

Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije

Klaus Prange
Sveučilište u Oldenburgu, Njemačka

Sažetak

S profesionalizacijom odgoja postavlja se problem kako se može evaluirati zadovoljava li odgoj doista profesionalne standarde i koji su to standardi. U pravilu se ti standardi definiraju kao kompetencije nastavnika. S tim u svezi sastavljen je niz popisa koji u pojedinostima navode što nastavnik mora znati i naučiti. Ti su popisi uglavnom samo enumeratni i nesustavni. Nasuprot tome, u članku se iznosi prijedlog da se pokazivanje definira kao temeljna kompetencija kojom bi svaki nastavnik trebao minimalno raspolagati da bi mogao profesionalno djelovati. Pokazivanje je specifična domaća operacija odgoja i trebalo bi stoga tvoriti osnovicu za pedagošku evaluaciju odgoja.

Ključne riječi: kompetencija, profesija, evaluacija, odgojni sustav, izobrazba nastavnika, liste, katalozi kompetencija, jezgra kurikulumu, pedagoški prikaz, pokazivanje, struktura pokazivanja

Summary

COMPETENCES BETWEEN PROFESSIONALIZATION AND EVALUATION

Klaus Prange
University of Oldenburg, Germany

Education as a profession entails the problem as to how we can evaluate whether it is really up to professional standards and what these standards are. By and large these standards are defined in terms of teachers' competencies. Thus a number of lists have emerged to specify what a teacher should be able to do and what he has got to learn. These lists are merely enumerative. They are not based on a systematic approach. In contrast to this practice a different approach is put forward. The competence to show something to someone else is taken as the essence of teaching and educating. This is what every teacher has to master. Showing is the specific, indispensable operation of any kind of education and should therefore be the basis of the pedagogical evaluation of education.

Key words: competence, profession, evaluation, social system of education, teacher training, list of competencies, core curriculum for educators, demonstration, showing something, structure of demonstration

Prije više od sedamdeset godina filozof Karl Jaspers je pokušao opisati „duhovnu situaciju vremena” i pritom se u kratkom odlomku pozabavio i odgojem (Jaspers, 1931). Kao i u cijelom spisu Ja-

spers se gotovo isključivo poziva samo na njemačke prilike i tu razabire, što se tiče odgoja, izuzetni „intenzitet pedagoških nastojanja bez jedinstvene ideje, nepreglednu godišnju literaturu, povećanje

točno obuhvatiti po svim svojim točkama i naknadno dojaviti organiziranom odgoju, a osoblje se treba oboruzati definiranim kompetencijama tako da se oblikuje regulacijski krug planiranja, izvedbe i evaluacije koji će na provjerljiv i pregledan način trajno osigurati učinkovitost odgojnog sustava. Tu se djelotvornim pokazuje model tehnološke racionalnosti. Ona se prema postupku suvremene ekonomije sastoji u tome da djelovanje iz mraka prirodne povijesti i tradicionalnih navika iznesemo na svjetlo objektivnih spoznaja, primjerene stručne uporabe i na kriterije oslonjene kontrole. Odgojni sustav treba promatrati samog sebe, stoga evaluacija na svim razinama; on svoje operacije treba imunizirati protiv nadahnuća inspiriranih pojedinaca te ih temeljiti na objektivnim uvidima i rezultatima, stoga profesionalizacija; a oboje se treba zajednički ujediniti u kompetencijama osoblja koje pokreće sustav i bez čijeg zalaganja i razumijevanja jednostavno ništa ne bi funkcioniralo (usp. o tome Combe i Hesper, 1995).

Čini se da je osobitost odgojnog sustava u tome što na kraju posljednju riječ ne zadržava organizacija, već učinkovitost nastavnog osoblja. O njemu ovisi hoće li odgoj uspjeti ma koliko optimalna ili bijedna bila oprema, stvarne pretpostavke ili sve organizacijske mjere u koje je uključeno odgojno djelovanje. S velikim je pravom Ewald Terhart s tim u svezi u svom izvješću o literaturi s temom „profesionalnosti nastavnika” primijetio: „Postoji li uopće neko iskustvo koje dijele svi koji se bave unapređivanjem obrazovanja i školstva, tada je to uvid da realnost u školama, razredima i zbornicama presudno oblikuju nastavnici koji tamo rade” (Terhart, 2001, str. 40). Nastavnice i nastavnici su odlučujuća veličina da bi se s uspjehom i na dulji rok ostvarile promjene odgojnog sustava. U novoj dikciji pedagoške programatike to znači: sve ovisi o kompetencijama nastavnog osoblja. One su poluga preko koje se sustav može usmjeravati i pitanje je kako ih odrediti i prenijeti tako da se pritom primjenjuju vodeća načela profesionalizacije i evaluacije.

