który albo umożliwi badania empiryczne, albo oddziałuje wstecznie na edukację bądź też wyjaśnia różne interesy jako pewne konteksty życiowe. W tym sensie dydaktyka działa niezwykle krytycznie i uwalniająco, ponieważ pozwala rozszerzać zdolność autorefleksji, np. u nauczających.

Wolfgang Klafki przed dydaktyką stawia wiodącą teorię pedagogiczną, zgodnie z którą oba wymiary kształcenia (formalne i materialne) zachowują się wobec siebie w sposób komplementarny. Sens ma nauczanie i uczenie się na przykładach, co prowadzi do pojęcia kształcenia kategoriałnego.

³ W dalszej części odwołuję się do mojego tekstu: Howoldt, Sven; Rausch, Jürgen; Schwendemann, Wilhelm & Ziegler, Andrea (2015): *Wegleitung für den Unterricht*, Borsdorf.

Kształcenie kategorialne realizuje się jako „obustronne“ otwieranie jednostek (Kron 2008, s. 73). Klafki ma tu na myśli, co następuje:

To obustronne otwieranie odbywa się w postaci wyłaniania się ogólnych, kategorialnie wyjaśniających treści po stronie przedmiotu oraz pojawiania się ogólnych wglądów, przeżyć, doświadczeń po stronie podmiotu. Innymi słowy: Wyłanianie się „ogólnych treści“, kategorialnych pryncypiów w paradygmatycznym „materiale“, a zatem po stronie „rzeczywistości“, jest niczym innym jak zyskaniem „kategorii“ po stronie podmiotu.“ (Klafki 1974, s. 43)

Klafki formułuje na podstawie tego założenia siedem zasadniczych kategorii kształcenia (fundamentalne, przykładowe, typowe, klasyczne, reprezentatywne, proste formy celowe i proste formy estetyczne) (Klafki 1985, s. 91 i kolejne; Kron 2008, s. 74). W konfrontacji z założeniem Klafkiego powstały w ciągu ostatnich trzydziestu lat różne koncepcje i modele dydaktyki czy też konkretne instrukcje działania i plany kształcenia.

Wiodącym pojęciem pozostawało jednak zawsze klafkowskie pojęcie edukacji rozumiane „jako uzdolnienie do rozumnego samostanowienia“, które zakłada lub obejmuje emancypację od stanowienia przez innych, jako „uzdolnienie do autonomii, wolności własnego myślenia i własnej decyzji moralnej“ (Klafki 1991, s. 19). Zgodnie z powyższym, procesy edukacji stają się wieloperspektywiczne tak, by odnieść się do kluczowych problemów ludzkości. W nowym podejściu Klafkiego decydujący jest odpowiedni kontekst uzasadnień danego tematu, lekcji (znaczenie w teraźniejszości, znaczenie w przyszłości, znaczenie egzemplaryczne); struktura tematyczna (wynika z celów nauczania); dostępność i elementaryzacja/ możliwość przedstawienia; możliwość udowodnienia, ustrukturyzowanie metodyczne. Niedawno Klafki dalej rozbudował tę koncepcję o wymiary sensu edukacji (Klafki 2007, s. 165-192). Praktyczne oddziaływanie teoretyczno-pedagogicznego modelu dydaktyki polega na tym, że dydaktycznie wyklada neohumanistyczne pojęcie edukacji i w ten sposób czyni je użytecznym do analizy edukacji. Wolfgang Klafki wymaga mianowicie od nauczyciela czy nauczycielki, by każda treść nauczania, którą zamierza przedstawić na lekcji w celu edukacyjnym, została przeanalizowana według pięciu wymiarów. Tylko jeżeli jakaś treść przejdzie pozytywnie tę analizę, odpowiednia lekcja będzie miała uzasadnienie teoretyczno-pedagogiczne.

Wspomniane pięć wymiarów brzmi według Klafkiego następująco (1958, s. 450-471; Wagensommer 2004, s. 61-65)1:

Znaczenie egzemplaryczne: Jaki większy czy ogólny kontekst znaczeniowy lub merytoryczny reprezentuje lub ukazuje ta uczniom i uczennicom?

Znaczenie w terażniejszości: Jakie znaczenie odpowiednia treść już ma w życiu psychicznym uczniów i uczennic w mojej klasie, jakie znaczenie powinna mieć z perspektywy pedagogicznej?

Znaczenie w przyszłości: Jakie znaczenie tematu wnosi dla przyszłości uczniów i uczennic?

Struktura treści: Jaka jest struktura treści (zawartej w pytaniach 1, 2 i 3 w specyficznie pedagogicznej perspektywie)?

