

Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagoškijska teorijska perspektiva

Marko Palekčić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

U radu se razmatra odnos kompetencija i nastave iz dvije perspektive: perspektive obrazovne politike i pedagoškijske teorijske perspektive. Ove perspektive se razlikuju prema tome kako odgovaraju na pitanje pripreme odrastajućih za budućnost: bilo putem prilagođavanja u formi kompetencija bilo polazeći od svrhe i smisla odgoja - putem „odgojne nastave”. S jedne strane riječ je o pragmatičkom problemu upravljanja obrazovnim sustavom, a s druge strane o tematiziranju ovog problema kao izvornog teorijskog pedagoškijskog pitanja. Rad je strukturiran tako da se prvo razmatraju kompetencije u okviru obrazovno-političke perspektive, a zatim govori o kompetencijama u pedagoškom diskursu sa ciljem da se odgovori na pitanje: jesu li kompetencije pedagoškijski domaći pojam. Drugo, predstavlja se i kritički analizira „nastava usmjerena prema kompetencijama”, a zatim „odgojna nastava” kao pedagoškijski pandan zahtjevu obrazovne politike za razvijanje kompetencija u školi i nastavi, te na kraju slijedi kratka usporedba dva načina reagiranja na društvene promjene: „odgojna nastava” iz pedagoškijske teorijske perspektive i/ili kompetencije iz ne-pedagoškijske (obrazovno-političke) perspektive.

Ključne riječi: odgojna nastava, kompetencije, nastava usmjerena prema kompetencijama.

Umjesto uvoda

U dosadašnjim raspravama o kompetencijama i nastavi prisutna su dva pristupa. Nekritički pristup implementaciji „reformi” koje je inicirala obrazovna politika ili kritizerski odnos spram naloga obrazovne politike. Mi smo mišljenja da se odnos kompetencija i nastave može i treba promatrati kao predmet znanstvene (teorijske) refleksije. Ovaj pristup je, mišljenja smo, uravnoteženiji, jer na dijalektički način nadilazi jednostranosti prethodna dva pristupa. Teorijski pristup koji polazi od shvaćanja osobite logike i karaktera nastave nije dovoljno prisutan u literaturi a od odlučujuće je važnosti kako za znanstveni status pedagogije i didaktike i njihove uloge u reformama obrazovanja, tako i za profesionalne kompetencije nastavnika i pedagoga glede nastave.

Rasprava o kompetencijama

Obrazovno-politička perspektiva ili kompetencijska retorika

Kompetencija¹ se javlja u povijesnom kontekstu kada se prelazi s pojmova (ključne) kvalifikacije na pojam standardizacije u obrazovanju (Palekčić, 2005, 2007). Obrazovni standardi i kompetencije su instrumenti upravljanja obrazovnim sustavima, koji se uvode (primjerice u Njemačkoj) nakon loših prvih rezultata tzv. PISA ispitivanja. Logika školske reforme (a to znači i kurikulumu – Previšić, 2007) zasnovana na standardizaciji (prema Herzog, 2007, 38) zasniva se na korištenju modela cilj-sredstvo. Prvo se utvrđuju ciljevi, koji na operacionalnoj razini mogu biti mjerljivi. Zatim se uz pomoć standardiziranih

¹ Kompetencijski diskurs (Haeske, 2012)

postupaka mjerenja provjerava jesu li ciljevi dostignuti. Obrazovanje zasnovano na standardima dakle nije ništa drugo nego otmjen model cilj- sredstvo, u kojemu sadržajni standardi predstavljaju ciljeve, a poučavanje (nastava) sredstva za postizanje ciljeva, a rezultati na testovima pružaju dokaze jesu li ciljevi dostignuti. Svrhovita racionalnost (svrha-cilj) znači optimiranje dostizanja ciljeva putem mjerenja i kontrole. Regulacijski krug je otjelotvorenje ciljno-racionalnog mišljenja (Herzog, 2010, 84) a upravo on čini „teorijsku osnovu” funkcioniranja standarda. Ovaj model je instaliran na svim razinama sustava obrazovanja. Mehanizmi utjecaja su različiti prema dvije tradicije (američka i europska). U Europi naglasak je na kompetencijama. Stupnjevi kompetencija preuzimaju didaktičku funkciju. Oni popisuju neizravno kako se nastava treba oblikovati kako bi vodila izgradnji kompetencija kod učenika. Time se istodobno ograničava prostor za oblikovanje nastave. Uvođenje kompetencija je legitimirano promjenama u strukovnoj i stručnoj praksi, odnosno potrebom individualizacije, funkcionalizacije i fleksibilizacije prema modelu prilagodbe na promjenjive pozivne (strukovne i stručne) prakse u doba globalizacije. Jednostavnije rečeno, kompetencije su obrazovno-politički odgovor na promjene i izazove tržišta rada. Kompetencije razvijane na razini obrazovanja odraslih (strukovno obrazovanje) nastoji se implementirati i u (osnovnu i srednju) školu, ali i na razini visokoškolskog obrazovanja – uvođenjem tzv. „Bolonje”. Kompetencije kao formalne vještine koje nadilaze pojedina područja (znanja, discipline, predmete u školi) su središnji koncept najavljenih i izvedenih promjena u sustavima obrazovanja. Te promjene se označavaju kao prijelazi s „input-a” na „output”, odnosno kao paradigmatička promjena od sadržaja ka kompetencijama, odnosno predmetno-sustavnog prema učenicima orijentiranu perspekti-

vu ili od prijenosa znanja do razvoja kompetencija. Te promjene se legitimiraju neophodnostima i izazovima tzv. „društva znanja”, odnosno uspješnog života u tom društvu. Umjesto općeg obrazovanja naglasak je na funkcionalističko-psihološkom pojmu kompetencija, koji ne uključuje višestran razvoj ličnosti već naglasak stavlja na vještine potrebne za komunikaciju i rješavanje (svakodnevnih) problema. Kompetencije učenika se mjere nakon određenih razdoblja obrazovanja, posebno konstruiranim testovima i uspoređuju se postignuća učenika na tim testovima na internacionalnom planu. Temeljem rezultata koje postižu učenici na tim testovima, koji mjere različite vrste pismenosti, sačinjavaju se rang liste zemalja. Uspješnije države smatra se imaju efikasnije obrazovanje od onih čiji učenici postižu slabije rezultate. Temeljem tih istraživanja postavljaju se standardi (minimalni, regulacijski, prosječni i maksimalni, idealni) za nacionalne sustave u cjelini, za pojedine vrste škola i za samu nastavu. Obrazovni standardi su onaj instrument koji povezuje različite razine obrazovnih sustava, uz čiju se pomoć očekuju efikasnije (a to uvijek znači i s manje uloženi financijskih sredstava) upravljanje sustavima. Od nastave i od (autonomne) škole u cjelini se očekuje doprinos izgradnji kompetencija učenika, prema modelima i stupnjevima kompetencija. Obrazovni standardi i kompetencije postaju formula rješavanja problema u obrazovanju (školi i nastavi) i pripremanje mladih za neizvjesnu budućnost na tržištu rada.

Obrazovna politika je prihvatila definiciju kompetencije prema Weinertu², prema kojoj mnogi autori imaju kritičku distancu (Gruschka, Ladenthin, 2010, Mattes, 2013, Wiater, 2013). Posebice se navodi da ona nije definicija, nego skup različitih obilježja (Koch, 2012). Inače White, 1959³ je prvi uveo pojam kompetencije u znanost (psihologiju).

² Kompetencije su kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolazu ili ih mogu naučiti kao bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama” (Weinert, 2001,27/8.). O različitim shvaćanjima pojma kompetencije u društvenim znanostima vidi Klieme-Hartig, 2007).

³ Pojam kompetencije nije, prema Heckhausenu, uveden kao temeljni pojam psihologije, nego je uveden iz specifičnog interesa posebnog pravca psihologije motivacije. Pojam je, prema Heckhausenu, u psihologiji motivacije sustavno neophodan, jer označava razvoj temeljne sposobnosti, koja nije niti prirodna niti rezultat prirodnog sazrijevanja niti se može dovoljno objasniti klasičnim teorijama instinkta ili psihoanalize. Pojam kompetencije je radna hipoteza. Heckhausen smatra da Whitov pojam kompetencije nije dalje teorijski razvijan. (Heckhausen, Heinz: Art.: Kompetenz. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. IV Basel/Stuttgart 1976. Sp. 922-923.)

Ne postoji jedinstvena definicija kompetencije (u singularu) nego samo različita shvaćanja kompetencija (plural). I sami autori ekspertiza o uvođenju obrazovnih standarda (primjerice Klieme, 2003) su mijenjali određenja kompetencija, kako bi ih prilagodili empirijskim (operacionalnim) mjerenjima (Klieme i drugi, 2010).

Nedostaju teorijske osnove pojma kompetencije. Model regulacijskog kruga nije dovoljan da bi dao teorijsku orijentaciju za obrazovne standarde, odnosno za razvoj modela i stupnjeva kompetencija (Herzog, 2010). Ne postoje niti empirijski⁴ izrađen pojam kompetencije niti empirijski provjerljivi i provjereni modeli kompetencije i stupnjeva kompetencije. Kompetencije se razmatraju (primjerice kod Weinerta) na pragmatičkoj razini. Riječ je o „normativnoj empiriji” (Koch).

Kada je riječ o daljim kritikama obrazovnih standarda i posebice kompetencija one se ponajprije odnose na nekritičke pokušaje prenošenja modela stjecanja kompetencija na razini odraslih (obrazovanje odraslih – strukovna područja) u osnovne i srednje škole.

