

# UČITELJSKA IZOBRAZBA USMJERENA NA STJECANJE PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA: SADRŽAJNI PARADIGMATSKI ZAOKRET ILI NOVO TERMINOLOŠKO RUHO KONSTITUTIVNIM SASTAVNICAMA UČITELJSKE IZOBRAZBE

Anto Prgomet  
Njemačka

## Sažetak:

Među dominantnim pojmovima (ne samo) u području učiteljske izobrazbe svakako je pojam *kompetencije*. Rad se bavi pitanjem jesu li današnji ustroji učiteljske izobrazbe usmjereni na stjecanje profesionalnih kompetencija novom u povijesti učiteljske izobrazbe ili su i njima okosnica klasične (sadržajne) sastavnice učiteljske izobrazbe kojima se, u duhu vremena, danas pristupa novom terminologijom. U članku se u tu svrhu analiziraju i uspoređuju aktualni standardi za učiteljsku izobrazbu u Njemačkoj kao i pristup učiteljskoj izobrazbi u počecima ustrojavanja profesionalne sveučilišne izobrazbe učitelja. Rezultati njihove analize i usporedbe pokazuju da su konstitutivne sastavnice današnjih kurikulumata učiteljske izobrazbe bile sadržajne sastavnice učiteljske izobrazbe već u povijesno prvom nacrtu sveučilišne, specifično učiteljske izobrazbe. Cilj joj je bio kao i danas kvalificirati učitelja za kompetentno obavljanje dužnosti svojstvenih učiteljskom pozivu, iako se pojmom kompetencije još nije operiralo.

**Ključne riječi:** izobrazba učitelja u Njemačkoj, kurikulum učiteljske izobrazbe, profesionalne zadaće učitelja, učiteljske kompetencije

## Uvod

Kurikulumi učiteljske izobrazbe diljem bolonjske Europe u znaku su posredovanja i/odnosno stjecanja profesionalnih kompetencija. Dominantnost (stjecanja) kompetencija nerijetko posreduje dojam kako danas (zahvaljujući bolonjskoj reformi) imamo eficientne kurikulume učiteljske izobrazbe koji se od onih što su im prethodili u povijesti učiteljske izobrazbe tako razlikuju da se može govoriti o novim putovima u učiteljskoj izobrazbi. Cilj je ovoga rada utvrditi jesu li današnji ustroji učiteljske izobrazbe usmjereni na stjecanje profesionalnih kompetencija novom u povijesti učiteljske izobrazbe ili su i njima okosnica klasične (sadržajne) sastavnice učiteljske izobrazbe koje su danas, u skladu s potrebama našeg doba, organizacijski, sadržajno i terminološki modificirane. Za tu su svrhu izabrani aktualni standardi za učiteljsku izobrazbu u Njemačkoj kao i pristup učiteljskoj izobrazbi u počecima ustrojavanja profesionalne sveučilišne izobrazbe učitelja. Početci sveučilišne, specifično učiteljske izobrazbe u Njemačkoj nerazdvojno su vezani za pedagojsko-spisateljski i pedagoško-praktični rad reformskog pedagoga Ernsta Christiana Trappa (1745 - 1818). Rezultati dobiveni njihovom analizom i međusobnom usporedbom vrednuju se u zaključnom poglavlju rada.

Za svrhu ovog priloga načelno je mogla biti izabrana svaka članica Europske unije koja je svoj sustav izobrazbe učitelja uskladila s postavkama Bolonjske reforme. U njemačkom sustavu učiteljske izobrazbe međutim imamo primjer „veoma opširne i iscrpne izobrazbe na znanstvenoj osnovi“ (Terhart, 2007: 49). K tome, autoru ovog priloga nije poznat ni jedan

nacrt učiteljske izobrazbe iz početka njezinog ustrojavanja kao specifično učiteljske sveučilišne izobrazbe koji bi bio sustavnije obrađen i obrazložen kao Trappov. Struktura učiteljske izobrazbe u Njemačkoj izabrana za potrebe ovog članka može poslužiti, upravo u tijeku procesa harmonizacije europskog obrazovnog prostora, kao impuls propitivanju vlastitih ustroja učiteljske izobrazbe, u ovom se radu međutim slijedi cilj koji je u uvodu izričito definiran.