Uobičajena riječ za tu zadaću glasi: izobrazba nastavnika. Ona je vjeran pratitelj svih nastojanja da se pedagogija ne shvati samo kao umijeće odgoja, već da se to umijeće postavi na pouzdanu znanstvenu osnovu. Doduše, u međuvremenu više nije riječ samo o nastavnicima, otkako su naime po naslovu diplome na scenu stupili i an-

dragog i socijalni pedagog, da i ne spominjemo pedagoge slobodnog vremena, muzejske pedagoge, medijske pedagoge i mnoge druge profesionalne odgojitelje. Pa ipak je izobrazba nastavnika ostala u središtu pitanja što bi pedagozi trebali znati da bi svoj posao obavljali profesionalno, to jest: na osnovi objektivnog znanja i zajedničkih normi ponašanja. Zašto je tomu tako, nije teško shvatiti: učitelji i škola su međusobno povezani, čemu je posljedica da se potrebne kompetencije u određenoj mjeri mogu točno povezati sa zadaćama škole. Kod učitelja znamo mnogo pouzdanije što ih očekuje i što bi se od njih trebalo očekivati nego što je to slučaj ondje gdje se pedagoška kompetencija na neodređen način povezuje s društvenom problematikom. To vezanje uz zahtjeve škole koji u konačnici obuhvaćaju sve adolescente, a ne samo pojedine problematične skupine uspostavlja uzajamnu organizacijsku vezu između profesije i kompetencije. Tako gledano nimalo ne iznenađuje što se pitanju kompetencijskog profila pedagoga uvijek iznova pristupa prije svega kao pitanju „ispravne” izobrazbe nastavnika. Ono je očito konstanta pedagoškog samoodređenja.

No nije stalno samo pitanje, i odgovori pokazuju da se određene teme i shvaćanja redovito ponavljaju, ili kako Ewald Terhart sumarno utvrđuje: „U toj raspravi (o „ispravnoj” izobrazbi nastavnika, K. P.) uočljiva je postojanost tema uz istodobnu izmjenu semantika u kojima se one obrađuju: Uvijek iznova je riječ o odnosu između znanstvenosti i povezanosti sa zanimanjem u izobrazbi, o odnosu onoga što smo sa sobom donijeli kao osobnu spremu i onoga što u izobrazbi možemo naučiti, o raspodjeli težišta između znanstvene struke, metodike predmeta, znanosti o odgoju i prakse, a što se tiče znanosti o odgoju (školske pedagogije, didaktike) o njezinim specifičnim mogućnostima, odgovornostima i granicama glede stvaranja pedagoških kompetencija kod studenata” (Terhart, 2000, str. 73). Tako gledano pitanje o kompetenciji nije novo, nov je samo okvir u kojem se ono obrađuje te vodeća semantika i pojmovlje s kojim joj se pristupa.

Te tvrdnje mogu pobuditi dojam kao da se s uvijek novim formulacijama govori isto, a da se ne mijenjaju temeljna shvaćanja o tome kako valja usmjeriti izobrazbu nastavnika. U stvarnosti se ponavljaju određene figure didaktike pedagogije, shvaćene kao odgovor na pitanje kako treba pou-

čavati odgoj (usp. Prange, 1991). To se nimalo ne razlikuje od vodećih i ciljnih formula za školsku nastavu: ondje gdje se prije nekoliko godina još govorilo o ciljevima učenja, umjesto kao dotada o obrazovnim ciljevima koje učenici *trebaju* ostvariti, sada nalazimo popise kompetencija koje opisuju što će oni na kraju školovanja *moći*. Zamjena glagola „trebati” s „moći” za stvarnu nastavu na prvi pogled ne znači nikakvu razliku, kao ni prethodna zamjena obrazovnih ciljeva ciljevima učenja. U oba slučaja riječ je o prenošenju znanja, sposobnosti i stavova koje učenici još ne posjeduju, to jest u aktualnoj dikciji nastavnih planova: Riječ je o predmetnoj, metodičkoj i socijalnoj kompetenciji, objedinjenima u samokompetenciji. Semantički se promijenila samo intonacija: Jezik zahtjeva je zamijenjen jezikom opažanja. Praktičar je sklon reći: ništa novo pod didaktičkim suncem i stoga *school as usual*. No jezična promjena ipak nije tako bezazlena. Kao i inače takve preformulacije upućuju na izmjene u opažanju i vrednovanju njima obuhvaćenih predmetnih sadržaja. Iz nove se semantike može iščitati pomak koji se u slučaju školske nastave odnosi na razumijevanje nastave, a u slučaju izobrazbe nastavnika na izmijenjenu didaktiku pedagogije.