U tom kontekstu ističemo posebno kritičko razmatranje ciljeva ili funkcija škole i nastave odnosno potiskivanje u drugi plan neophodne rasprave (iz kuta pedagojske perspektive) o svrsi i smislu škole i nastave (Mattes, 2013, Palekčić, 2006). Kvalifikacijska funkcija škole nije sporna. Orijentacijom na rezultate učenja u formi kompetencija škola tu funkciju izvršava. Međutim problem je što se kompetencije mogu stjecati samo na određenim sadržajima (znanjima) a ona su upravo u reformnom konceptu orijentiranom prema kompetencijama sasvim zanemarena ili su samo sredstvo za izgradnju kompetencija. Tko (ministarstva, same škole i nastavnici, izdavači raznih materijala za nastavu ili izdavači knjiga) preuzima funkciju odabira sadržaja ostaje neodređeno. I selekcijska funkcija škole može se ostvariti u reformi uz pomoć obrazovnih standarda i kompetencija. Ostaje međutim problem uvjeta za uvažavanje individualnih procesa učenja, koje predviđaju reformne promjene. Ove funkcije škole

(ili ciljevi koje izvanjski obrazovna politika nameće školi) su jednostrano naglašeni. Zanimaju se legitimacijska i integrirajuća funkcija ili zadaća škole. Funkcija tradiranja kulture (osnovni smisao i svrha škole) je maknuta na marginu. Na ovaj način reformni pokret putem uvođenja obrazovnih standarda i kompetencija dovodi obrazovne sustave u neravnotežu. Izvanjski ciljevi škole su prenaplašeni, a svrhe škole i nastave su izvan fokusa rasprave. „S gledišta nastave kao ‘funkcije’ škole pojavljuje se mogućost društveno-političke, a s gledišta nastave kao ‘svrhe’ škole pedagoška kritika škole. Obje moraju djelovati, ako se želi ostvariti znanstveni temelj reforme škole” (Sünkel, 1996, 19). Treba istaknuti da se razvoj kompetencija ne odnosi samo na školu (Grunert, 2012).

Pedagozi znanstvenici posebice pod lupu kritičkog razmatranja stavljaju odnose između obrazovanja i kompetencija kao i odnose znanja i kompetencija.

Razmatrajući odnos obrazovanja i kompetencija, pedagozi (Benner, 2012, Engagement, 2007, Höhne, 2007a i 2007b, Gruschka, 2013, Klein, 2010, Koch, 2010 i 2013, Sander, 2013, Zierer, 2012) *a limine* odbacuju mogućnost da pojam kompetencija može zamijeniti pojam obrazovanja i da je orijentacija na kompetencije gubitak orijentacije u pedagogiji (Ladenthin, 2010), jer se time pedagogija odriče svojih temeljenih pojmova i stajališta i postaje provincija drugih znanosti i politika, dakle upravljana „izvana”, kako bi to rekao Herbart (Palekčić, 2010). Kompetencija (ili kako ih promiče obrazovna politika – reducirana, operacionalizirana i funkcionalistički shvaćen pojam obrazovanja) je pojam koji obećava ono što ne može ispuniti – zamijeniti temeljne pedagojske pojmove i učiniti efikasnijim obrazovne sustave te tako mlade pripremiti za (specifičnu) budućnost.

Pišući o potrebi uvođenja obrazovnih standarda i kompetencija u reguliranje obrazovnih sustava, posebice se u negativnom kontekstu ističe „trom” znanje (Renkl, 1996) koje je proizvodila (stara) škola i nastava polazeći od nastavnih sadržaja (tzv. „input-a”). Više se ne treba prenositi samo „gradivo” nego ono

⁴ Središnje pitanje orijentiranosti na kompetencije ostaje neriješeno. Samo u dugoročnim longitudinalnim (i eksperimentalnim) studijama mogla bi se utvrditi prognostička valjanost kompetencija, to jest je li nastava koja nije orijentirana na sadržaje (input) nego nastava orijentirana na kompetencije (output) može bolje reagirati na izazove daljnjeg školovanja (fakultete), profesionalna zanimanja i privatni život.

što se prenosi mora biti uspješno usvojeno i primijenjeno i u drugim situacijama (u budućnosti), izvan nastave. Na djelu je promjena paradigme: od sadržaja (input) k ishodima učenja (ili kompetencijama). Propagira se tzv. nova kultura učenja. Umjesto stavljanja težišta na poučavanje, ono se sada stavlja na učenje (kritički vidi Palekčić, 2009a). Kompetencijama se želi zamijeniti pojam postignuća učenika u školi i nastavi. Međutim zaboravlja se da se kompetencije ne mogu stjecati u vakuumu. Potrebni su sadržaji na kojima se oni jedino mogu stjecati. U pedagogiji je poznat odnos materijalnih i formalnih teorija obrazovanja (Palekčić, 2009b)⁵, kao i pokušaji njihovog prevladavanja (primjerice kategorijalno obrazovanje prema Klafkiju - Palekčić, 2006, 2009a i 2009b). Kompetencije su primjer (jednostranosti) formalnih teorija obrazovanja. Različite vrste znanja su bitne u školi i nastavi (Koch, 2012). Mi posebice ističemo važnost teorijskih znanja i teorijskog načina mišljenja, koji su zanemareni u raspravama o kompetencijama u obrazovno političkom diskursu, jer u njemu postoji distanca spram apstraktnog a dominira prenaplašavanje orijentacije na (praktično) djelovanje. Kompetencije se ne odnose na kritičko-refleksivni odnos prema svijetu, nego na afirmaciju danih stanja. Ekonomski kriteriji a ne opći ciljevi obrazovanja i odgoja su prioriteta. U drugi plan su stavljene duhovne aktivnosti a prenaplašene kompetencije djelovanja, odnosno primjenjive, instrumentalne vještine.

Pokušaj uvođenja ekonomističkog pristupa neoliberalne orijentacije u obrazovanje izazvao je ne samo kritičko propitivanje pojma obrazovnih standarda (Palekčić, 2007, Herzog, 2010) i kompetencija obrazovno-političke orijentacije od pedagoga znanstvenika, nego i bilanciranje govora o kompetencijama u okviru same pedagogije (Ruckwitt, 2007).

Govor o kompetencijama u pedagoškom diskursu

U povijesti pedagogije⁶ mogu se identificirati autori koji su pisali o kompetencija ili su povodom rasprava o kompetencija promišljali o *pedagoškim* kompetencijama.

1. Heinrich Roth u „zrelosti kao kompetenciji za sposobnost odgovornog djelovanja” vidi središnji cilj odgoja. Zrelost određuje kao „duševno stanje osobe kod koje je određene izvana u najvećoj mogućoj mjeri zamijenjeno samoodređenjem.” On kompetencije shvaća kao individualne sposobnosti u smislu dispozicija za djelovanje i prosuđivanje. Zrelost kao cilj odgoja Roth razumijeva kao kompetenciju, i to u trostrukom smislu: „a) kao samokompetenciju, tj. kao sposobnost moći za sebe djelovati na vlastitu odgovornost, b) kao predmetnu kompetenciju, tj. kao sposobnost, moći donositi sudove i djelovati na raznim predmetnim područjima te tako biti nadležan za njih, c) kao socijalnu kompetenciju, tj. kao sposobnost donositi sudove i djelovati na socijalno, društveno i politički relevantnim predmetnim i društvenim područjima te tako biti nadležan i za njih” (Roth, 1971, 180).

Kada govori o sposobnostima Roth ne misli samo na dispozicije za kognitivna postignuća, već misli na sveobuhvatnu sposobnost djelovanja. Predmetna i socijalna kompetencija su *conditio sine qua non* samokompetencije ili razvijene sposobnosti za moralno djelovanje. Kompetencija se u emancipacijskoj namjeri u konačnici povezuje sa zahtjevom za nadležnošću.

Na određenje čovjeka prema Rothu (Roth, 1971, 381) odlučujuće utječu sloboda, samoodređenje i sa-

⁵ Autori koji govore i istražuju kompetencije iz obrazovno-političke perspektive kao da zaboravljaju da se o tom pojmu (implicitno ili eksplicitno) pisalo u prošlosti i u okviru pedagoškog diskursa, primjerice u raspravama između općeg i stručnog obrazovanja, obrazovanja ili izobrazbe. Osim te „zaboravljivosti”, primjetno je kod zagovornika reformi i nedopuštanje kritike pedagozima znanstvenicima. Između ove dvije grupe znanstvenika i istraživača uopće ne postoji dijalog.

⁶ U bližoj povijesti više je autora iz područja pedagogije na sustavan način pisalo o kompetencijama (Paschen, 1995, Löwisch, 2000, Müller- Ruckwitt, 2008, Prange, 2005b., Schulz, 1979, 1980, Wohlersheim, 1993). Zbog ograničenosti prostora, odabrali smo predstaviti samo pozicije Rotha (1966, 197), Schulza i Prangea (2005a, 2005b), jer se na njima lako prepoznaje pedagoškijska perspektiva i koje se upravo zbog toga značajno razlikuju od obrazovno političke pozicije, što je za ovaj rad od velikog značenja. Odabrali smo neke od ključnih teorijskih stavova Rotha i Prangea koji su bitni za teze iznesene u ovom radu. Niti iscrpan pregled niti kritički osvrt na ove tri pozicije u pedagogiji nije ovdje moguć zbog ograničenosti prostora.

mo-odgovornost. Otuda je moralna sposobnost za djelovanje, prema Rothu, ključan problem za pedagogiju. Kao najrazvijenija forma ljudske sposobnosti za djelovanje jest sposobnost za moralno djelovanje. Ljudski razvoj, odnosno razvijena sposobnost za djelovanje je dostignuta kada se obrazloženo može pozitivno cijeliti prema sljedećim kriterijima: kao zrela, produktivna, kritička, samoodređena i samo-odgovorna.