## IZOBRAZBA UČITELJA U ZNAKU STJECANJA PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA

### STRUKTURA UČITELJSKE IZOBRAZBE U NJEMAČKOJ: TEMELJNA OBILJEŽJA

Unatoč procesu implementacije postavki bolonjske reforme, u području učiteljske izobrazbe u Njemačkoj još uvijek je opravdano govoriti o njezinoj „organizacijskoj nepreglednosti“ (Blömeke). Razlozi toj raznolikosti u ustrojavanju učiteljske izobrazbe imaju, uz općevažeće načelo pluralizma, svoj zajednički izvor prije svega u državnom uređenju. Savezna Republika Njemačka federalno je uređena država, sastavljena od 16 saveznih pokrajina. Federalno uređenje konkretno je prije svega u nadležnosti saveznih pokrajina za područja obrazovanja, znanosti i kulture, što znači da svaka pokrajina suvereno uređuje vlastiti školski, odnosno obrazovni sustav. Koordinacijski je organ suradnje saveznih pokrajina u području obrazovanja Stalna konferencija pokrajinskih ministara kulture (obrazovanja) (Kultusministerkonferenz), čiji sporazumi i zaključci potiču „zajedničku i usporedivu temeljnu strukturu“ u školskom, odnosno obrazovnom sustavu (usp. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012./2013: 11-17).

Specifičnost i jedno od zajedničkih obilježja inicijalne učiteljske izobrazbe u Njemačkoj svakako je njezin ustroj u dvije faze, studij i školskopraktična izobrazba u pripravničkom stažu. Stručno usavršavanje učitelja ima karakter treće faze u procesu njihovog cjeloživotnog obrazovanja. Ustroji učiteljske izobrazbe ravnaju se prema vrstama škola, odnosno prema školskim stupnjevima, međutim postoje i kombinirani ustroji. Studiji su znanstveno usmjereni, a ustrojeni su na sveučilištima i visokim školama u njihovom rangu. Učiteljski fakulteti ne postoje, studij se odvija na različitim fakultetima, odnosno sveučilišnim sastavnicama, ovisno o odabranim predmetima za studij. Pri sveučilištima postoje Centri za obrazovanje učitelja odnosno usporedive ustanove koje koordiniraju učiteljsku izobrazbu u njezinoj prvoj fazi. Učiteljski studiji organizirani su ili kao integrirani studiji koji završavaju Prvim državnim ispitom, ili kao konsekutivni bakalaureatski i magistarski studiji (Master of Education). Predviđena duljina studija je od sedam semestara sa 210 ECTS za učitelje primarnog stupnja do deset semestara sa 300 ECTS bodova za gimnazijske učitelje. Po završenom studiju inicijalna se izobrazba nastavlja u pripravničkom stažu. Ona ima obilježje školskopraktične izobrazbe, a institucionalna su joj mjesta državni seminar (Studienseminar) i škola pripravničkog staža. Izobrazba u pripravničkom stažu traje od jedne do dvije godine a završava, (Drugim) državnim ispitom. Zaposlenje učitelja moguće je tek s položenim (Drugim) državnim ispitom na koncu druge faze izobrazbe.

Sadržajni ustroji učiteljskih studija pokazuju, za razliku od njihove organizacije, homogeniju sliku. Svi učiteljski studiji obuhvaćaju četiri sljedeće obvezne studijske komponente: studij nastavnih predmeta i njihovih didaktika, studij odgojnih, odnosno obrazovnih znanosti te školskopraktični studij (školska praksa). Studiraju se dva, odnosno tri nastavna predmeta ili nastavna područja, tj. studira se znanstvena disciplina odnosnih nastavnih predmeta. Tako se pri izboru nastavnog predmeta njemački jezik, na primjer, studira germanistika, k tomu didaktika njemačkog jezika. Prema navodu u Terhart (2007: 47) nastavni predmeti i njihove didaktike studiraju se u opsegu od ca. 75 – 95% ukupnog studija, odnosno udio studija odgojnih / obrazovnih znanosti iznosi ca. 5 – 25% ukupnog studija (usp. Blömeke, 2009: 6-7). Školskopraktična izobrazba u pripravničkom stažu nastavlja se na sadržajima sveučilišnog studija.