Dostępność: Jakie są szczególne wydarzenia, sytuacje, próby, w których lub dzięki którym struktura danej treści dla dzieci na tym etapie edukacji, w tej klasie może być ciekawa, wrażliwa, zrozumiała, obrazowa, aktualnie dostępna?

Teza: Udana edukacja jest uzależniona od wielu czynników, spośród których istotne są np. kompetencje rzeczowe i fachowe nauczyciela, ale również jego osobowość i sposób kształtowania interakcji. Do zasadniczych zadań nauczyciela należą podstawowe kompetencje dydaktyczne (Kron 2008, s. 33), tzn. nauczyciel musi potrafić nauczać, informować, instruować, musi znać tematy, które są wykładane czy przyswajane; musi znać metody oraz media przekazywania wiedzy; kształtować środowisko i organizację nauki oraz znać uczniów i uczennice.

Kompetencje

We wspomnianym już badaniu Kliemego z 2003 r. kompetencje stanowią *występujące u jednostek lub możliwe do opanowania poznawcze sprawności i umiejętności rozwiązywania określonych problemów, jak również związane z nimi motywacyjne, wolicjonalne i społeczne gotowości oraz umiejętności udanego i odpowiedzialnego wykorzystania dostępnych rozwiązań problemów w zmiennych sytuacjach* (Weinert 2001, s. 27; Klieme i inni, 2003, s. 21). Pojęcie kompetencji, którym posługujemy się w naszej dziedzinie jest nieco zagadkowe, ponieważ nie wywodzi się z humanistycznej tradycji pedagogicznej, ale z tradycji nauk społecznych, a w tym przypadku dokładnie z pedagogiki empirycznej (por. Klieme et al. 2003; również tamże 2007a; 2007b; 2002; 2004; 2008). Dzieli ono edukację na tzw. „domeny”, np. myślenie matematyczne czy przyrodnicze. Przedmiot nauki szkolnej, w moim przypadku byłaby to religia, w modelu wiedzy o edukacji zostaje przypisany do jednej domeny, w ramach której przypisana zostaje tylko część wymogów edukacyjnych oraz profilu edukacyjnego danego przedmiotu. Kompetencja religijna obejmuje wówczas np. hermeneutyczną umiejętność odpowiedniego obchodzenia się z tekstami i symbolami religijnymi oraz interpretowania ich. Do tego dochodzi również kompetencja partycypacyjna, umożliwiająca

uczestniczenie w wydarzeniach o charakterze nabożeństwa. Natomiast trzecim wymiarem byłyby kompetencja etyczna, tak by w określonych konstelacjach problemowych, np. pytanie o eutanazję, być w stanie argumentować ze stanowiska religijno-etycznego oraz wnosić ten głos w dyskurs publiczny (Klieme 2003; zob. również tamże, 2001). Co do kompetencji obowiązuje zasadniczo, iż można się ich nauczyć lub je nabyć (por. Klieme & Hartig 2007, s. 18) oraz prowadzą one do dyspozycji osiągnięć, *które odnoszą się „funkcjonalnie”... do zmiennych sytuacji i wymagań.*⁴

Kompetencje muszą być wykorzystywane w praktyce, tzn. że kompetentnie działa ten, komu udaje się korzystać z nabytych umiejętności i stosować je do rozwiązywania problemów (por. Klieme 2009, s. 47). Wspieranie mierzalnych, nabytych kompetencji ma zatem na celu potencjalny wynik. Ukierunkowanie na kompetencje lub sterowanie według wyników powinno poprawiać jakość edukacji i osiągnięć czy poziomu wiedzy uczennic i uczniów, takie jest założenie wynalazców edukacji ukierunkowanej na kompetencje.

Krytyka takiego modelu kompetencji

Wraz z Walterem Herzogiem można jednak pokusić się o krytykę zarówno celu, jak i sposobu realizacji reformy polegającej na wprowadzeniu w szkołach standardów edukacji (por. Herzog 2013, s. 8). Wprowadzenie standardów edukacji stanowi, zdaniem Herzoga, reakcję na krytykę jakości danego systemu edukacji (por. Herzog 2013, s. 9). W ramach badania PISA jakość procesów uczenia się i kształcenia stała się (rzekomo) mierzalna, zaś niemiecka Konferencja Ministrów Kultury i Oświaty wyciągnęła z tego wnioski, że plany nauczania i kształcenia w 16 krajach związkowych należy zastąpić planami kształcenia zorientowanymi na kompetencje, w których wyraźnie sformułowane zostaną standardy kształcenia: *Celem standardów kształcenia jest zachowanie lub zabezpieczenie oraz rozwój lub poprawa jakości edukacji szkolnej.* (Herzog 2013, s. 10) Standardy kształcenia należy pojmować jako część „ogólnej strategii zapewnienia jakości” (Herzog 2013, s. 10). Udoskonalenia czy też wspierania wymaga nie tylko jakość edukacji, ale również tzw. sprawiedliwość edukacyjna (Herzog 2013, s. 11).