Roth dakle izjednačava uvid u stvari i predmetnu kompetenciju s „intelektualnom zrelošću”, socijalni uvid i socijalnu kompetenciju sa „socijalnom zrelošću i uvid u vrijednosti i ja ili samokompetenciju sa samoodređenjem i moralnom zrelošću.” „Uvid” bi trebao odrediti stupanj racionalnosti koji se u dotičnom slučaju smatra dostižnim. „Kompetencija” bi trebala pokazivati stupanj sigurnosti ponašanja koji osobu osposobljava za djelovanje, obje se osobine usmjeravaju prema kritičkoj kreativnosti kao pretpostavci za stvaralačke promjene i inovacije. Kritička kreativnost znači razvojno treba, stupanj otvorenosti za budućnost, stupanj spremnosti za diskusiju i kritiku, koji odgovaraju djelatnim, misaonim i društvenim formama. Sve drugo je, prema Rothu, dresura, uvjetovanje, utiskivanje, prilagođavanje. Moralno zrela sposobnost djelovanja kao samoodređenje moguća je samo ako osoba koja djeluje raspolaže poznavanjem predmeta i predmetnom kompetencijom kao i sposobnošću društvenog odlučivanja i društvenom kompetencijom (Roth, 1971, 388).

Doprinos škole i nastave Roth tematizira u formi izravnog sadržaja kurikuluma, koji su izvedeni iz definicije socijalnog odgoja.

Rothovo shvaćanje (i socijalnih) kompetencija je antropološki utemeljen (životni put kao temeljna antropološka kategorija). Čovjek je socijalno biće. Moralna sposobnost djelovanja ili samokompetencija je najviši stupanj u razvoju ljudske sposobnosti djelovanja. Kompetencije su sastavni dio teorije ili koncepcije razvoja i odgoja. S temeljnom kompetencijom su povezane (ne razmatraju se odvojeno jedna od druge kao u psihologijskoj i obrazovno-političkoj perspektivi) i predmetna i socijalna kompetencija. Škola i nastava pridonose na svoj način razvoju ovih, pa i socijalne kompetencije. To se

može činiti na izravan, izvanjski način – kao reflektiranje vrijednosti i normi, kao raspravljanje o formama zajedničkog života i njegovo oblikovanje, kao argumentiranje u diskursu i pregovaranju i kao stjecanje sposobnosti za socijalno djelovanje. Izgradnja socijalnih kompetencija odvija se putem socijalnog odgoja (Roth, 1971, 524).

Najvažnije, čini nam se, u Rothovom određenju kompetencija jest da on smatra da kompetencije sadrže dva momenta: „uvid” u stvari (racionalni moment) i stupanj sigurnosti ponašanja. Unutarnji i vanjski moment su neraskidivo povezani u određenju kompetencija. Iako Roth uvodi riječ kompetencija, pa i socijalnu kompetenciju u pedagogiju, ona se kao pojam nije udomačila.

2. Wolfgang Schulz u okviru svojeg dinamičnog procesualnog modela nastave, navodi šest konstitutivnih formalnih strukturalnih momenata nastave. Osim antropogenih i socijalno-kulturalnih pretpostavki Schulz razlikuje četiri međusobno ovisna područja odlučivanja: intencionalnost, tematika, metodika i mediji.

Pedagoške intencije se prema Schulzu odnose „bilo na kvalifikacije bilo na *pospješivanje kompetencija* s obzirom na zadaću da se u društvu kakvo jest možemo individualno reproducirati odnosno pridonijeti reprodukciji tog društva, ili pak služe *autonomizaciji* naspram pokušaja funkcionalizacije društva, ili pak podupiru *solidariziranje* s pojedincima i skupinama koje se sprječava u autonomiziranju” (1980, 35).

Kompetencija, autonomija i solidarnost⁷ tvore tri aspekta intencionalnosti koji se izričito ne smiju promišljati aditivno, već integrativno jer za sadržajno-tematsku komponentu tvore bitno obilježje nastavnih ciljeva:

„*Kompetencija* se više ne potiče na isti način, ako se njome ne želi samo povećati funkcionalnost, uporabivost, iskoristivost, već je neophodna kao pomoć za višu razinu samoodređenja, te se ne želi poboljšavati u individualnom suparništvu prema motu *homo homini [sic] lupus*, već za solidarnost prema težnji drugih za autonomijom [...]

⁷ Schulzovo shvaćanje ova tri aspekta intencionalnosti blisko je shvaćanju bitnih potreba prema jednoj psihološkoj teoriji (Deci/Ryan, 1993).

Autonomija se pak uopće ne može poticati sama za sebe, već samo preko načina na koji stjecanje za to neophodnih kompetencija istodobno uvježbavamo unijeti se u taj proces, biti subjekt vlastitog procesa učenja; a to bi značilo samoostvarenje na račun drugih, kada se ne bi odvijalo kao ostvarenje prava, čijim zahtijevanjem se želi pomoći i svima drugima: u solidarnosti s konkretno zapostavljenima. [...]

Solidarnost se više ne može pogrešno shvatiti kao drugarstvo [...], ako treba pomoći da svatko iz mogućnosti koje pruža škola izvuče što je moguće više neophodnih kompetencija, čak i kako je za to neophodan sukob s njom. Solidarnost ne treba začetke samoodređenja zagušiti u kolektivizmu, već znači uzajamnu pomoć pri autonomizaciji” (1980, 36).

Odnos triju aspekata se u komprimiranom obliku određuje na sljedeći način:

„*Intencije* djelatnih osoba usmjeravaju se na stvaranje određene kompetencije, određenog znanja, umijeća, prosuđivanja učećeg pojedinca koji sam sebe stvara. Upravo iz očista samoprodukcije učenika kao osoba sposobnih za djelovanje ta se kompetencija treba poticati samo ako je povezana s *autonomijom*, s porastom samoodređenja mišljenja, osjećanja, djelovanja. A to je zajamčeno samo ako se poveže sa sumišljenjem, suosjećanjem i zajedničkim djelovanjem osobe i njenih bližnjih koji imaju jednako pravo na razvijanje svoje kompetencije, autonomije i *solidarnost*” (isto).

Istovjetno određivanje odnosa se u drugom sklopu izriče riječima: „Te intencije (prenošenje kompetencije, poticanje autonomije i solidarnosti- M.P.) se nalaze u odnosu implikacije u kome se međusobno uzajamno pobliže određuju: kompetencije nema bez samoodređenja, samoodređenja nema bez kompetencije, solidarnost kao odgovornost za samoodređenje drugih, nema samoodređenja bez solidarnosti; ali ni težnje za kompetencijom na račun solidarnosti niti solidarnosti na račun prenošenja kompetencija” (isto). Posebice treba istaknuti da je Schulz koristio pojam kompetencija (ili kvalifikacija) pri obrazlaganju *planiranja* nastave.

Schulz kompetencije određuje kao aditivan konstrukt (znanja, vještine i stavovi koje pripisujemo ne-

kome, koji ih treba kako bi svladao određen zadatak u nekom području). U ovom shvaćanju je implicirano da znanja predstavljaju osnovu iz koje se razvijaju vještine. Oboje zajedno omogućava nastajanje stavova ili držanja. Međutim, kako ističe Ruckwitt (2007, 2008) pojam kompetencije kod Schulza prije izgleda kao slučaj no odabran nego kao sustavno obrazložen nastavni termin. Osim toga nedostaje utemeljeno razmatran odnos između tri sastavnice kompetencija. Međutim, Schulzova zasluga je uvođenje pojma kompetencije u didaktičke teorije, odnosno modele pripreme, izvođenja i analize nastave.

3. Klaus Prange: (2005b, 51) ponajprije situira kontekst u okviru kojeg se danas piše o kompetencijama. Ondje gdje se prije nekoliko godina još govorilo o ciljevima učenja umjesto kao dotada o obrazovnim ciljevima koje učenici *trebaju* ostvariti, sada nalazimo popis kompetencija koje opisuju što će oni na kraju školovanja *moći*. Zamjena glagola „*trebati*” s „*moći*”⁸ za stvarnu nastavu na prvi pogled ne predstavlja nikakvu razliku, kao ni prethodna zamjena obrazovnih ciljeva s ciljevima učenja. Jezik zahtjeva je zamijenjen jezikom opažanja. No jezična promjena ipak nije tako bezazlena. Iz nove se semantike može iščitati pomak koji se u slučaju školske nastave odnosi na razumijevanje nastave.

Dakle preusmjeravanje na empirijski provjerljive ishode učenja dovodi pojam kompetencije u žarište pozornosti. Prange se pita što su pedagoške kompetencije i umjesto da sustavno-teorijski konceptualizira sam pojam kompetencija on se pita što tvori specifičnost odgojnog ponašanja i djelovanja odgajatelja i po čemu se ono razlikuje od ostalih na znanju utemeljenih djelatnosti. Kritizirajući različite kataloge pedagoških kompetencija, Prange ističe, njihovu proizvoljnost, koja, po njemu, proizlazi iz činjenice da se one ne temelje na predmetu pedagogije, odnosno temeljnoj pedagoškoj operaciji. Stabilna osnova za profesionalnost mogu po Prangeu biti samo „domaći” pojmovi. „Domaće pojmove valja iskazati kao domaće operacije odgoja” (isto, 52). Kao uvod u to što se pod tim podrazumijeva i

⁸ Prange u članku *Was muss man wissen, um erziehen zu können? Didaktische-theoretische Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung*. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* (1998) 1, S. 39-50 piše o tome što nastavnik mora znati, da bi mogao odgajati i držati nastavu.

što iz toga slijedi, Prange ukratko predstavlja Lochovo shvaćanje kompetencija nastavnika (isto, 54-55).