U čemu se sastoji promjena? Ona se općenito govoreći sastoji u prijelazu s normativnih na kognitivna očekivanja, a pedagoški u tome da se dosada vodeća usmjerenost na normativne danosti preusmjerava na empirijski utvrđive, to jest: evaluaciji izložene učinke procesa obrazovanja i učenja. Pojam kompetencije je indikator tog preusmjeravanja. On ima drugačiju kvalitetu od prijašnjega govora o obrazovnim vrijednostima predmeta i cijelih predmetnih grupa i studijskih pravaca, i to zato što na učenika određene škole ili kandidata za pedagoško zvanje gleda na drugačiji način, ne kao na adresata općenite smislaone i normativne orijentacije koju će on tada u konkretnoj situaciji konkretizirati po vlastitom sudu i mjeri, već kao na adresata specifičnih tehnika i načina ponašanja koji se mogu utvrditi na provjerljiv način i za koje se sukladno tome organizira kurikulum prenošenja i stjecanja. U starijem jeziku obrazovne teorije i njezine osebujne specifične njemačke semantike to se može reći i ovako: učitelji se više ne obrazuju, već izobražuju.

To obrtanje nesumnjivo ima znatne prednosti. Pozivanje na vlastiti etos i dobre namjere u naj-

manju se ruku relativizira. Do sada uobičajeno sa-
moopisivanje se dopunjuje, pa čak i nadomješta
tuđim opisom. Što se tiče rezultata školskog uč-
enja, međunarodno organizirane PISA-ine studije
nude najbolji primjer: one učiteljima, službeno
ovlaštenoj školskoj upravi i zaprepaštenoj javno-
sti kazuju što se doista postiglo u školskoj nastavi
te dopuštaju usporedbe s učinkovitošću drugih
školskih sustava. A što se tiče institucija istraživa-
nja i akademskog studija, danas već serijski
provodene evaluacije informiraju nas o tome koli-
ko su produktivna ili upitna njihova postignuća za
proces nalaženja i prenošenja novog znanja. Nije
mjerodavno ono što dotične osobe same misle o
svojim kvalitetama, već ono što se brojčano može
dokazati publikacijama provjerenim od jedna-
ko kvalificiranih osoba, pribavljanjem sredstava
za istraživanje i brojem kvalificiranih znanstvenih
stupnjeva. Odgojni sustav nije više u različitim
stupnjevima podvrgnut obvezatnom nadzoru
odozgo, on pokušava samog sebe promatrati te
iz toga izvoditi mjere za svoje poboljšanje i veću
učinkovitost, bilo da iznova raspodjeljuje raspo-
ložive resurse, bilo da revidira ciljeve definirane
u kompetencijama. Ako se pokaže da akademski
oblik refleksije odgoja ima tek malen utjecaj na
aktualno ponašanje nastavnika, nameće se odluka
da ili odustanemo od tog oblika pedagoškog
oblikovanja svijesti i mišljenja ili da pak inzistiramo
na tome da se on bolje organizira, na primjer u
kolektivno priređenim „projektima” umjesto u
„otočnom” individualnom istraživanju kako bismo
se na taj način bolje prilagodili potrebama
potražnje.

Što iz toga slijedi, za njemačke je prilike
moguće razabrati iz zaključka „Njemačke istraživačke
zajednice” (DFG): ponajprije se potiču teme i istraživački
planovi koji se uklapaju u šire zamišljeni projekt,
barem u suradnji s drugim institutima na nacionalnoj
i međunarodnoj razini, ne na posljednjemu mjestu
zbog toga da bi tako zajamčili „transparentnost”
istraživanja te osigurali mogućnost nadovezivanja
na druge projekte. Poticanje pojedinaca kao predujam
za učinak koji se samo individualno očekuje
nadomješta se aprobacijom stručnih tijela i
istraživačkih stratega koji u oku imaju manje
osobe, a više „tendencije” i društvene potrebe.
U tome se pokazuje primat organizacije prema
individualnoj kreativnosti ili rečeno starinskim
Humboldtovim jezikom: ne „osamlje-

nost i sloboda” kao pretpostavka „za uvid u novu znanost” (Humboldt 1809/1964, str. 191), već „zajedništvo i organizacija” su poslovne premise i za istraživačko postignuće pojedinca. U izvjesnom smislu možemo reći: istraživanjem se bavi *scientific community*. Ona je subjekt istraživanja, zbor u kojem pjevaju pojedini istraživači. A rezultati su rezultati profesije u okviru organizacije. U stvarnosti se evaluira ona, a ne pojedini istraživači.

To, međutim, ne vrijedi samo za istraživanje, to vrijedi i za pedagoška zanimanja u mjeri u kojoj se ona oslanjaju na znanje temeljeno na istraživanju. Njihovo obavljanje je vezano uz stjecanje i potvrdu specifičnih kompetencija u kojima se izražava što neki nastavnik treba minimalno naučiti i prema čemu tada pak treba ocijeniti njegova postignuća. Tako gledano, između profesije i evaluacije postoji uzajamna veza koja preko organizacije obje strane povezuje s političko-društvenim sustavom i konkretno se prikazuje u pojedinim kompetencijama kojima član profesije mora raspolagati. To objašnjava kako dolazi do toga da je sada mjerodavna semantika izobrazbe nastavnika u bitnim crtama određena teorijom organizacije, činjenica koja se u kritici označuje kao „ekonomiziranje” odgoja. Jer ma koliko se moćnim pokazivale praksa evaluacije i tendencija profesionalizacije, one ne nailaze na jednoglasno odobravanje zainteresiranih, ni na akademskom ni na školskom području (usp. Heitger, i dr., 2004). Pritom se ne javlja samo posve opravdani upit „odakle ocjenitelji izvlače samosvijest da nastupaju kao suci svojih kolega” (Koch, 2004, str. 50), već se općenito postavlja pitanje odakle potječu standardi i kriteriji prema kojima se definiraju kompetencije i provjerava njihova realizacija.