Jednocześnie obrońcy „orientacji na wyniki” ciągle zakładają, iż empiryczny pomiar oraz stwierdzanie istnienia kompetencji znajdują się w odpowiedniej relacji wobec siebie, co objawia się następnie w sposobie

⁴ http://www.uni-regensburg.de/rul/medien/thementag-theorie-praxis/material-sammlung/wsv9_kittsteiner.pdf

sformułowania standardów edukacji. Standardy kształcenia można uznać za standardy formalne, które określają, „*ile trzeba osiągnąć*.” (Herzog 2013, s. 20) Precyzyjnie należałoby właściwie mówić o „standardach osiągnięć ucznia” (Herzog 2013, S. 20), w przypadku nauczycieli mówi się o standardach profesjonalizacji (Herzog 2013, s. 21): *Dla pojęcia standardów kształcenia (niem. Bildungsstandards), które zakorzeniło się na niemieckim obszarze językowym, charakterystyczne jest jednak to, że abstrahuje ono od warunków działania nauczyciela i ogranicza się wyłącznie do osiągnięć ucznia. Standardy kształcenia nie odnoszą się ani do treści programowych, ani do procesów pedagogicznych, a jedynie określają wyniki w nauce uczennic i uczniów. Ustanawiają krajowe standardy osiągnięć ucznia.* (Herzog 2013, s. 24)

Częścią standardów nauczania są wspomniane już wielokrotnie kompetencje. Okazuje się zatem, że pojęcie „kompetencja” jest raczej czymś w rodzaju pojęcia zbiorczego, które należy zróżnicować, zarówno według swoistych autonomii i odpowiednich taksonomii. Na obszarze anglosaskim trudno dokonać ścisłego rozróżnienia pomiędzy pojęciami *skills, knowledge, literacy* i *competence* (por. Herzog 2013, s. 31). W dyskusji niemieckiej Heinrich Roth rozróżnił pomiędzy kompetencjami rzeczowymi, auto-kompetencjami i kompetencjami społecznymi (por. Herzog 2013, s. 32): *A zatem Roth ustanawia zdolność działania kryterium pojęcia kompetencji. Nie bazuje ona na wiedzy albo umiejętnościach, ale na powiązaniu wiedzy i umiejętności.* (Herzog 2013, s. 32) Zasadniczo kompetencje charakteryzuje się jako zdolności (niem. *Fähigkeiten*) i sprawności (niem. *Fertigkeiten*), tzn. kompetencje są to „*zdolności tworzące nawykowe umiejętności* (niem. *Können*)” (Hubig 2012, s. 34 i kolejne; Herzog 2013, s. 33).

Pod względem pojęciowym, ale również techniczno-pomiarowym, pojęcie kompetencji jawi się jako bardzo problematyczne, co znajduje odzwierciedlenie również w rozważaniach dydaktycznych (Herzog 2013, s. 37): *... wówczas pojęcie kompetencji stanowi problem pomiarowy o tyle, o ile musi obejmować nie tylko poznawcze, ale również motywacyjne, wolicjonalne, społeczne i ewentualnie również moralne aspekty kompetencji.* (Herzog 2013, s. 38) Kompetencje, aby mieć sens, muszą być mierzone przez dłuższy czas, co w kontekście szkolnym jest prawie niewykonalne (por. Herzog 2013, s. 39). Wieloznaczne jest również pytanie, czego uczeń się nauczył: *Z perspektywy dydaktycznej, punktu wyjścia do planowania edukacji nie stanowi już „przerobienie” jakiegoś obszaru materiału, ale pytanie, jakie kompetencje można uzyskać na podstawie jakiego materiału...* (Herzog 2013, s. 40)

Skrytykować należy powiązanie pomiędzy sterowaniem za pomocą materiału znajdującym się na wejściu (*input*) oraz rezultatu na wyjściu

(*output*). Ten standard nauczania, jako standard dotyczący osiągnięć, skupia się na rezultacie, natomiast sterowanie z natury rzeczy odnosi się najpierw do materiału wejściowego (por. Herzog 2013, s. 46)! Ludzie nie są, zdaniem Herzoga, ani trywialnymi, ani nie-trywialnymi maszynami, co oznacza, że wprawdzie musi chodzić o rezultat (*outcome*), który jednak zależy od wielu nieznanymi wielkości. Co dokładnie należy rozumieć pod pojęciem pomiaru osiągnięć ucznia (Herzog 2013, s. 64)? Zazwyczaj osiągnięcia są sprawdzane za pomocą testów i sprawdzianów oraz oceniane na podstawie odpowiednich taksonomii. Cele rozwoju osobowości nie dają się jednak ująć w znormalizowane postępowanie testowe ani ocenić (Herzog 2013, s. 65).