U svom članku o „sposobnostima neophodnim 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, 1990, 101). One konvergiraju u petoj sposobnosti koju Loch naziva „sposobnošću samoodržanja” (isto 102). U cjelini se tu radi o zatvorenoj shemi kompetencija, dobivenoj fenomenu bliskim opisom onoga što tvori nastavu, 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 u odnosu 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 pokazivanju ili prikazivanju. Samo ako se nešto prikazuje ili pokazuje, uopće ima smisla učenike aktivirati unutar (socijalnog) kontakta i tada ih osnažiti u njihovim naporima. Samo ako se nešto pokazuje ili treba pokazati, i to s namjerom djelovati na učenje i potaknuti ga, 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 obli-

kom odgoja, već i s odgojem uopće. Ono obuhvaća domaću operaciju pedagogije. Pri tom je riječ o trostupanjskoj vezi: Nekome nešto pokazujemo. Uvijek postoji subjekt pokazivanja, tema i adresat. Unutar toga trokuta odvija se 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)⁹

Pokazivanje u odnosu prema učenju čini pokaznu strukturu odgoja. Pokazivanje je uvijek upućivanje na učenje. Pokazivanje jest osnovna domaća operacija pedagogije. Temeljno pitanje za pedagogiju nije primat jednog ili drugog (na što se odnose lažne ili prividne dvojbe, kao što je prijelaz s poučavanja na učenje), nego njihovi uzajamni odnosi, odnosno njihovo razlikovanje i jedinstvo. Važno je iz kojeg kuta promatramo pretpostavljenu pedagošku diferenciju. Možemo poći od pojma pokazivanja ili pojam učenja uzeti kao polazište. Prange bira „treći put” – središte („između”) učenja i pokazivanja, odnosno koordinaciju u međusobnu ovisnost tih operacija. Riječ je o artikulaciji pokazivanja radi učenja. U Prangeovoj shemi između operacija pokazivanja i učenja posreduju (artikuliraju ih) vremenski prostori artikulacije. Shema ima dalekosežne implikacije ne samo za odnose između pokazivanja i učenja. Tako se može postaviti pitanje je li pedagoške institucije (primjerice školu i u okviru nje nastavu) treba promatrati samo iz kuta izvana nametnutih društvenih zahtjeva odnosno ciljeva (primjerice u vidu razvijanja određenih kompetencija) i/ili ponajprije iz kuta njihovih osnovnih operacija, zasnovanih na svrsi odgoja i obrazovanja. Budući da ne postoji odgoj u načinu pokazivanja zato što postoji škola, nego postoje škole, i nastava u njima zato što su one forme u kojima se kao njihove zadaće eksplicitno tematizira pokazivanje. Unutar pokazne strukture odgoja riječ je o tomu da se povezuju dvije potpuno različite operacije: pojedinačno neizbježno i nezamjenjivo učenje i socijalno inscenirani odgoj. Oboje treba

⁹ Tekst koji slijedi preuzet je iz našeg prikaza Prangeove knjige *Pokazna struktura odgoja* (Palekčić, 2005b)

koordinirati, vremenski sinkronizirati i iznova odvažati da bi se omogućila samostalna primjena naučenog. Da se to ostvari nije potrebna samo didaktika pokazivanja (da bi se usvojile teme i razvile kompetencije), nego i specifičan moral pokazivanja. Što se pokazuje mora odgovarati mjerilima razumljivosti, primjerenosti i mogućnosti primjene (naučenog). To je jezgra operativno zasnovane etike prema Prangeu.

Ono što je za temu našeg rada od velikog značenja jest da moral pokazivanja nije nastavi nametnut izvana, nego proizlazi iz nastave same (odnosno njene domaće operacije pokazivanja). Na ovaj način možemo govoriti o još jednoj važnoj dimenziji „odgojne nastave“.

Prangeovo shvaćanje temeljne pedagoške operacije (pokazivanja) nije samo izvorni pedagoški doprinos shvaćanju kompetencije iz pedagoške perspektive, nego pruža i solidnu osnovu za kritiku pojma kompetencije iz kuta obrazovne politike i drugih znanosti (ako one pokušavaju pedagogiji, odnosno pedagoškoj praksi nametnuti svoje shvaćanje kompetencije). Za razliku od drugih pedagoga (primjerice Rotha) Prange nastoji pojmiti pedagošku kompetenciju kao onu koja je sastavni dio (biti, logike) nastave same. To nisu teme koje se izvana unose u nastavu (primjerice kao tema razgovora o rješavanju konflikata u školi i nastavi), nego se razvoj kompetencija (pa i socijalne) razmatraju iz kuta što nastava može svojim načinima učiniti polazeći od svrha a ne od izvana nametnih ciljeva.

Kompetencija se u pedagoškoj perspektivi kao *pedagoška* kompetencija razmatrala kao pojam, ali se sam pojam kompetencije nije razmatrao kao *pedagoški* pojam. Ukratko predstavljena mišljenja pedagoškog govora o kompetenciji ukazuju s jedne strane na temeljne pedagoške kompetencije ili domaću operaciju – pokazivanja, a s druge strane pokazuju da koncept (ili pojam) kompetencija nije sustavno razvijan kao pedagoški domaći pojam¹⁰. Kad se riječ kompetencija danas navodi u pedagoškom diskursu ona nema značenje kompetencije kako je definira obrazovna politika. Naprotiv ona je kao takva podvrgnu-

ta oštroj kritici, posebice glede njenog odnosa spram pojmova znanja i obrazovanja. Međutim pojam kompetencije u pedagogiji nije suštinski iznutra povezan s temeljnim pedagoškim pojmovima. Riječ je više o govoru u okviru odgoja i obrazovanja, a ne o sustavnom utemeljenju pojma kompetencije u pedagogiji. Navedeni autori u okviru pedagogije raspravljaju ili koriste riječ kompetencija ali je ne izdižu na razinu stručnog termina. Za sada se može reći da kompetencija (kako je razmatrana u djelima predstavljenih autora) nije pedagoški domaći pojam. Riječ kompetencija *in abstracto* nije domaći pojam pedagogije, a pogotovo to nije na način kako ga određuju druge znanosti i/ili obrazovna politika. Pedagozi nisu sustavno razvili pojam kompetencija, niti je to potrebno. Umjesto kompetencija pedagogija je upotrebljavala i upotrebljava svoje pojmove, primjerice vještine, umijeća, dispozicije za djelovanje i druge.

Za svako područje postoje *principia domestica* i *principia peregrina*. Prvo se odnosi na svojstvene („domaće“) i ni na koje druge pojmove koji se ne mogu reducirati i drugo, posuđeni pojmovi („izvanjski“) koji su svugdje kod kuće (kompetencije, primjerice).

Kompetencije su, nakon svega rečenog više politički, nego što su pedagoški konstrukt.

Kompetencije i nastava

NASTAVA ORIJENTIRANA PREMA KOMPETENCIJAMA

Reforma obrazovnih sustava putem uvođenja obrazovnih standarda i kompetencija povlači za sobom i pitanje uloge i funkcije nastave: Kako oblikovati nastavu kao sredstvo izgrađivanja kompetencija kod učenika? „Nastava orijentirana prema kompetencijama“ nije teorijski utemeljen niti empirijski provjeren model nastave. Pojam nastave orijentirane prema kompetencijama je pojmljen na pragmatičkoj razini. Ne pita se što nastava jest, nego kako je najbolje oblikovati kako bi bila učinkovita i efikasna – izraženo u postignućima učenika na testiranjima.

¹⁰ Böhm, W. Wörterbuch der Pädagogik, 16. vollständige überarb. Stuttgart, 2006, 368 - ukazuje na to da kompetencija nije domaći pojam jer je „preuzet iz drugih znanstvenih disciplina i iz svakodnevnog ophođenja s velikim brojem različitih značenja.“ Da kompetencija nije domaći pojam pokazuje i to da nije uključen Leksikon pedagogije: Tenorth/Tippelt (Hrsg.) (2007), Lexikon der Pädagogik Weinheim: Beltz., kao i to što ovaj pojam ne sadržava povijesni rječnik pedagogije: Benner, D., Oelkers, J. (Hrsg.) (2004). Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Na temelju snimanja loše nastavne prakse i provedenih modela programa (primjerice SINUS, Prenzel, 2000) predlažu se načini planiranja i organiziranja nastave orijentirane prema kompetencijama. Istovremeno se (opet bez teorijske utemeljenosti i empirijske provjerljivosti) piše i o potrebi izobrazbe nastavnika orijentirane prema izgradnji kompetencija.

Nastavu orijentiranu prema kompetencijama karakterizira (Müller, K./Gartmeier, Prenzel, M. (2013,133): a) odnos prema životu, b) aktiviranje učenika, c) socijalno učenje i d) unutarnja diferencijacija, individualiziranje i stupnjevito učenje stjecanja različitih razina kompetencija. Umjesto pitanja: Što se obrađivalo u nastavi? nastavnik bi se trebao pitati: Koje su sposobnosti, vještine i mentalne koncepte stekli učenici? U nastavi orijentiranoj prema kompetencijama fokus leži na učincima, odnosno rezultatima nastave.

Nastava orijentirana prema kompetencijama znači usmjeravanje planiranja, oblikovanja, analize i evaluacije nastave, koje bi učenici trebali steći nakon završetka određenog stupnja obrazovanja što su neki znanstvenici podržali, drugi žestoko napadali, a nastavnici nisu prihvatili, dijelom i zbog novog vokabulara, nerijetko preuzetog iz engleskog jezika (*backward, planning, downsizing, task-based teaching, and learning, coaching, scaffolding, peer tutoring* i drugi).

Efikasnost nastave u smislu primjenjivih znanja (umijeća) se naglašava nasuprot činjeničnom (i napačet naučenom) znanju. „Output” ili „outcome” kao produkti postignuća učenika su u prvom planu. Učenje u školi se definira procesualno kao individualno kumulativna izgradnja kompetencija. Struktura kompetencija čini „didaktičku jezgru nastave” nastavnih predmeta. Osim predmetnih trebaju se stjecati i naindividualne (tzv. generičke) kompetencije.

Teorijski promatrano „nastava orijentirana prema kompetencijama” zasnovana je na kombinaciji elemenata kurikulumske didaktike i konstruktivističkog shvaćanja učenja. Razvojno psihološki oslanja se na

teoriju kumulativnog stjecanja kompetencija prema modelu samo-oblikovanog razvoja. Sa stajališta psihologije učenja naglasak se stavlja na konstrukciju spram instrukcije. Favorizira se empirijsko-analitička¹¹, znanstveno zasnovana metodika, koja cilja ne na obrazovanje, nego na primjenjivost naučenog u strukovnim područjima i područjima znanosti. Za proces oblikovanja ove nastave odgovorna je škola, koja ima široku autonomiju ali i odgovornost za postignute rezultate. Otuda se očekuje od škola razvoj nastave, a to ponajprije znači poboljšavanje nastavnih metoda, ponovno otkrivenih iz područja reformne pedagogije i novo otkrivenih metoda (primjerice Klipert, 2001) u kojima naglasak leži na samoaktivnosti učenika i tzv. „otvorenoj nastavi”. Predviđena je i izvodi se interna (unutar škola) i vanjska (ministarstvo) evaluacija postignutih rezultata.