## SLIKA UČITELJA POD ASPEKTOM NJEGOVIH PROFESIONALNIH ZADAĆA

Polazište i osnova promišljanja i koncipiranja učiteljske izobrazbe leži u definiciji učiteljske profesije. Kakav je učitelj potreban, odnosno kakav će profil učitelja biti potreban kada sadašnja generacija polaznika učiteljskih studija počne raditi u školi. Ustrojavanje učiteljske izobrazbe slijedi kao odgovor i konkretiziranje poimanja učiteljeve profesionalne uloge. Stalna konferencija saveznih ministara obrazovanja 2000. godine, u suradnji s učiteljskim udrugama, skicirala je lik učitelja, definirajući njegove profesionalne zadaće u dokumentu objavljenom pod nazivom *Zadaće učiteljica i učitelja danas – stručnjaci za učenje*. Ovdje donosimo učiteljeve zadaće kako ih definira navedeni dokument:

- „*Učiteljice i učitelji su stručnjaci za učenje*. Njihova je ključna zadaća ciljno i prema znanstvenim spoznajama oblikovano planiranje, organizacija i refleksija procesa poučavanja i učenja kao i njihovo individualno vrednovanje i sustavna evaluacija“. Od učitelja se očekuje da u školi posreduju temeljna znanja i vještine na način koji će učenicima omogućiti samostalnu organizaciju vlastitog cjeloživotnog obrazovanja. „Kvaliteta dobre škole i učinkovitost dobre nastave ključno je obilježena kroz profesionalne i ljudske sposobnosti učiteljica i učitelja“. To pretpostavlja kako odgovarajuće profesionalne (predmetnoznanstvene, pedagoško-didaktičke i sociološko-psihološke) kompetencije i (komunikacijske i socijalne) sposobnosti, tako i odgovarajuće okruženje u razredu, individualni pristup učniku kao i suradnju među učiteljima.
- „*Učiteljice i učitelji su svjesni da je odgojna zadaća* u školi usko povezana s nastavom i sa životom škole“. U kontekstu odgojne zadaće učitelja ističe se njihova uloga uzora povjerenim im učenicima, suradnja s roditeljima kao i kooperacija s relevantnim čimbenicima izvan škole.
- „*Učiteljice i učitelji obavljaju svoju zadaću ocjenjivanja* u nastavi i pri dodjeljivanju prava na izobrazbu i poziv kompetentno, pravedno i svjesni odgovornosti“, što pretpostavlja i uključuje odgovarajuće kompetencije i stavove, komunikaciju i savjetovanje učenika i roditelja.
- „*Učiteljice i učitelji stalno dalje razvijaju svoje kompetencije* i koriste prikladne ponude stručnog usavršavanja i daljnjeg obrazovanja, kako bi u svom profesionalnom poslu mogli uvažiti i koristiti nove razvoje i znanstvene spoznaje“. Kontinuirano stručno usavršavanje poima se kao „bitna i nužna sastavnica“ učiteljskog poziva.
- „*Učiteljice i učitelji sudjeluju u razvoju škole* i u stvaranju školske kulture koja potiče učenje te u stvaranju motivirajućeg školskog ozračja“. Zadaća aktivnog sudjelovanja u razvoju škole implicira aktivnu uključenost učitelja u internoj i eksternoj evaluaciji nastavnog procesa, života i rada škole (KMK, 2000; usp. KMK, 2004).

Skicirani dokument sažeto određuje kao učiteljeve zadaće:

- poučavanje (nastava)
- odgajanje
- vrednovanje (ocjenjivanje) i savjetovanje
- profesionalni razvoj
- aktivno sudjelovanje u razvoju škole.