Odgovor se čini jednostavnim: što su pedagoške kompetencije, kazuje znanstvena pedagogija kao što iz medicinske znanosti proizlazi što mora znati liječnik, a iz pravne znanosti što mora znati diplomirani pravnik. Formalno se tom odgovoru ne može ništa prigovoriti, ali stvarno se upravo u pedagogiji pokazuje znatna širina varijacija, da ne kažemo: znatna konfuzija u definiciji onoga što tvori specifičnost odgojnog ponašanja i djelovanja i po čemu se ono razlikuje od ostalih djelatnosti temeljenih na znanju. Očito je mnogo jednostavnije karakterizirati „lošeg učitelja” (usp. Prange, 1997) nego navesti što odlikuje dobrog učitelja i dobru nastavu. Tako se uvijek iznova i

svaki put drugačije iznose novi prijedlozi i sastavljaju liste iz kojih se razabire u čemu se sastoji ili bi se trebala sastojati specifična profesionalna kompetencija učitelja i općenito pedagoga. Kao autori nastupaju službene ili poluslužbene ustanove, povjerenstva i stručna tijela, ali i pojedinačni znanstvenici te konačno u ime cjelokupne discipline i ceh pedagoga koji se organizirao u Njemačkom društvu za znanost o odgoju (DGfE). Moglo bi se pretpostaviti da taj široki spektar sudionika osigurava nužno stručno suglasje, no tome proturječi raznolikost kompetencijskih profila i različitost prijedloga. Što se čini bogatstvom, upućuje na težak manjak u temeljnom razumijevanju odgoja i refleksije o odgoju.

U to se možemo uvjeriti ako uspoređo stavi-mo različite kataloge kompetencija i provjerimo njihov stvarni sadržaj. Početak je 1970. napravio „Strukturni plan za školstvo” time što više nije pokušavao na općenit način opisati ponašanje i mišljenje nastavnika, već je utvrdio četiri zadatka nastavnika: poučavanje, odgajanje, ocjenjivanje, savjetovanje i inoviranje (Strukturni plan 1970, str. 217 i dalje.). Tu valja spomenuti da nisu navedene samo operacije iz uobičajenog repertoara nastavnog djelovanja, već da se nastavnici osposobljavanjem za inovacije ne uvode u igru samo kao recipijenti već i kao producenti znanstvenog znanja: „I za vrijeme obavljanja svoga zanimanja učitelj se mora (!) postaviti u položaj da u potrebnom opsegu sudjeluje (!) u napretku i spoznajama znanosti te ih bez odlaganja unese u obrazovni proces” (nap. cit., str. 217).

To je dovoljno da naznačimo novi stil kataloga kompetencija. On se odražava i u navodima kojima se opisuje profil postignuća i izobrazbe za diplomirane pedagoge; sada s jasnom koncentracijom na komunikativnu kompetenciju kao „sposobnost za rad s drugim ljudima”, kako stoji u „Preporukama Povjerenstva za reformu studija pedagogije/školske pedagogije/socijalnog rada” iz 1989. (str. 50) iz kojih je tada u istoj godini proizašao *Okvirni pravilnik za diplomski ispit u studijskom pravcu znanost o odgoju*. Ta opća kompetencija za komunikaciju se nadalje specificira kako slijedi: 1. „opažanje, prepoznavanje i dijagnosticiranje”, 2. „kooperacija i interakcija”, 3. „refleksija, provjera, evaluacija, kritika”, 4. „podučavanje, informiranje i prenošenje znanja” te naposljetku 5. „organiziranje, upravljanje i planiranje” (nap. cit., str. 5).

Prema tom mnoštvu od najmanje 15 kompetencija popis koji je proizašao iz aktualnih rasprava što ih je DGfE vodio o „jezgri kurikulumu za studij znanosti o odgoju kao glavnog predmeta” doima se prilično skromno: „odgoj, poučavanje, učenje, pomaganje i savjetovanje” trebaju odgovoriti na „potrebe za kompetencijama u društvu” koje su „tijekom zadnjih 50 godina znatno porasle” (Merkens, 2004, 17). Neobično je, da istaknemo samo jednu točku, da je u niz odgojnih kompetencija uvršteno i učenje koje se uopće ne odnosi na stranu odgojitelja, već na adresate koje valja bilo odgojiti bilo podučiti ili savjetovati ili kojima pak treba pomoći. U prijedlogu „jezgre kurikulumu” se tada te kompetencije nalaze uvrštene u otvorenu listu temeljnih pojmova znanosti o odgoju i njezinih poddisciplina” u koje se posebno (!) ubrajaju: „odgoj, socijalizacija, poučavanje i učenje, nastava, obrazovanje, izobrazba, generacija i životopis” (Predsjedništvo DGfE, 2004, 86). „Pomaganje i „savjetovanje” su ovdje iznova ispali, a umjesto toga se navode teme i sadržaji koji su sigurno značajni za odgoj, ali poput „generacije” i „životopisa” nemaju nikakve veze s kompetencijama. Stvarno u „jezgri kurikulumu” službenog organa pedagoškog ceha nije predviđeno posebno mjesto za stjecanje pedagoških kompetencija.