Sažeto može se reći da model „nastava orijentirana prema kompetencijama” počiva na sljedećim izvorima: konstruktivističkoj teoriji učenja sa individualizacijom učenja; inicijativi za razvoj škola i određenim shvaćanjem kvalitete škole; autonomiji škole i potrebom za reformiranjem prethodnih koncepcija nastavnog plana i programa (Wiater, 2013).

Planiranje, oblikovanje i evaluacija „nastave orijentirane prema kompetencijama”, za razliku od tzv. tradicionalne nastave naglasak stavlja na planiranje iz perspektive učenja, odnosno stjecanja kompetencija kod učenika i obuhvaća ga kao dugoročno planiranje glede pojedinih stupnjeva obrazovanja, koje obuhvaća i srednjoročno i kratkoročno planiranje nastave. Suradnja nastavnika u okviru (jedne) škole osnovna je pretpostavka za ove vrste planiranja. Pri oblikovanju¹² nastave u prvom planu je stjecanje kompetencija putem konstrukcije učenika a nije aktivnost nastavnika putem instrukcije. Evaluacija „nastave orijentirane prema kompetencijama” obuhvaća evaluaciju kako rada nastavnika, tako i postignuća učenika u formi stečenih kompetencija, odnosno ishoda

¹¹ Vidi moj prikaz knjige: Vujčić, V. (2013). Opća pedagogija. Novi pristup znanosti o odgoju. Zagreb:HPKZ, pod naslovom: Pedagogija ili znanost o odgoju, – Školske novine, 6, 2014 od 18. veljače, str. 27, kao i odgovor kolege Vujčića pod naslovom: Čudna teza o pedagogiji i znanosti o odgoju, Školske novine, 8, 2014, od 4. ožujka, str. 30 i moj odgovor na pismo kolege Vujčića pod naslovom: Znanstvena korektnost i etička odgovornost, Školske novine, 2014, br. 10. od 18. ožujka, str. 30. Indikativno je da je pojam kompetencije sadržan u priručnicima empirijsko-analitičke orijentacije (primjerice: Maag Merki, K. (2009), Kompetenz. U: Andersen, A., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Larcher Klee, S., Oelkers, J. (ur.) Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Verlag, str. 492 - 506. 492) ali ga ne sadržavaju pedagoški rječnici i leksikoni.

¹² Prijedlozi za praktično izvođenje „nastave orijentirane prema kompetencijama,”) mogu se naći u radovima Zienera (2007) i Lerscha (2010a, 2010b i 2012).

učenja indiciranih rezultatima na testiranjima. I upravo u ovom posljednjem „nastava orijentirana prema kompetencijama” suočava se s istim teškoćama kao i prema ciljevima učenja orijentirana reforma 70-ih godina prošlog stoljeća. Naime, individualizacija učenja pretpostavlja dobro verziranog nastavnika u području dijagnostike. Njegove odluke i nalozi su od odlučujuće važnosti i time se umjesto nastave usredotočene prema učeniku u prvi plan probija nastava orijentirana prema nastavniku. A upravo kao reakcija na takvu nastavu pokrenuta je reforma putem uvođenja obrazovnih standarda i kompetencija.

„Usredotočenost čak i opće didaktičkih teorija i modela prema nastavniku kakvu često nalazimo u literaturi svoj uzrok ima u nečistom poimanju teorije. Motivi su časni: Teorije i modeli su namijenjeni ruci učitelja i trebaju se primijeniti u njegovom poučavanju. Ako međutim istodobno žele biti teorijski prikazi onoga što je nastava, nastupa posljedica da se nastava pretežno prikazuje iz perspektive samo jednog od svojih predmetnih čimbenika, dakle izobličeno. Pokušaji da se to spriječi razvijanjem teorija i modela koji se usredotočuju na ciljeve učenja i učenike u teorijskom smislu ništa ne ispravljaju; mijenja se samo očište unutar predmetnog područja, a ne traži i pogled na cjelinu predmeta” (Sünkel (1996, 20).

Zagovornici ove nastave ističu posebice njene sljedeće prednosti: individualizacija procesa učenja, mogućost uspoređivanja postignuća učenika na svim razinama obrazovnog sustava (zemlje, vrste škole, razreda), planiranje i oblikovanje nastave je fleksibilnije, transparentnost školskog sustava, kolegijalna suradnja nastavnika i svladavanje problema koje učenicima nameće život izvan škole (primjerice u profesionalnom radu).

Oponenti „nastave orijentirane prema kompetencijama” posebice ističu njene sljedeće nedostatke: nedostaju empirijski dokazi za modele kompetencija i stupnjeve kompetencija, praktičnost koncepta je upitna (primjerice glede organizacije nastave s obzirom na potrebnu individualizaciju procesa učenja), opće obrazovanje je zanemareno, trivijalizacija sadržaja obrazovanja i njihova relativnost glede mogućnosti da svaka škola za sebe odlučuje o odabiru sadržaja obrazovanja i nastave, normativni karakter standarda i individualizacija procesa učenja stoje u napetosti, kumulativni razvoj kompetencije zanemaruje činjeni-

cu da proces izgradnje kompetencija ne teče linearno, pozicija učenika je neopravdano apsolutizirana a odnosi učenika prema nastavniku i drugim suučenicima su zanemareni, kompetencije se mogu samo stjecati ali ne i poučavati, negativne sporedne neplanirane pojave „nastave orijentirane prema kompetencijama” se ne istražuju. Osim toga „nastava orijentirana prema kompetencijama” reducira didaktiku na (puku) metodiku nastave. Pedagoškijsko djelovanje u nastavi ne bismo trebali zasnovati na tehnicima, nego tehniku izvoditi iz pedagoškijske teorije nastave.

Kritika iz kuta Opće didaktike upućena „nastavi orijentiranoj prema kompetencijama” sastoji se ponajprije u tome da ova vrsta nastave nije teorijski-obrazovno utemeljena. Jedino teorija didaktike Wolfganga Klafkija ističe važnost obrazovanja kao vodećeg pojma. Meyer, 2012, 8) navodi tri razloga zašto obrazovni standardi i kompetencije nisu dostižni: pitanje kriterija kvalitete, primjerice demokratske nastavne kulture, nedostatak zahtjevne teorije sadržaja poučavanja i učenja i procesualne teorije nastave kao dijalektičkog odnosa između uloga nastavnika i učenika. Meyer posebice ističe da „nastava orijentirana prema kompetencijama” sama nije dovoljan uvjet za dobru nastavu. Ova nastava, odnosno njeno planiranje, ne dostiže dubinu refleksije koja jedna teorija nastave zaslužuje. Zbog toga nju možemo označiti ne kao teoriju, nego kao nastavni *koncept* (kao što je to bila i nastava orijentirana prema ciljevima učenja).

Što je novo u „nastavi orijentiranoj prema kompetencijama” (prema Wiater, 2013)? Novo je „vino” u starim bocama. Proces poučavanja i učenja se okreće na način da se nastava misli od „kraja”, polazeći od željenih ishoda učenja. Umjesto prenošenja nastavnih sadržaja svim učenicima (tzv. frontalna nastava) naglasak je na stjecanju kompetencija kod pojedinačnih učenika. Nedostaci se vide u lakšoj primjeni u dobro strukturiranim predmetima (primjerice matematici), a primjena u predmetima, primjerice iz područja umjetnosti, je dvojbena.

„Odgojna nastava” - pedagoškijski pandan obrazovno-političkom zahtjevu za „nastavom orijentiranom prema kompetencijama”

Umjesto da se kao u obrazovno-političkoj perspektivi nastava povezuje s kompetencijama, u pedago-

gijskoj teorijskoj perspektivi ona se povezuje s temeljenim pedagojskim pojmom odgojem, koji se kao pojam uopće ne spominje u „teorijskim” razmatranjima i empirijskim istraživanjima kompetencije u obrazovno-političkom obzoru (Zedler, 2007).

Više suvremenih autora¹³ u pedagogiji nastoje *teorijski* (nasuprot *pragmatičkom* pristupu obrazovne politike) utemeljiti stajalište o nastavi kao formi odgoja. Pri tome se oni ponajprije pitaju što nastava jest (Palekčić, 2012) i kako se odnos odgoja i nastave može uopće razumjeti (iz kuta odgoja, odnosno opće pedagogije) i specifično u odnosu odgoja iz kuta nastave (odnosno opće didaktike): kao odgoj (određene) nastave, kao odgoj kroz ili putem nastave same. Time ovi pristupi daju teorijski doprinos poimanju ključnog pitanja: kako se putem nastave odgaja i obrazuje, odnosno što (odgojnu) nastavu razlikuje od nastave orijentiranu prema (pukim) kompetencijama¹⁴.

Herbartova teorija „odgojne nastave”¹⁵

Svrha odgoja je prema Herbartu podupiranje razvitka *moralnosti*. U svjetlu takvog određenja svrhe Herbart razlikuje tri oblika odgoja od kojih svaki ispunjava specifične funkcije u podupiranju razvoja moralnosti. Herbart te oblike naziva upravljanje (Regierung), nastava (Unterricht) i poziv na samoodgoj ili poziv na samostalnost. (Zucht). „Upravljanje” ispunjava funkciju uspostavljanja „reda”. O upravljanju valja npr. govoriti onda kada nastavnik učenika opominje da prekine razgovor sa susjedom u klupi i svoju pozornost umjesto toga posveti nastavnom razgovoru (Rucker, 2013, 25). U tom smislu upravljanje nemalo pridonosi tome da se uopće omoguće nastava i savjetovanje. Pri tom *nastavi* prema Herbartu pripada zadaća da podupre razvoj „višestranosti interesa” (usp. isto, 37 i d.) podupiranje razvoja „moralne jačine karaktera” je nasuprot tome zadaća poziva na samoodgoj (odgojno savjetovanje).