Wyniki procedur testowych nie dopuszczają wypowiedzi indywidualnych i prawie nie nadają się do wykorzystania na konkretnej płaszczyźnie edukacji (Herzog 2013, s. 74): *W to, że powszechne zastosowanie testów w naszych szkołach doprowadzi nas do pedagogicznego Eldorado należy z całkowitą słuszością wątpić.* (Herzog 2013, s. 75) Edukacja z zastosowaniem ustandaryzowanych procedur testowych zostaje zredukowana do treści, które da się ująć poznawczo; nie ma tu mowy o sprawiedliwości edukacyjnej wobec „edukacyjnych obcokrajowców”. (Herzog 2013, s. 76)

W humanistycznej tradycji pedagogiki istnieje, jak podkreśla Jan Amos Komeński, wizja szkoły wykraczająca poza mierzalność i spełnianie wymagań (Herzog 2013, s. 80) i dlatego trzeba ostrzegać przed przykładaniem nadmiernej wagi do sterowania i regulowania, które tylko wtedy mogą osiągnąć swój cel, gdy się do nich nie przykładają nadmiernej wagi: *„To budzi oczekiwanie, że tak złożonym tworem społecznym jak system edukacji można będzie rzeczywiście sterować, jeżeli tylko tradycyjne podejście sterowania materiałem na wejściu zostanie porzucone na rzecz sterowania za pomocą rezultatu na wyjściu.”* (Herzog 2013, s. 82) W przeciwnym razie szkoła zostanie moim zdaniem poddana czysto instrumentalnej perspektywie. Od sterowania należy odróżnić regulowanie (Herzog 2013, s. 85), przy czym regulowania należy się doszukiwać wewnątrz systemu, a sterowania poza nim (Herzog 2013, s. 85). Ponadto formalny system edukacji stanowi system społeczny, który wymyka się procesom maszynowym, cybernetycznym (Herzog 2013, s. 91). Kiedy jednak podstawę szkolnych procesów nauki i edukacji stanowi działanie komunikacyjne, wówczas osiągnięcia uczniów i uczennic nie są wyłącznie osiągnięciami szkoły czy kadry nauczycielskiej (Herzog 2013, s. 93), ponieważ edukacja w pierwszym rzędzie stanowi proces społeczny z wieloma niewiadomymi (s. 94): *Ruch wspierający standardy zdaje się kłaść nacisk na kryteria ogólności i prostoty, podczas gdy w praktyce pedagogicznej istotne są kryteria prostoty i trafności. Szkoła jako struktura przeplatających*

się kręgów reguł jest pewnym prostym i ogólnym wyobrażeniem, które wprowadzi wychodzi naprzeciw oczekiwaniom polityki, w praktyce jednak nie jest pomocne. (Herzog 2013, s. 96) Modele kompetencji mają charakter opisowy i nie mówią nic o logikach rozwoju jednostek (Herzog 2013, s. 99)

Zdolność rozumienia

Hilbert Meyer formułuje wręcz sarkastyczną tezę: *Tego, czym jest dobra edukacja ukierunkowana na kompetencje, nie da się wyprowadzić z empirycznego badania osiągnięć. Musi to zostać wyjaśnione normatywnie i teoretycznie, co dla mnie oznacza: Na podstawie teorii edukacji.*⁵

O wiele bardziej chodziłoby o osobowość nauczającego oraz jego umiejętność elementaryzowania treści. Zagadnienie elementaryzacji sięga osoby Johanna Heinricha Pestalozzi. W swoim Liście ze Stans napisał: *Zakres podstawowego kształcenia moralnego opiera się właściwie na trzech perspektywach: wywołaniu moralnego nastroju poprzez czyste uczucia; moralnych ćwiczeniach polegających na przewyciężaniu siebie samego i podejmowaniu wysiłku w tym, co sprawiedliwe i dobre; a wreszcie uzyskaniu moralnych poglądów dzięki rozmyślaniu i porównywaniu uwarunkowań prawnych i obyczajowych, których dziecko podlega z racji swojego bytu i środowisk.*⁶ Wspomniany już Wolfgang Klafki podjął problem elementaryzacji Pestalozziego: Jak można tak zredukować dydaktycznie skomplikowane treści, tak by w ogóle umożliwić kształcenie? (Baumann 2015)