U istom izdanju službenoga glasila DGfE-a nalazi se, doduše, prilog Franza Michaela Konrada koji se bavi pitanjem: „Što pedagozi moraju znati?” i sadržava prijedlog za „raspravu o novom strukturiranju studija znanosti o odgoju”. Strogo uzevši, ni tu, međutim, nije izravno riječ o pedagoškim kompetencijama, već o njihovoj pripremi tijekom studija znanosti o odgoju. Pitanje je naprotiv: Koje je teorijsko znanje potrebno da bi se postalo kompetentnim pedagogom? U odgovoru se kao „primjerena za praksu” navode tri aspekta ili oblika znanja koje bi trebalo studirati s izgledom na kasnije kompetencije: prvo, pedagoško-didaktičko „akcijsko znanje”, drugo „komunikacijsko znanje” i treće, „općenito prosvjeđujuće ili orijentaciono znanje” (Konrad, 2004, 47 i dalje.). Pod prvu točku pripadaju uobičajeni oblici pedagoškog djelovanja, pod drugu tematski aspekti važni za svaki odgojni čin, a pod treću znanje o položaju pedagogije u sadašnjosti i prošlosti. Prva bi točka još ponajprije mogla odgovoriti na problem što bi pedagozi trebali umjeti, no u izlaganju prilog ne nadilazi nevezanu zbirku primjera

za oblike pedagoškog djelovanja ne tematizirajući središnji didaktički problem prijelaza sa znanja na umijeće.

Usporedimo li te različite verzije određivanja pedagoških kompetencija, nećemo moći reći da one pružaju jasnu i donekle jedinstvenu sliku o onome što bi profesionalni odgojitelji trebali obvezatno znati. U njima je nemoguće razabrati sustavno ocrtani profil kompetencija. Umjesto toga imamo posla s promjenjivim tematskim katalozima operacija, elemenata znanja i zadataka koji se u pojedinačnom slučaju uvijek još mogu proširiti ili skratiti, dopuniti ili reducirati. Već u temeljnim pojmovima vlada znatna zbrka: s jedne se strane želi reći što tvori pedagoško djelovanje — a to naravno znači odgoj, a tada se odgoj pojavljuje samo kao jedan oblik pokraj drugih, a ti pak u proizvoljnome nizu kao da ne odgajamo ako savjetujemo ili podučavamo i kao da je „pomaganje” u pedagoškim situacijama nešto što se može razdvojiti od odgajanja ili poučavanja, odnosno savjetovanja. Nema ni potpunosti popisa ni oštrog razdvajanja pojedinih točaka, tome se dapače čak ni ne teži. Tako se ne može potisnuti dojam da popis dugujemo prije svega diplomaciji stručnih tijela i zainteresiranih skupina kod kojih se svatko brine za to da svoje osobitosti uvrsti u programatske zaključke. O određenju pedagoških kompetencija koje bi se temeljilo na predmetu pedagogije i stoga bilo otporno i na zamjerke ne može biti ni govora.

Možemo očekivati da će se ta slika promijeniti ako pogled skrenemo s prevladavajuće pedagogije stručnih tijela i pozabavimo se prijedlozima pojedinih pedagoga znanstvenika. To je tako samo djelomično jer i tu se prije nailazi na tematske kataloge nego na sustavno obrazložena određenja pedagoških kompetencija. Tako je Hermann Giesecke identificirao ukupno pet „temeljnih oblika pedagoškog djelovanja” koje bi adept pedagogije trebao naučiti ako se želi baviti „pedagogijom kao zanimanjem”: poučavanje, informiranje, savjetovanje, aranžiranje i animiranje (Giesecke, 1987, 66 i dalje.). Ti su oblici djelovanja objedinjeni pojmom pomoći pri učenju kojim se Giesecke očito koristi za ono što se tradicionalno naziva odgojem. Još se jednom u reduciranom obliku taj popis kompetencija pojavljuje kod Bernharda Koringa, on razlikuje tri temeljna oblika pedagoškog djelovanja: „podučavanje, savjetovanje i aranžiranje” (Koring,

1992, str. 62) koji se pak sa svoje strane pridružuju trima glavnim područjima cjelokupne pedagogije: poučavanje školskoj pedagogiji, aranžiranje socijalnoj pedagogiji, a savjetovanje obrazovanju odraslih. Nemoguće je previdjeti da je u oba prijedloga za određivanje pedagoških kompetencija mjerodavno uzimanje u obzir postojeće organizacije odgoja.