Prema Herbartu nastava je forma odgoja (Palekčić, 2010b). Ono što nastavu razlikuje od drugih formi odgoja prema Herbartu jest to da je uvijek prisutno ono „treće, s čime su nastavnik i učenik istovremeno zaposleni.” Samu nastavu kao *teorijski* pojam, Herbart određuje kao: „Odgoj kroz nastavu smatram nastavom sve ono, što bilo tko odgajniku pruža kao predmet promatranja.” Herbart ističe da on ne priznaje pojam odgoja bez nastave i nastavu koja ne odgaja. „Priznajem ovdje, da nema pojma o odgoju bez nastave, kao što i unatrag, barem u ovom spisu, ne priznajem nastavu koja ne odgoja.” To ne znači da u stvarnoj pedagoškoj praksi nije moguće pronaći primjere nastave bez odgoja i odgoja bez nastave. Herbart je prvi u pedagogiji, kako je sam s ponosom isticao, ne samo upotrijebio sintagmu „odgojna nastava”, nego ju je i iz pedagojske perspektive i teorijski utemeljio.

„Odgojna nastava” je povezana sa svrhom odgoja uopće. Moralnost je *najviša* svrha odgoja. Konačna svrha nastave leži doduše u pojmu vrline. Izrazom „višestranost interesa” može naznačiti samo bliski cilj koji se posebno mora postaviti nastavi kako bi se postigla konačna svrha. „Odgojna nastava” je dopuna svakodnevnom iskustvu i ophođenju. Otuda je njen zadatak nastavljati, dopunjavati i proširivati svakodnevno iskustvo i ophođenje učenika u područjima spoznaje (misaoni krug, višestranost interesa, samorefleksija) i u području sudjelovanja ili suosjećanja (stečenog u socijalnom okruženju). Ona to čini tako što *istovremeno* nastoji razvijati iskustvo i ophođenje u oba ova niza.

Herbart je uvijek naglašavao odgojnu svrhu nastave: „Nastava želi prvenstveno tvoriti misaoni krug, odgoj i karakter. Posljednje nije ništa bez prvoga, u tome se sastoji glavna bit moje pedagogije.” Herbart na ovom mjestu ponovno ponavlja i proširuje ranije iznesen stav da je za odgoj putem nastave zahtijevao i znanost i snagu misli, odnosno „*takvu* znanost

¹³ Sünkel (1996, 2011, Koch (2004), Prange (2005).

¹⁴ Za potrebe ovog rada podsjećamo na Herbartovu teoriju „odgojne nastave”. Doprinos drugih suvremenih autora „odgojnoj nastavi” je također bitan, ali zbog ograničenog prostora njihovi doprinosi nisu predstavljeni. Budući da je Herbartov doprinos teoriji „odgojne nastave” bazičan, suvremeno aktualan i da stoji u osnovi i suvremenih shvaćanja, odlučili smo samo njega ukratko predstaviti.

¹⁵ Svi citati, ako to nije posebno istaknuto, preuzeti su iz našeg ranije objavljenog rada o Herbartovoj teoriji „odgojne nastave” (Palekčić, 2010b).

i *takvu* snagu misli, koja bližu stvarnost nastoji promatrati i *predstaviti* kao fragment veće cjeline.”

Nastava prema Herbartu, ima dvije dimenzije: spoznaju i suosjećanje kao različita stanja čudi. Nastava nastavlja i dopunjava iskustvo i ophođenje. Učenici se nalaze uvijek u međustanju između udublivanja i rasutosti (neusredotočenosti). Svakodnevno iskustvo i ophođenje ne omogućavaju izgradnju sustava (predodžbi) i refleksiju tog sustava. Bez jedinstva nastave i odgoja niti obrazovni procesi se, prema Herbartu, ne mogu ostvariti. Svrha „odgojne nastave” jest nastavljati, dopunjavati i proširivati svakodnevno iskustvo i ophođenje učenika k višestranim interesima i istodobno ga osposobiti za sudjelovanje u socijalnom okruženju. „Odgojna nastava” proširuje, prema Herbartu, iskustvo (svijeta) - prema znanosti i umjetnosti i (međuljudsko) ophođenje - prema politici i religiji.

Herbart se distancirao od nastave koja se zadovoljava pukim prijenosom znanja (instrukcija) i (korisnih) vještina. „Putem samog znati” i „moći” ličnost čovjeka nimalo ne raste. Odbacimo ovdje, gdje smo pošli osvojiti vrh pedagogije, privremeno teret onog samokorisnog, onog povremeno upotrebljivog, onog dakle što se svakovrsnom nastavom pokušava čovjeku dati. Zapazite točno razliku. Nastava o kojoj mi ne govorimo je ona, iz koje proizlazi puko znanje, kod koje je dakle tako, kao kad čovjek dobije slučajnu vijest, informaciju, koja bi mu - bez promjene njegove naravi - mogla ostati i nepoznata. Nastava o kojoj mi govorimo treba se tako sjediniti sa samim čovjekom, da on ne bi više bio taj čovjek, kad bismo mu uzeli tu spoznaju”¹⁶ Stoga je „odgojna nastava” bitna zadaća i posao odgajatelja - ne zbog prijenosa znanja, nego zbog razvoja interesa spoznaje i suosjećanja. Značenje nastave nije sukladno tome u intelektualističkom pristupu utemeljena, nego bez sumnje u njejoj odgojnoj ulozi. Stoga je Herbart shvaća kao „odgojnu nastavu.” „Nastava o kojoj mi govorimo”, isticao je Herbart, „treba se tako sjediniti sa samim čovjekom, da on ne bi više bio taj čovjek, kad bismo mu uzeli tu spoznaju.” S dvostrukim razgraničenjem Herbart ne poriče da ne postoji i ne može postajati odgoj bez nastave i na-

stava bez odgoja. On želi pojmom „odgojne nastave” više istaći da su i izravni odgoj (odgoj koji izbjegava utjecaj preko nastave) i „puka” nastava (koja prenosi samo informacije) ustvari deficitarne forme pedagoške prakse, koje opća pedagogija ne smije prihvatiti, nego upravo suprotno - mora ih kritizirati.

Herbart, nije priznavao nastavu *pedagoškom* ako ona ujedno ne ostvaruje i odgojne zadaće, a niti odgoj koji se zadovoljava izravnim promjenama stavova i ponašanja učenika bez razvijanja misaonog kruga. „Odgojna je nastava”, prema Herbartu, ona koja: obrazuje time što je usmjerena prema svrsi odgoja, koja odgoja i obrazuje iz sebe same, a ne kroz nešto što se njoj (primjerice naložima obrazovne politike) dodaje izvana, njeguje *interaktivni* karakter djelatnosti učenika i nastavnika, osigurava izmjenu udublivanja i osvješćivanja; istodobno razvija i spoznaju i sudjelovanje, potiče duhovnu samodjelatnost učenika. Polazište „odgojne nastave” nije nastavni plan i program, nego konkretno iskustvo pojedinog (ili grupe) učenika. Herbart je razvio ne samo teorijski utemeljen pojam „odgojne nastave” nego i praktično-relevantnu koncepciju provedbe nastave, koju tek (i) empirijski treba provjeravati.

Teorijske osnove za planiranje i izvođenje „odgojne nastave” osim Herbata, vrijedan doprinos pružaju radovi Wolfganga Sünkela (1996, 2011), Prangea (2005) i Anhalta (2009).

Polazeći od teorije: „odgojne nastave” kao pedagoškog obzora mogu se lako očitati nedostaci različitih konkretnih formi nastave, primjerice kao što je predstavljena „nastava orijentirana prema kompetencijama”. Nastava orijentirana prema kompetencijama je način prilagodbe nastave (kao sredstva) na postavljene obrazovne standarde, odnosno kompetencije. „Teaching to test” je jedna od negativnih posljedica za oblikovanje i obrazovno-odgojnu vrijednost nastave. Nastava se orijentira više prema sadržajima koji se testiraju, a drugi sadržaji i načini njihove dublje obrade se zanemaruju. Favoriziraju se pitanja s višestrukim odgovorima tipa papir-olovka. Uostalom reforma zasnovana na obrazovnim standardima niti ne polazi od nastave niti stavlja naglasak na nastavu samu. Ona se promatra

¹⁶ Herbart je oštro kritizirao školski sustav i nastavu njegovog vremena (Herbart, J.F. (1810), Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung).

samo kao sredstvo za izgradnju kompetencija kod učenika. Pojam obrazovanja u pedagoškijskom i opće-humanističkom smislu se tako zanemaruje (isključuje). Nedostaje razmatranje pojma odgoja u empirijskim istraživanjima (Zedler, 2007), kao niti što i nastava orijentirana prema (pukim)kompetencijama, ne sadržava odgojni aspekt, koji obrazuje. I ne samo to. Herbartova teorija „odgojne nastave” tvori okvir za kritičku raspravu s današnjim teorijama didaktike (Hellekamps 1991, 15) kao i s didaktikom tzv. nastave orijentirane prema kompetencijama. Argumentiranu kritiku prakse te novo reformirane nastave daje Gruschka (2012).

Kada se uspoređi obrazovno-politička i pedagoškijsko-teorijska perspektiva glede odnosa kompetencija i nastave lako je uočiti da je za obrazovnu politiku lakše postaviti obrazovne standarde nego li izgraditi novo razumijevanje nastave – Herzog, 2010, 99-100), iako pedagogija već raspolaže neophodnim teorijama, koje se već (primjerice u nekim pokrajinama Njemačke) postavljaju kao ideje vodiče u reformama obrazovanja (primjerice Herbartova teorija „odgojne nastave” – Palekčić, 2010, 334).