Na przykładzie historii biblijnych wyraźnie widać, o co chodzi. Historie te nie opowiadają po prostu jakichś historii, ale są w nich zapisane doświadczenia życiowe, które należy wyluskać niczym skarb. Fundamentalne doświadczenia życiowe można podczas edukacji rozwijać. *W kontekście zainteresowania elementaryzacją przede wszystkim Karl Ernst Nipkow zaczął zwracać uwagę na psychologię rozwoju. To co elementarne, jako czasowo początkowe, znalazło się w centrum uwagi jako coś, na czym można w dłuższym procesie budować coś innego. Specyficzne warunki rozumienia, które dzieci wnoszą w swój rozwój i historię życia, wraz ze swoimi końcami i nowymi początkami przesuwają się na pierwszy plan. Późniejsze badania dotyczące warunków elementaryzacji z tej perspektywy zyskały środek ciężkości [...].* (Baumann 2015; por. Nipkow 2002, s. 452 i kolejne)

⁵ <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iUP6uxwcuQ0J:www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2012/fup2012-meyer.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de>

⁶ <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~aeschule/StanserBrief.pdf>. s. 18.

Opowiadanie biblijne lub inne, świeckie dopiero wówczas staje się istotne, kiedy leżące u jego podstaw życiowe doświadczenie, zintensyfikowane w opowiadaniu, zasadniczo można powiązać z doświadczeniem życiowym ucznia. To samo dałoby się bez problemu powiedzieć o opowiadaniach i historiach wykorzystywanych na lekcjach niemieckiego. Elementaryzacja jako strategia nauczania i uczenia się daje się rozciągnąć na wszystkie możliwe dziedziny codziennego życia, tak jak kiedyś napisał w swoim liście Pestalozzi. Elementaryzację można odnieść do bardzo szerokiego spektrum życiowo istotnych historii wykorzystywanych podczas nauki niemieckiego, historii, etyki, religii (Hanisch 2010, s. 143-172; Riegel 2010; Baumann 2015). Teolog Ingo Baldermann zastosował koncepcję elementaryzacji przede wszystkim wobec biblijnych tekstów poetyckich, np. psalmów. Chodzi przede wszystkim o to, by umożliwić dzieciom i młodzieży elementarny dostęp do tekstu tego gatunku i wydobyć na światło dzienne zawarte w nim doświadczenia emocjonalne. *Dzięki temu, że poprosił dzieci o swobodne skojarzenia z podstawowymi zdaniami pochodzącymi z psalmów, wydobył na światło dzienne doświadczenia emocjonalne, które jednocześnie zyskały formę językową. Fakt, że w ten sposób lęki, skargi i nadzieje mogą dojść do głosu również przy użyciu innych tekstów biblijnych, Baldermann uznaje za „właściwą dla Biblii dydaktykę”* (Baldermann 1996, wstęp; Baumann 2015) Godwin Lämmermann obrał inną drogę: Najpierw do głosu dochodzą doświadczenia pochodzące z własnej rzeczywistości i biografii, stanowiąc punkt wyjścia do „rozpoznania problemów, które będą kluczowe w rozważaniach dydaktycznych [...]”. (Baumann 2015; por. Lämmermann 2001, s. 386 i kolejne) Natomiast w trzecim, tybińskim podejściu do elementaryzacji, tzn. podejściu Friedricha Schweitzera i Karla-Ernsta Nipkowa, chodzi o elementaryzację jako *umożliwienie spotkania pomiędzy treściami czy tematami* (lub tekstami, SWE) *oraz uczennicami i uczniami*. (Baumann 2015)

Nipkow i Schweitzer wyróżniają 5 wymiarów elementaryzacji (por. Schweitzer 2011, s. 14-29; Baumann 2015):

- a. Elementarne struktury
- b. Elementarne doświadczenia
- c. Elementarne podejścia
- d. Elementarne prawdy
- e. Elementarne formy uczenia się.

a. Każda treść posiada elementarną strukturę, która wymaga dydaktycznego rozkodowania. Istotne treści znaczeniowe typu systematycznego, historycznego, empirycznego, muszą zostać tak zakwestionowane (również

z perspektywy ideologiczno-krytycznej), by ukazała się istota sprawy, ciągle jednak zachowując odniesienie do odpowiedniej grupy uczniów znajdujących się na określonym etapie rozwoju psychologicznego.