Ta se usmjerenost na organizaciju još jasnije pokazuje na primjeru rasprave o kompetencijama školskog pedagoga. U svom *Uvodu u školsku pedagogiju* Hanna Kiper navodi ne manje od 16 „temeljnih oblika profesionalnog djelovanja učiteljica i učitelja” (Kiper, 2001, 12 i dalje.). Oni sežu, da spomenemo samo neke od navedenih kompetencija, od odgoja i poučavanja preko razvijanja kurikulumu i sposobnosti vođenja grupe učenika do suradnje s roditeljima, zastupanja interesa profesionalne politike i sposobnosti razvijanja profesionalne etike. Premda u tom popisu naizgled ne nedostaje ništa od onog što bi učiteljice i učitelji trebali raditi te prema tome i znati, moguće je zamisliti i neke druge kompetencije koje su podjednako korisne, ali se ne spominju: organiziranje razrednih putovanja, upravljanje novcem, nadzor tijekom odmora i pri pisanju kontrolnih zadaća itd.

U usporednosti središnjih kompetencija i pukih sporednih djelatnosti pokazuje se da nedostaje vodeće i organizacijsko gledište koje nužno razdvaja od poželjnog te bi bilo prikladno poslužiti kao osnovica za evaluaciju specifičnog profesionalnog ponašanja nastavnika. Za usporedbu: i liječnici u svom zanimanju moraju znati više nego samo dijagnosticirati i propisivati terapiju, na primjer organizirati rad liječnika prema ekonomskim načelima, izdavati račune i još više toga, ali vlada općenito suglasje da se te kompetencije ne odnose na bit liječničkog umijeća. Isto bi tako trebalo biti moguće i poželjno navesti bit odgojnog umijeća i na tome zasnovati izobrazbu budućih pedagoga. I tek će tada biti moguća evaluacija primjerena osobitostima pedagoškog djelovanja, to jest evaluacija koja ne slijedi izvana i koju, kao što je sada i nadalje slučaj, ne provode predstavnici drugih disciplina, najčešće psihologije i sociologije, u novije doba i ekonomisti i stručnjaci za menadžment koji ni sami ne raspolažu središnjom kompetencijom koju ocjenjuju kod drugih ljudi. No praksa vanjskog vrednovanja koju pedagozi

razumljivo osporavaju nije neizbježna sudbina, već je u znatnoj mjeri samoskrivljena: tko ne zna samostalno obrazložiti specifičnost i bit vlastite prakse, ne smije se čuditi ako tada drugi stupe na pozornicu i preuzmu posao evaluacije.

Uobičajeni topos za samoodređenje pedagogije pružio je Johann Friedrich Herbart svojim govorom o „domaćim pojmovima” u Uvodu svoje Opće pedagogije iz 1806. (Herbart, 1806/1989, str. 8). Hans Merckens je s pravom podsjetio na taj topos u svom izvješću o stanju pedagogije. On još uvijek označuje neizvršenu zadaću, a ne rezultat koji još samo valja primijeniti (Merckens, nap. cit., 17 – 18). I doista, dovoljno stabilna osnova za profesionalnost može se osloniti samo na „domaće pojmove”, postavlja se samo pitanje kako doći do tih pojmova i osigurati ih protiv zahtjeva koji se pedagogiji nameću iz drugih interesa i s drugih stručnih područja te je pretvaraju u „provinciju upravljanu izvana” (Herbart, nap. cit.). Kao što pokazuje pogled na tematske kataloge, takva se osnova ne može naći niti tako da se kao proizvodna nit uzme stvarna postojeća organizacija odgojnog sustava ni tako da sve stavimo na kartu morala i u neprestano novim obratima zazivamo opći odgojiteljski etos. Tu je varijantu još jedanput artikulirao Hartmut von Hentig (v. Hentig, nap. cit., 255 i dalje.). „Sokratska zakletva” koju predlaže je, međutim, u najboljem slučaju samo dokument pedagoškog vjerovanja, no on ne pruža osnovu za profesiju. Ta se osnova može sastojati samo u tome da se operacija samog odgajanja opiše u svojoj osebnosti i nenadomjestivosti te zatim podrobnije specificira. Drugačije rečeno: domaće pojmove valja iskazati kao domaće operacije odgoja.