Herbart je bio svjestan da postoje značajne prepreke u provođenju programa „odgojne nastave” i u njegovo vrijeme. On navodi, uz ostalo, dvije prepreke: 1. pretjeranu vjeru u metode (kada svatko izmišljenu ili pronađenu igrariju proglaši metodom – što nas podsjeća na u nas veoma popularne radionice) i 2. nemogućnost da se razdvoji prolazno i površno od onoga što je trajnije i što stoji u osnovi pojavnog. Za svladavanje ovih prepreka potreban je, međutim, naporan teorijski rad. Njega nije bilo dovoljno u Herbartovo vrijeme, a mi se usuđujemo reći da ga nema ni u novoj paradigmi (orijentacija prema kompetencijama), niti u dominirajućem - pragmatičnom pristupu reformama obrazovanja. Pišući o prenapetostima pedagogije, poznati njemački pedagog teoretičar (Alfred Petzelt) još je 1932. godine navodio tri razloga za to: psihologiziranje, školski rad kao igra i orijentiranje prema prikladnosti kao principu pedagoškijskog mišljenja. Sva tri uzroka se mogu identificirati u reformi obrazovnog sustava usmjerenim prema obrazovnim standardima i kompetencijama. Ako se reforma 60-ih godina prošlog stoljeća pokazala neuspješnom (a ova sadašnja zasnovana na obrazovnim standardima je na određen način nastavak

s nekim izmjenama) tada se može očekivati i neuspjeh ove reforme. Ono što trebamo u budućnosti jest prava reforma škole - reforma za (ponovno) uspostavljanje pedagoške zadaće škole.

Dva načina reagiranja na društvene promjene: „odgojna nastava” iz pedagoškijske teorijske perspektive ili/i kompetencije iz ne-pedagoškijske (obrazovno-političke) perspektive

Kompetencije, iz pragmatičke obrazovno-političke perspektive, su način prilagodbe na brze promjene tržišta rada u tzv. globaliziranom društvu. To je „rješenje” neoliberalne ekonomske i obrazovno-političke orijentacije. Riječ je o pripremi za specifične (ali stalno promjenjive) strukovne zahtjeve. Otuda potreba za tzv. „fleksibilnim čovjekom.” Nasuprot tome iz pedagoškijske teorijske perspektive (na primjeru Herbartove „odgojne nastave”) riječ je o specifičnoj komunikativnoj praksi sa svrhom da nespecifično pripremi za druge prakse (ovo je ujedno definicija odgoja prema Prangeu). To je i bio povod Herbartu za izgradnju njegove teorije „odgojne nastave”. Herbart je sa svojom teorijom o „odgojnoj nastavi” dao prijedlog, kako je početkom moderne započeto traganje za orijentacijom, se može reagirati iz pedagoškijske perspektive (pedagoški odgovor) na velike društvene promjene (Anhalt, 2009, 263). Njegova se teorija inače označava kao pedagoškijski proboj u znanstveno-tehničko vrijeme, odnosno vrijeme industrijske revolucije. Herbart je dao originalni odgovor pedagogije na promjene povećane modernizacije i demokratizacije kojima je društvo u njegovo doba bilo izloženo. Naime, bilo je narušeno prethodno jedinstvo orijentacije individualnog i društvenog života. Od 19. stoljeća društvo karakterizira visok stupanj diferenciranja. Tako sada jedno uz drugo stoje primjerice znanstveni i ekonomski obrazac orijentacije. U (post)modernoj društveni prostor u kojem se čovjek kreće nudi mnogobrojne i heterogene obrasce orijentacije. I za pojedinačnog čovjeka i za društvo sve je teže pronaći u danim razvojnim prostorima stabilne i pouzdane orijentacije. Herbart otuda kao pedagoškijski odgovor na ove društvene promjene nudi svoju teoriju „odgojne nastave”, odnosno ponajprije pojam izgradnje „ravnomjernih višestranih interesa” (vidi Palekčić, 2010).

Pri tome se postavlja pitanje „prema čemu će se orijentirati višestranost interesa, kad identitet pojedinca sa staležom feudalnog društva više nije relevantan kriterij njegovog određenja. Iz toga proizlazi druga pedagoška zadaća: moralni odgoj ili moralna jačina karaktera. Višestranost interesa označava u građanskom društvu neophodnu svrhu odgoja u odnosu prema mogućoj djelatnosti odgajnika, a 'moralnost' neophodnu svrhu odgoja s obzirom na to zahtijevano obrazovanje ljudskog identiteta svakog pojedinca” (Palekčić, 2010, 329).

Teorija „odgojne nastave” je orijentirana prema poticanju individualnog čovjeka kako bi mu pomogla razviti odnos prema sebi i svijetu i kako bi mogao samostalno odrediti traganje za orijentacijom u svijetu. Izrazom „interes” Herbart se koristi u izvornom latinskom značenju *inter-esse*, tj. „biti između, uz nešto.” „Interes” označava okolnost da se čovjek pozicionira u odnosu prema životnim poslovima i zajedničkom životu ljudi. Herbart je anticipirao da se život i zajednički život ljudi u modernim društvima odvija u mnoštvu i raznolikosti svjetovnih orijentacija te je tu okolnost nazvao „dijeljenjem načina života” (Rucker, 2013, 25).

Zadaća nastave u Herbartovom smislu je da čovjeku koji uči otvori mogućnost razvijanja „prijemčivosti, laganog pristupa sudom i osjećajima, za sve što se može nazvati ljudskim poslovima.” Čovjek se u mediju nastave treba razviti u čovjeka s mnogostranim interesima, koji u obzoru mnoštva i raznolikosti svjetova usmjerenja posjeduje vlastita stajališta i koji je uz to u stanju suditi o pojedinim predmetima u uzajamnoj igri različitih perspektiva. Učenike se u nastavi poziva da se u obzoru mnoštva i raznolikosti perspektiva samostalno suoče sa sadržajima života i zajedničkog življenja ljudi te se pozicioniraju spram njih. „Interes je samostalna djelatnost. Interes *treba biti* mnogostran, dakle iziskuje se mnogostrana samostalna djelatnost” (isto). Višestranost interesa u „objektivnom smislu” Herbarta veže za raznovrsnost predmeta. Međutim Herbart višestranost ne označava samo kao obilježje predmeta, već i kao obilježje čovjeka koji *se obrazuje*, odnosno u „subjektivnom smislu” za „višestrano zainteresiranog” čovjeka (isto). *Stvaranje pravila orijentacije* u tom smislu dovodi do *diferencijacije odnosa prema samom sebi i svijetu*. Herbart taj proces označava kao „oblikovanje kruga misli”.

„Odgojna nastava” uključuje i kompetencije (iz Anhalt, 2009). Herbart je isticao da svi trebaju biti ljubitelji za sve (to jest imati razvijene mnogostrane interese) ali virtouzi u svom predmetu. Kompetencije mogu biti samo jedan od ali ne najviši i najvažniji cilj nastave, pod uvjetom da su sukladni teorijskom utemeljenju nastave kao forme odgoja i pod pretpostavkom da se u nastavi može samo započeti izgradnja kompetencija (kako ih shvaća obrazovna politika) a nastaviti nakon regularne opće pedagoške škole (Koch, 2012). S druge strane u govoru o kompetencijama iz obrazovno-političke perspektive i u tzv. „nastavi orijentiranoj prema kompetencijama” nema mjesta za pojam odgoja, a time niti za (opću)pedagogiju i (opću)didaktiku.

U „odgojnoj nastavi” dakle u prvom planu ne stoje strukovno obrazovane kompetencije ili postignuće u specifičnim područjima koje učenici trebaju pokazati pod specifičnim zahtjevima. Ali „odgojna nastava” i tu daje potporu jer je riječ o jedinstvu nastave i odgoja, odnosno riječ je o dvostrukoj nadopuni: „nastava, koja obavlja funkciju prenošenja za stručne prosudbe nužnoga znanja, se s jedne strane mora nadopuniti prenošenjem općih ideja vodiča koje predstavljaju orijentir, dok se s druge strane odgoj, koji ispunjava funkciju prenošenja takvih ideja vodiča, mora nadopuniti prenošenjem za stručne prosudbe nužnoga specifičnog znanja” Anhalt (2009, 267). Tko je sudjelovao u „odgojnoj nastavi” trebao je steći i predmetno (stručno) znanje i sposobnost daljeg razvoja, kako bi mogao svladati zahtjeve koje svijet postavlja pred njega: predmetu (stvari) primjereno, socijalno prihvatljivo i očekivano uspješno. „Odgojna nastava” treba također i nuditi izobrazbu kako bi se pomoglo mladima pri svladavanju budućih zahtjeva i/ili problema. To međutim ne treba biti samo ambicija nastavnika. Njegovo djelovanje treba biti usmjereno prema izgradnji „moralnog karaktera”, „držanja” osobe i u „višestrano zainteresiranoj” osobi (Anhalt, 2009, 266).

Umjesto zaključka

Brzo širenje orijentacije na kompetencije je i simptom jednog nedostatka – nedostatka jasnoće i usuglašenosti o tome čemu škola danas, što je njen smisao kao institucije. Popularnost pojma kompetencije bio bi tako (Sander, 2013, 122-123) surogat za razu-

mijevanje nečega čega nema. Od obrazovnih standarda postavljenih za sve predmete (primjerice u Njemačkoj) se očekuje da se pojasni doprinos svakog predmeta (a time i nastave) (općem)obrazovanju, ali oni sami (oni koji postavljaju te zahtjeve) nisu u stanju ništa supstancijalno odgovoriti na pitanje – što je obrazovni smisao i svrha nastave i škole danas. „Balon” govora o kompetencijama uskoro će „puknuti” ali će ostati pitanje svrhe i smisla odgoja, nastave i škole kao trajnog i pedagoškog i društvenog pitanja. U tom kontekstu smisleno je postaviti sljedeće pitanje: Koja vrsta nastave ima budućnost: „odgojna nastava” ili „nastava orijentirana prema kompetencijama?” Nadamo se ona koju pedagogija može sama teorijski obrazložiti i provoditi („odgojna nastava”) a ne ona koju pedagogiji nameću „izvana” – „nastavu orijentiranu prema kompetencijama”. Osim implicitno i eksplicitno do sada rečenog mislimo da „odgojna nastava” ima više šanse da op-

stane i u budućnosti i iz razloga što umjesto izvanjskog određenja nastave (u formi naloga obrazovne politike) postavke o poticanju „višestranih interesa” (koje ne isključuju i kompetencije) proizlaze iz stava da se nastava treba brinuti o sebi samoj, odnosno ona može pružiti samo ono što može prosteći iz osobitosti nastave same. Nastava ostaje izvanjski određena, ako se stavlja u funkciju kao sredstvo za neke izvanjske ciljeve (obrazovne standarde i kompetencije). Tek kada se istraživači drže na distanci prema ciljevima postavljenim izvana i polaze od svrhe i smisla nastave moguće je ne samo zadobiti poziciju za kritiku tih izvanjskih ciljeva, nego i dokučiti smisao odgojnog putem nastave. U teorijskim i empirijskim istraživanjima treba polaziti dakle od uvažavanja osobitosti nastave kao pedagoške konstrukcije, a ne polaziti od pukog prihvaćanja ciljeva koji se nastavi „izvana” postavljaju i nju tim ciljevima prilagođavaju.