b. W tym miejscu należy zadać pytanie, jakie elementarne doświadczenia są związane z danym przedmiotem lub tekstem. W tej formie elementaryzacji chodzi po pierwsze o „ukazanie w sposób mający znaczenie życiowe“ a po drugie o „istotność odwołującą się do doświadczenia” (Baumann 2015), w tym przypadku jednak znowu rozwijaną w sposób wychodzący od ucznia lub uczennicy. Nauczyciel i uczeń zadają sobie nawzajem pytania o elementarne, istotne doświadczenia, które dochodzą do głosu w tekstach, symbolach lub artefaktach i które muszą posiadać punkty odniesienia w rzeczywistości życia uczennicy i uczniów i odwoływać się do niej.

c. Tu należy zadać pytanie, jakie podejścia i sposoby interpretowania rzeczywistości czy świata mają przy okazji danego tematu uczniowie i jakie istnieją możliwości rozumienia oraz przeszkody w rozumieniu, również związane z etapem rozwoju psychologicznego uczniów: *To, co elementarne, jawi się jako odpowiednie w danym momencie, elementaryzacja jako problem sekwencji w znaczeniu uwarunkowanych biograficznie przesłanek rozumienia. Od nauczyciela wymaga to zdolności tak samo umiejętnego odczytywania i interpretowania wypowiedzi dzieci i młodzieży na tle ich rozwoju ogólnego (a w moim przypadku również religijnego) oraz ich biograficznych kontekstów, jak tekstów teologicznych* (Baumann 2015) należących do tradycji chrześcijańskiej.

d. Jest to najtrudniejszy wymiar elementaryzacji, ponieważ chodzi w nim o prawdy komunikacyjne, które wynikają z procesu dialogu: *To, co elementarne, pojawia się w egzystencjalnym kontekście tematu lub treści, elementaryzacja jako problem zyskania pewności w rozmowie za pomocą pytań o dające pewność prawdy.* (Baumann 2015) Należy się pożegnać z zakładaniem istnienia prawd absolutnych, które obowiązują niezależnie od osobistego doświadczenia lub z przekonaniem, że w przypadku dialogu między religiami możliwe jest jak gdyby obiektywne wyznaczenie geometrycznego punktu prawdy.

e. Elementarne metody i drogi uczenia się stanowią dla nauczającego bezpośrednie wyzwanie, ponieważ punktem wyjścia do tego wymiaru elementaryzacji są jej lub jego umiejętności dydaktyczne. W jakim stopniu jest w stanie tworzyć kreatywne fantazje dydaktyczne? *Zawarta w tym założeniu dynamika wymaga żywej fantazji dydaktycznej. Nauczający poszukują form nauczania, które będą odpowiednie dla danego tematu, a jednocześnie uwzględnią poznawcze, afektywne i ukierunkowane na działanie aspekty*

uczenia się oraz możliwość twórczego kształtowania. Dzięki metodycznej różnorodności przedmiot powinien stać się dla uczennic i uczniów przystępny. (Baumann 2015)

Kompetencje nauczyciela przypisane do wymiaru elementaryzacji sprowadzają model kompetencji, który zdaje się być zorientowany wyłącznie na rezultaty, z powrotem do faktycznego pytania edukacji, czyli jak uzyskać wysoką jakość interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami. Ponadto w tym modelu, w odróżnieniu od krytykowanego modelu kompetencji, chodzi o proces edukacji oraz osobowość nauczyciela, które pozwalają patrzeć na uczniów jako podmioty procesów swojej nauki i wspierać ich. W edukacji nie chodzi w pierwszym rzędzie o rezultaty, ale o samo uczenie się. Edukację można wtedy pojmować jako pewną formę wzajemnego dawania i brania nauczycieli i uczniów. Nauczyciel i uczeń w procesie interakcji w naturalny sposób zawsze będą i jednym, i drugim, jeżeli pod pojęciem uczenia się rozumiemy wymianę na zasadzie równości (por. na ten temat Roth 1976, s. 117; cytaty za artykułem pt. Lernen autorstwa Gerta Otto, w Lexikon der Religionspädagogik 2001, tom 2, kol. 1218).

Zgodnie z takim przybliżeniem sprawy uczenie się należy do podstawowego antropologicznego wyposażenia człowieka (por. Otto 2001, kol. 1218). Trudności, które pojawiają się podczas uczenia się są oczywiste, np. przekwalifikowanie się lub pozbycie dawnych nawyków, modeli myślenia, zachowań i związana z tym niepewność. To, czego się nauczono, musi stale być rozszerzane, korygowane, a czasami również niszczone. Uczenie się jest też zawsze oduczaniem się czegoś i uczeniem na nowo (niem. umlernen) (por. Meyer-Drawe 1986; Otto 2001, tamże).