Valja naglasiti da u redoslijedu učiteljevih zadaća na prvom mjestu stoji zadaća poučavanja što je podvučeno već u naslovu dokumenta. Nastava ima značenje „glavne zadaće“ učitelja. Štoviše, njezina kvaliteta služi kao mjerilo profesionalne osposobljenosti učitelja. Kao druga u redoslijedu odgojna je zadaća učitelja, premda je ona već sadržana u nastavi koja je, odnosno koja treba biti, odgojna (usp. Tenorth, 2006: 585 -587).

## OD UČITELJEVIH ZADAĆA DO KOMPETENCIJA

U *Standardi(ma) za obrazovanje učitelja: obrazovne znanosti* (2004) Stalna konferencija pokrajinskih ministara na temelju je prethodno navedenih zadaća učitelja definirala područja njihovih profesionalnih kompetencija. Njih se ovdje definira u kontekstu obrazovnih znanosti u učiteljskoj izobrazbi (naslov dokumenta), budući se u njima vidi bitna osnova za stjecanje učiteljskih kompetencija. Navedeni dokument razlikuje sljedeća četiri područja kompetencija: poučavanje, odgajanje, ocjenjivanje i inovaciju. U svako su područje uvrštene analitički razlučene i pojedinačno definirane kompetencije:

### *Poučavanje*

- *Učitelji planiraju nastavu kako traži predmet i izvode je korektno stručno i u skladu s predmetom*
- *Učitelji potpomažu učenje učenika oblikovanjem situacija za učenje. Oni motiviraju učenike i osposobljavaju ih naučeno povezivati i koristiti*
- *Učitelji potiču sposobnosti učenika za samoorganizirano učenje i rad*

### *Odgajanje*

- *Učitelji poznaju socijalne i kulturne životne okolnosti učenika i utječu u okviru škole na njihov individualni razvoj*
- *Učitelji posreduju vrijednosti i norme te potpomažu samoodgovornu prosudbu i postupanje učenika*
- *Učitelji pronalaze rješenja za poteškoće i konflikte u školi i nastavi*

### *Ocjenjivanje*

- *Učitelji dijagnosticiraju preduvjete i procese učenja učenika, ciljno potiču učenike te savjetuju njih i njihove roditelje*
- *Učitelji vrednuju učenička postignuća na temelju transparentnih mjerila ocjenjivanja*

### *Inovacija*

- *Učitelji su svjesni posebnih zahtjeva učiteljskog poziva. Oni poimaju svoj poziv kao javnu službu s posebnom odgovornošću i obvezom*
- *Učitelji shvaćaju svoj poziv kao stalnu zadaću učenja*
- *Učitelji sudjeluju u planiranju i realizaciji školskih projekata i pothvata (KMK, 2004).*

## NACRT UČITELJSKE IZOBRAZBE KOD TRAPPA

Ernst Christian Trapp (1745 - 1818), njemački reformski pedagog i jedan od vodećih pripadnika filantropskog reformskog pokreta, 1779. godine biva imenovan profesorom pedagogije (i filozofije) na iste godine utemeljenoj katedri za pedagogiju na Sveučilištu u Halleu. Novoutemeljena katedra bila je prva katedra za pedagogiju čime Trapp ulazi u povijest pedagogije kao njezini prvi profesor u Njemačkoj. Razlog njezinom utemeljenju ležao je u nastojanju ustrojavanja učiteljske sveučilišne izobrazbe. Specifično učiteljska izobrazba, kao ni učiteljski stalež, još nije postojala. Učitelji elementarnih škola uglavnom nisu imali učiteljsku izobrazbu, u najboljem slučaju, pripremali su se za posao učitelja po uzoru na ondašnju praksu učenja zanata, naime, promatrajući nastavnu praksu aktivnog učitelja. Gimnazijski učitelji bili su „interimski pedagozi“ (Trapp), dakle pretežno teolozi koji su radili u školi kao učitelji do namještenja u neuporedivo prihvatljivijoj crkvenoj ili državnoj službi. U svom, iste godine objavljenom nastupnom predavanju (*O potrebi odgoja i pouke kao zasebnog studijskog predmeta*)