Literatura

- Anhalt, E. (2009), Der „Erziehende Unterricht”. Zur Relevanz eines historischen konzepts für die Planung, Analyse, und Kritik des konkreten Unterrichts. U: Mertens, G., Frost, U., Böhm, W., Ladenthin, V. (ur.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/2 - Erwachsenenbildung Weiterbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, str. 263 - 271.
- Benner, D. (2007), Unterricht, Wissen, Kompetenz. In: Benner, D. (Hrsg.) (2007). Bildungsstandards. Chancen und Grenzen Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh, S. 124-140.
- Benner, D. (2012), Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D. (Hrsg.) (2007). Bildungsstandards. Chancen und Grenzen Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh.
- Bildung und Erziehung, 66, H.2 (Thema: Kompetenzorientierter Unterricht)
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 223-238.
- Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Heft 7, 2007. Thema: Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?
- Gerhmann, A., Hericks, U., Lüders M. (Hrsg.) (2010), Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Grunert, C. (2012), Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer
- Gruschka, A. (2012), Reformierter Unterricht – Entgrenzung oder Erosion einer pädagogischen Praxis, Pädagogische Korespondenz, 45, 45-56.
- Gruschka, A. (2013), Bildung, Wissen und Kompetenz als Aufgabe der Schule und als Gegenstand der aktuellen Bildungsreform. U. Gaitsch, P., Lacin, K. (Hrsg.) (2013), Intellektuelle Interventionen. Gesellschaft. Bildung. Kitsch. Für Konrad Liesmann. Wien: Erhard Löcker. 112-128.
- Haeske, U. (2007), „Kompetenz”, im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses. Berlin: ProBUSIES.

- Heckhausen, H. (1976), Kompetenz V. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. IV Basel/Stuttgart 1976. Sp. 922-923.)
- Hellekamps, S. (1991). Erziehender Unterricht und Didaktik. Neuere Didaktiktheorien im Horizont klassischer Begriffsbestimmungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Herzog, W. (2010), Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? U: Grunert, C. (2012), Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer, 37-46.
- Herzog, W. (2013), Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höhne, Th. (2007b), Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs. *Engagement*, 3, 2007, 203-210.
- Höhne, Thomas: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A.
- Klein, H.-P. (2010), Bildungsstandards auf dem Prüfstand – der Bluff der Kompetenzorientierung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3, 2010, 359-362.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jahrg., Sonderheft 8/2007, S. 11-29.
- Klieme, E./Leutner, D./Kenk, M. (Hrsg.) (2010). Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003
- Klipert, H. (2001)., *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
- Koch, L., Schorch, G. (Hrsg.) (2004). Erziehender Unterricht. Eine Problemformel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch, L. (2010). Evaluation und Pädagogik: Ein Widerspruch. U: Schönig, W., Balttrusch, A., Klenk, G. (Hrsg.) (2010). Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation. Hohengehren: Schneider, 2010, 37-48.
- Koch, L. (2010). Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (2010) 323-331
- Koch, Lutz: Kompetenz ist das, was nach der Schule kommt. In: *Bildung und Erziehung* 66 (2013), 163-172
- Koch, Lutz: Wissen und Kompetenz. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 88 (2012) 454-463
- Ladenthin, Volker: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (2010) 346-358.
- Lankes, E. M./Kleinknecht, M. (2012) Kompetenzorientierung im Unterricht. *Schulleitung und Schulentwicklung* 57, 1-16.
- Lersch, R. (2010a), *Nastava kao čin ravnoteže*. Pedagoška istraživanja. II, 1, 2005, 85-100.
- Lersch, R. (2010b), Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. *Schulpädagogik heute*, 1 - 17.
- Lersch, R./Schreder, G. (2012). Kumulativen Kompetenzaufbau ermöglichen. *Lernende Schule*, 15 Heft, 58, 13 - 16.
- Loch, W. (1990), Für Lehrer erforderliche Fähigkeiten. In: *Lehrer und Schüler – Alte und neue Aufgaben*, Essen, 1990, 110 - 130.
- Loch, Werner (1998): Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied: Luchterhand. 91-109
- Loch, Werner (1999): Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: Leske Budrich. 69-88
- Loch, Werner: Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen

- Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie. In: *Bildung und Erziehung* 32 (1979) 241-266.
- Loch, W. (1979), Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie, *Bildung und Erziehung*, 32 (3), 241 - 263.
- Löwisch, Dieter-Jürgen: *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000
- Mattes, E. (2013). Unterricht – Einleitung zu diesem Themenheft. In: Müller, K./Gartmeier (2013), *Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards*. In: *Bildung und Erziehung*, 66, H.2 (Thema: Kompetenzorientierter Unterricht), 121-125.
- McClelland, David C.: Testing for Competence rather than for 'Intelligence'. In: *American Psychologist* 28 (1973) 1-14
- Meyer, H. (2012). Kompetenzorientierung allein macht noch nicht einen guten Unterricht. *Lernende Schule*, 15 Heft, 58, 7 -12.
- Müller, K./Gartmeier, Prenzel, M. (2013), *Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards*. In: *Bildung und Erziehung*, 66, H.2 (Thema: Kompetenzorientierter Unterricht), 127-144.
- Müller-Ruckwitt, Anne: „Kompetenz„ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon 2008 (zugl. Univ. Bonn, Diss. 2008)
- Palekčić, M. (2005), Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagoškijska istraživanja*, 2, 2, 209-234.
- Palekčić, M. (2007), Od kurikuluma do obrazovnih standarda. *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura / Previšić, Vlatko (ur.)*.(2007), *Kurikulum*. Zagreb : Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga, 2007. Str. 35-101
- Palekčić, M. (2009). „Obrazovno-teorijski, kurikularni i didaktički konteksti ishoda učenja. U: *Ishodi učenja na Sveučilištu u Zagrebu*. SveZaIU. Sveučilište u Zagrebu, 2009, S. 218-225.
- Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoškijska paradigma. *Pedagoškijska istraživanja*, VII(2), 2010, str. 319-340.
- Palekčić, M. (2012). Kultiviranje teorijskog mišljenja – uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije. U: Hrvatić, N, Klapan, A. (2012). *Pedagogija i kultura. Drugi kongres pedagoga Hrvatske*. Hrvatsko pedagoškijsko društvo, knjiga 1., s. 322- 322.
- Palekčić, Marko (2006), *Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira*. *Pedagoškijska istraživanja* 2006, III, 2, 181-200.
- Paschen, H. Überlegungen zur pädagogischen Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 48 (1995), 159-170.
- Prenzel, M. (2000), Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaften Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. In: *Unterrichtswissenschaft* 28, S. 103-126.
- Previšić, V. (ur.) (2007), *Kurikulum*. Zagreb : Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Renkl, A. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau* 47 (1996) 78-92
- Roth, H. (1966), *Pädagogische Anthropologie*. Band I, *Bildsamkeit und Bestimmung*. Berlin: Schroedel.
- Roth, H. (1971), *Pädagogische Anthropologie*. Band II, *Entwicklung und Erziehung*. Grundlage einer *Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- ucker, Th (2014), Politische Bildung im Kontext von regierung, Unterricht und Zucht. In: *Journal of Social Science Education*, Volume 13, Number 1, Spring 2014, pp. 22-33.
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4, 100-124.
- Schulz, W. (1979). Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (1979) (Hrsg.). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover, 13-47.
- Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung* (2. Auflage). München

- Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern. München u.a.: Urban & Schwarzenberg 1980
- Spinner, H. K. (2010), Begrenzt oder entgrenzt die Kompetenzorientierung den Bildungsbegriff? U: Bühler, P./Bühler, T./Osterwalder, F. (Hrsg.) (2010), Grenzen der Didaktik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 33-46.
- Sünkel, Wolfgang (1996). Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim und München: Juventa
- Sünkel, W. (2011), Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Bd. 1, Weinheim/München: Juventa
- Weinert, F. E. (2001). (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001
- Weinert, F. (2001), Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: Dominique Simone Rychen/Laura Hersh Salganic (Eds.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber 2001a, pp. 45-65
- Weinert, Franz E.: Leistungsmessung – umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u.a.: Beltz 2001b, S. 17-31
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review 66 (1959) 5, p. 297-333
- Wiater, W. (2013), Kompetenzorientierung des Unterrichts. In: : Bildung und Erziehung, 66, H.2 (Thema: Kompetenzorientierter Unterricht), 145-163.
- Wiater, Werner: Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der Allgemeinen Didaktik. In: Bildung und Erziehung 66 (2013) 145-161
- Wollersheim, Heinz-Werner: Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt a.M. u.a.: Lang 1993
- Zedler, P. (2007) Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung. U: Benner, D. (Hrsg.) (2007). Bildungsstandards. Chancen und Grenzen Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh, 61-72.
- Ziener, G. (2006), Bildungsstandards in der Praxis. Seelzer-Velber.
- Zierer, K. (2012). Bildung und Kompetenz. Eine kritisch-konstruktive Analyse auf der Grundlage einer eklektischen Didaktik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, (2012) S. 30-53