Što se pod tim podrazumijeva i što iz toga slijedi, pokazat ću na kraju teksta, i to najprije nadovezujući se na Wenera Locha, da bih zatim dalje zaoštrio Lochovu misao i kao temeljnu operaciju odgoja potvrdio prikazivanje ili pokazivanje. U svom članku o „sposobnostima nužnim nastavniku” (Loch, 1990) Loch je naveo četiri međusobno povezane kompetencije i „konstitutivne sposobnosti” koje moraju barem postojati da bi se ostvarilo nešto poput nastave: to su sposobnost prikazivanja, sposobnost aktiviranja, sposobnost kontakta i sposobnost osnaživanja. Tko nešto prikazuje ili kako se također može reći: tko nekom drugom nešto pokazuje, mora ga aktivirati kako bi taj pogledao i

svoju pozornost usmjerio na prikazivanje; pretpostavka tome je da nastavnik zna kako uspostaviti kontakt s učenicima, a istodobno i zaključno nastavnik se tijekom nastave mora pobrinuti za to da učenici steknu povjerenje u svoje umijeće kako bi naučeno postalo trajnom dispozicijom. To su „sposobnosti” koje „moramo barem posjedovati da bismo mogli (...) djelovati kao učitelji i dosegli profesionalnu kompetenciju” (Loch, nap. cit., str. 101). One konvergiraju u petoj sposobnosti koju Loch naziva „sposobnošću samoodržanja” (nap. cit., 102). U cjelini se tu radi o zatvorenoj shemi kompetencija, dobivenoj opisom onoga što tvori nastavu bliskim fenomenu, neovisno o tome tko poučava, što je tema nastave, koje posebne ciljeve nastava slijedi i u kojem se organizacijskom kontekstu ona održava. U tom smislu je to više od samo nevezanog, nedovršenog nizanja kompetencija, tematska i socijalna strana svake nastave se dapače dovode u uzajamni odnos i povezuju sa samorazumijevanjem nastavnika. To je znatna prednost prema pukom popisivanju kompetencija.

Ta se prednost može još i produbiti ako postavimo pitanje koja kompetencija ni u kom slučaju ne smije nedostajati da bi se omogućila nastava. Tu se brzo uviđa da se prednost daje prikazivanju. Samo ako se nešto prikazuje ili pokazuje, uopće ima smisla učenike aktivirati unutar društvenog kontakta i tada ih osnažiti u njihovim naporima. Samo ako se nešto pokazuje ili treba pokazati, i to s namjerom djelovanja na učenje i da se ono potakne, inscenirati vježbu ili ispriopovijedati instruktivnu pripovijest, izvesti eksperiment ili neki tekst učiniti pristupačnim, tada i samo tada imamo posla s nastavom, dapače ne samo s tim oblikom odgoja već i s odgojem uopće. Njegov temeljni stav je pokazivanje. Ono obuhvaća domaću operaciju pedagogije, no ne kao u medicini liječnički zahvat ili u pravu sudska odluka ili pak u religiji vršenje određene kultne prakse. Za odgoj kao postupak kojim se potiče, ali i ograničava, pobuđuje ili podupire učenje adolescenata, stoga vrijedi načelo: Posvuda gdje se odgaja nešto se pokazuje (usp. Prange, 2000).

Pritom je riječ o trostupanskoj vezi: nekome nešto pokazujemo. Uvijek postoji subjekt pokazivanja, tema i adresat. Unutar toga trokuta teče

cjelokupni odgoj, a stvarno se umijeće sastoji u tome da te komponente uzajamno povežemo s obzirom na učenike i njihove prilike, njihovu dob i spol, njihovo predznanje i interese. Iz toga proizlazi: kompetencija pokazivanja je temeljna kompetencija kojom pedagozi trebaju raspolagati, koju trebaju kultivirati i razvijati. Drugim riječima: Temelj pedagoške kompetencije je pokazna struktura odgoja (Prange, 2005).

S tom se pretpostavkom može i točnije reći na što se treba odnositi specifična pedagoška evaluacija odgojnih mjera i radnji, naime na proces samog odgoja, to jest na pojedinačno odabrani oblik pokazivanja u sklopu situacije namijenjene učenju. Takva evaluacija je u tom smislu didaktički utemeljena; ona je usmjerena i na proceduru, a ne samo na rezultate. Ona pokušava obuhvatiti kvalitetu pokazivanja i na taj način zahvatiti i primjereno ocijeniti profesionalnu kompetenciju pedagoga. Trenutačna prevlast usmjerenosti na rezultate nasuprot tome za posljedicu ima da se profesionalnom djelovanju pedagoga uvijek pripisuju čimbenici koji se na njega uopće ne odnose, već ih ono duguje materijalnim okolnostima ili društvenoj okolini koje se u aktualnom odgojnom procesu same uopće više ne mogu kontrolirati ili mijenjati. Pokušaj da se sve te okolnosti obuhvate sve duljim popisima kompetencija prikladan je da se zamagli didaktičko-operativna jezgra pedagoškog djelovanja, a profesija proglaši odgovornom za probleme i zadatke koje svojim sredstvima, dakle upravo pokazivanjem, ne može obraditi. Iz toga proizlazi zaključak: Ono čemu bi pedagozi trebali težiti, što bi teoretičari trebali jasno artikulirati, a disciplina istaknuti prema stranim određivanjima putem eksterne evaluacije, nije diversifikacija kompetencija, već njihova koncentracija na domaću operaciju pedagogije.