W dzisiejszych czasach uczenie się odbywa się w specyficznych instytucjach, w których zachodzi ryzyko, że nastąpi technokratyczna instrumentalizacja uczenia się (Heydorn 1980, 63-94; Adorno Halbbildung) oraz, że w przypadku braku refleksji w procesach uczenia się reprodukowane będą społeczne błędy i niesprawiedliwość, a w ten sposób uczący się zostaną uprzedmiotowieni. Z drugiej strony uczący się, wyłącznie poprzez procesy uczenia się, stają się podmiotami swojej nauki, tak że ww. błędy mogą zostać rozpoznane i usunięte. Chodzi zatem o to, by ujawnić dialektyczny stosunek pomiędzy powtarzaniem tego co już istnieje oraz szansą uczącego się podmiotu na przyszłość (por. Otto 2001, kol. 1219).

Zasadniczy charakter procesu przekazu treści tkwi w rozumieniu Innego i siebie. W takim rozumieniu Inne nie zostaje jednak zaanektowane, ale subiektywnie zakwestionowane i poddane recepcji. W rozumieniu Innego, o ile nie zostanie zaanektowane, podtrzymywana jest pamięć o własnym

człowieczeństwie, a tradycja chrześcijańska przypomina o Słowie Bożym, które stały się Innym Ciałem (por. Schwendemann 2010).

Bibliografia

- Baldermann, Ingo (1996): *Einführung in die biblische Didaktik*. Darmstadt: Wiss. Buchges (Die Theologie).
- Baumann, Ulrike (2015): Artikel: *Elementarisierung*. *Deutsche Bibelgesellschaft*. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/elementarisierung/ch/fa2db3bdf718b6ff9e-7aeffcfc80a5c/>, zuletzt geprüft am 20.11.2015.
- Benner, Dietrich (2005): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5., korrigierte Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Grundlagentexte Pädagogik).
- Bitter, Gottfried (Hg.) (2002): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel.
- Brinkmann, Uwe (Hg.) (1986): *Lernen. Ereignis und Routine*. Seelze: Friedrich (Friedrich-Jahresheft, ; 4).
- Dressler, Bernhard (2006): *Unterscheidungen. Religion und Bildung*. Leipzig: Evang. Verl.-Anst (Theologische Literaturzeitung : [...], Forum, 18/19).
- Hanisch, Helmut (2010): *Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis*. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB Theologie, Religion, 2921). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838529219>.
- Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard (Hg.) (2007): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik : eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung / [Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Öffentlichkeitsarbeit]*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin, Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit. Online verfügbar unter <https://portal.dnb.de/opac.htm?method=showFullRecord¤tResultId=%22Klieme%2C%22+and+%22Eckhard%22%26any¤tPosition=16>, zuletzt geprüft am 20.11.2015.
- Herzog, Walter (2013): *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer (Praxiswissen Bildung). Online verfügbar unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783170226005>.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Bildungstheoretische Schriften*. Frankfurt am Main: Syndikat (3).

- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt am Main: Syndikat Autoren – u. Verl.-Ges (Bildungstheoretische Schriften, / Heinz-Joachim Heydorn ; Bd. 3).
- Howoldt, Sven; Rausch, Jürgen; Schwendemann, Wilhelm; Ziegler, Andrea (2015): *Wegleitung für die schulpraktische Unterweisung in den evangelischen Religionsunterricht*. 2. Auflage. Borsdorf: Ed. Winterwork.
- Hubig, Christoph; Rindermann, Heiner (Hg.) (2012): *Bildung und Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Philosophie und Psychologie im Dialog, 6).
- Kittsteiner, Jürgen (2012): *Kompetenzorientierung in Unterricht und Leistungsmessung* (RUL 9.10.2013) „Eingangsd Diagnose und Instruktionsdifferenzierung am Beispiel waveboard“. Online verfügbar unter http://www.uni-regensburg.de/rul/medien/thementag-theorie-praxis/materialsammlung/wsv9_kittsteiner.pdf, zuletzt geprüft am 20.11.2015.
- Klafki, Wolfgang (1958): *Die Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klafki, Wolfgang (1964): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. 3./4., durchges. u. erg. Aufl. Weinheim/Bergstr.: Beltz (Göttinger Studien zur Pädagogik, N.F. Bd. 6).
- Klafki, Wolfgang (1974): *Didaktische Analyse*. 11. Aufl. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel (Auswahl Reihe A, Grundlegende Aufsätze aus d. Zeitschrift Die Deutsche Schule).
- Klafki, Wolfgang (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz (Beltz-Studienbuch).
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291493.
- Klafki, Wolfgang (2013): *Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952*. Zugl.: Zweite Staatsexamensarbeit. Hg. v. Christian Ritzi und Heinz Stübig. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Erziehung).
- Klafki, Wolfgang; Heid, Helmut (Hg.) (1985): *Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit*. Vom 26. – 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim [u.a.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft, 19).