Trenutačno se ne stječe dojam da bi prevladavajući *mainstream* pedagogije bio spreman upustiti se na taj put. To ništa ne mijenja činjenicu da je to jedini mogući put kako bi se pedagogija oslobodila podložnosti drugim disciplinama (usp. o tome Palekčić, 2004) te, kao što je to već prije sedamdeset godina primijetio Karl Jaspers, krenula dalje od besciljne izrade uvijek novih projekata i pokušaja, nacрта i različitih programa.

Literatura

- Combe, A. u. Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt, 1996.
- Giesecke, H., Pädagogik als Beruf, Grundformen pädagogischen Handelns, München, 1987, u.ö.
- Heitger, M. u.a. (Hrsg.), Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Würzburg 2004
- Hentig, H.v.: Die Schule neu denken. München / Wien 1993 u.ö.
- Herbart, J. F., Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (zuerst 1806), u: Sämtliche Werke, Bd. 2, Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel, Aalen, 1989.
- Humboldt, W., Der Königsberger und Litauische Schulplan (zuerst 1809), u: Werke in fünf Bänden, Bd. 4, Hrsg. v: A. Flitner u. K. Giel, Darmstadt, 1964
- Illich, I., Schulen helfen nicht, Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft, Reinbek 1972.
- Jaspers, K., Die geistige Situation der Zeit (zuerst 1931), Berlin 1960.
- Kiper, H., Einführung in die Schulpädagogik, Weinheim / Basel. 2001.
- Koch, L., Normative Empirie, u: M. Heitger u.a., a.a.O., 39 i dalje.
- Koring, B., Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit, Bad Heilbrunn, 1992.
- Konrad, F.-M., Was müssen Pädagog(inn) en können? Ein Vorschlag zur Diskussion um die Neustrukturierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums, u: Erziehungswissenschaft, Jg. 15, 2004, Heft 29, 43 i dalje.
- Kupffer, H., Erziehung — Angriff auf die Freiheit, Weinheim, 1980.
- Loch, W., Für Lehrer erforderliche Tätigkeiten, u: Lehrer und Schüler — Alte und neue Aufgaben, Essen, 1990, 101 i dalje.
- Merkens, H., Zur Lage der Erziehungswissenschaft, u: Erziehungswissenschaft, Jg. 15, 2004, Heft 29, 11 i dalje.
- Palekčić, M., Kritische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychologie und Unterrichtspraxis: Das Beispiel „intrinsische Lernmotivation“, u: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns, Hrsg. v. Hackl, B. u. Neuweg, G. H., Münster, 2004, 27 i dalje.
- Prange, K., Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn, 1991.
- ders.: Was ist schlecht am „schlechten Lehrer“? u: B. Schwarz / K. Prange (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim, 1997, 14 i dalje.
- ders.: Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz, u: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler, 2000, 215 i dalje.
- ders.: Die Zeigestruktur der Erziehung, Grundriss der Operativen Pädagogik (erscheint, 2005)
- Struck, P., Neue Lehrer braucht das Land, Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule, Darmstadt, 1994.
- Strukturplan für das Bildungswesen, (Hrsg.) v. Deutscher Bildungsrat, Stuttgart, 1970.
- Studienreformkommission Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialarbeit, hrsg. v. der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Bonn, 1989.

Terhart, E. (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim / Basel, 2000.

ders. : Lehrerberuf und Lehrerbildung, Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte, Weinheim / Basel, 2001.

Vorstand DGfE: Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft, u: Erziehungswissenschaft, Jg. 15, 2004, Heft 29, 84 i dalje.

Voß, R. u.a. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden: systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied, 2002.

Zusammenfassung

KOMPETENZEN ZWISCHEN PROFESSIONALISIERUNG UND EVALUATION

Klaus Prange
(Sveučilište u Oldenburgu)
Universität Oldenburg, Deutschland

Mit der Professionalisierung der Erziehung stellt sich das Problem, wie evaluiert werden kann, ob das Erziehen wirklich professionellen Standards genügt und welches dieses Standards sind. In der Regel werden diese Standards als Kompetenzen der Lehrer definiert. Dazu sind eine Reihe von Listen aufgestellt worden, die im einzelnen angeben, was ein Lehrer können und lernen muss. Diese Listen sind zumeist nur enumerativ und nicht systematisch ausgewiesen. Im Gegensatz dazu wird ein Vorschlag gemacht, das Zeigen als die basale kompetenz zu definieren, über die jeder Lehrer mindestens verfügen muss, um professionell erziehen zu können. Das Zeigen ist die spezifische, einheimische Operation der Erziehung und sollte deshalb die Grundlage für die pädagogische Evaluation von Erziehung bilden.

Stichworte: Kompetenz, Profession, evaluation, Erziehungssystem, Lehrerbildung, Kompetenzlisten, – katologe, Kerncurriculum, pädagogische Darstellung, Zeigen Zeigestruktur