- Klieme, Eckhard (Hg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutschland*; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 3., unveränd. Aufl., Stand: Juni 2003. Bonn: BMBF (Bildungsreform, 1).
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2007b): *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie*; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Deutschland. 3. unveränd. Aufl. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, 2). Online verfügbar unter <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/pisa-vergleichsstudie-2003>.
- Klieme, Eckhard (Hg.) (2007a): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutschland*; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. unveränd. Aufl. Bonn: BMBF (Bildungsforschung, 1). Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Klieme, Eckhard (2002): [Einleitung zum Teil II: Lehrerexpertise und Unterrichtsmuster in Mathematik und Physik]. In: *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft No. 45)*.
- Klieme, Eckhard (2004): *Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Bildungsstandards*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (5), S. 625.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Hartig, Johannes (2008): *Assessment of competencies in educational contexts*. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Korsch, Dietrich (1994): *Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion?* In: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie* 36, S. 190–214.
- Kron, Friedrich W. (2008): *Grundwissen Didaktik*. 5., neu bearb. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt (UTB, 8073).
- Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (2014): *Grundwissen Didaktik*. Mit 36 Abbildungen und 17 Tabellen. 6., überarbeitete Aufl. München, Basel: Reinhardt (UTB. Pädagogik, 8073).
- Lämmermann, Godwin (2001): *Art. Elementarisierung*. In: Norbert Mette und Folkert Rickers (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1. 2 Bände. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 382-388.

- Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.) ((2001)): *Lexikon der Religionspädagogik*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.) (2001): *Lexikon der Religionspädagogik*. 2 Bände. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Meyer, Hilbert (2007): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. [der neue Leitfaden ; komplett überarbeitet]. Neuausg., 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2010): *Zehn Merkmale guten Unterrichts*. Universität Oldenburg. Online verfügbar unter <http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9290.html>, zuletzt aktualisiert am 26.05.2010, zuletzt geprüft am 20.11.2015.
- Meyer-Drawe, Käte (1986): *Das Risiko des Lernens von Das Risiko des Lernens*. In: Uwe Brinkmann (Hg.): *Lernen. Ereignis und Routine*. Seelze: Friedrich (Friedrich-Jahresheft, ; 4), S. 138–140.
- Nipkow, Karl-Ernst (2002): *Art. Elementarisierung*. In: Gottfried Bitter (Hg.): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel, S. 451–456.
- Otto, Gert ((2001)): *Art. Lernen*. In: Norbert Mette und Folkert Rickers (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2. Darmstadt: Wiss. Buchges, S. Sp. 1218-1222.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (0.J.): *Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt*, in Stans (1799). Universität Heidelberg. Online verfügbar unter <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~aeschule/StanserBrief.pdf>.
- Rausch Jürgen; Schwendemann, Wilhelm (2013): *Action competence of teachers through diversity*. In: *Studia z Teorii Wychowania : półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*.
- Riegel, Ulrich (2010): *Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde*. Stuttgart: W. Kohlhammer (Praktische Theologie, Religionspädagogik, Diakonie). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170231603.
- Roth, Heinrich (1976): *Bildsamkeit und Bestimmung*. 4. Aufl. Hannover: Schroedel (Pädagogische Anthropologie, / Heinrich Roth ; Bd. 1).
- Schweitzer, Friedrich; Nipkow, Karl Ernst (2011): *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. 3. Aufl. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl.
- Swendemann, Wilhelm (2010): *Bildung und interreligiöser Dialog Eine theologische Reflexion*. In: *ThPQ* (158), S. 1–12.

- Wagensommer, Georg (2004): *Gegen Abhängigkeit wappnen. Die gesellschaftlichen Aufgaben und der pädagogische Auftrag von Schule in der Gesellschaft – Die Position Wolfgang Klafkis*. In: *Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen* 30, S. 61–65.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001a): *Leistungsmessungen in Schulen*. Dr. nach Typoskript. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Weinert, Franz Emanuel (2001): *Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede*. In: *Heidelberger Jahrbücher* 45 (2001), S. 77–94.
-

Systematic planning of skill-based teaching – What does skill-oriented mean in the learning environment?

PISA studies have brought about a radical change in the design of teaching and educational planning. The focus has become centred on skill-based orientation in the cognitive acquisition of qualities, abilities and skills. This essay presents the concept of skill-based learning, with a critical commentary on the quality standard of successful teaching.