Trapp zagovara i obrazlaže potrebu specifično učiteljske, pedagoškoteoretske i školskopraktične izobrazbe. Ona uključuje studij pedagogije kao zasebne akademske discipline. Godinu dana kasnije Trapp objavljuje svoje glavno djelo *Versuch einer Pädagogik (Ogled o pedagogiji)* u kojemu je, prema prosudbi pedagoške historiografije, pedagoškoj javnosti priložio prvi pedagoški sustav (usp. Herrmann, 1991; Prgomet, 2006; 2008b).

Učiteljskoj izobrazbi Trapp je u svom *Ogledu o pedagogiji* posvetio poglavlje pod naslovom *Von der Erziehung der künftigen Erzieher*. Za razliku od danas rabljenog i primjerenog termina „Ausbildung“ (izobrazba), Trapp koristi pojam „Erziehung“ (odgoj). Pod pojmom odgoja on međutim podrazumijeva kako odgoj (odgojni proces), tako i poučavanje (nastavu) i izobrazbu (usp. 1780/1913: 6). Zahtjev za specifičnom učiteljskom izobrazbom Trappov je odgovor na školsku i nastavnu praksu njegovog doba, a ona je odraz (ne)kvalificiranosti ondašnjih učitelja. Učitelji, sve ako su i školovani, „uče stare i nove jezike, povijest, kritiku, filozofiju, teologiju, itd., ali oni ne uče kako drugima posredovati znanja, ne uče odgoj“ (str. 12). Stoga im drugo i ne preostaje nego sa svojim učenicima ići „onim putem kojim su i sami bili vođeni, koliko god nam je taj put nekoć bio neugodan“ (str. 185). Deficiti nastave leže ne samo u nastavnim metodama, ona ni svojim sadržajima ni svrhom ne odgovara pojmu dobre i potrebite nastave (str. 221). Budući da postoje deficiti s obzirom na nastavne sadržaje i s obzirom na nastavne metode, izobrazba učitelja treba obuhvatiti obje dimenzije nastave. „A gdje ona drugdje može biti uređena nego na sveučilištu?“ (str. 221).

Sadržaje učiteljske izobrazbe Trapp načelno dijeli na one u kojima će kao učitelji podučavati učenike i ono što trebaju studirati („učiti i čitati“) kako bi nastavne sadržaje „poznavali kao učitelji, a ne samo kao učenici i kako bi ih mogli predavati“. Poimenice se navode kao sadržaji učiteljske izobrazbe:

- *sustav pedagogije* (pritom Trapp ukazuje na svoj *Ogled o pedagogiji* kao jedan „nepotpuni nacrt“ takvog pedagoškog sustava),
- *ljudska priroda i društvo kao i opća i posebna odgojna pravila što iz njih treba izvesti*,
- *školski predmeti odnosno discipline: matematika, fizika, filozofija, naposljetku povijest sve vrste, također priroda i društvo (Naturgeschichte), botanika etc.*,
- *literatura za samostalan studij: knjige koje se dijelom neposredno, dijelom posredno odnose na učiteljski posao.*

Među literaturom koja se prema Trappovoj podjeli neposredno odnosi na učiteljski posao on navodi među ostalim autore Aristotela, Comeniusa, Lockea, Rousseaua, suvremene pedagoške časopise, školske pravilnike te knjige za djecu. Među onima što se posredno odnose na učiteljski posao navode se među ostalim publikacije iz filozofije, psihologije i medicine, spisi dakle „koji služe upoznavanju ljudske prirode“ kao i oni „koji čovjeka promatraju u socijetetu“ (1780/1913: 222-224).

U kurikulum učiteljskog studija (Trapp ga naziva studijem pedagogije) Trapp među ostalim disciplinama izričito ne uvrštava studij teologije (usp. str. 224-231). Uz razloge što su prema Trappu imanentne disciplinama, razlog ograničenju leži upravo i u Trappovom pristupu učiteljskoj profesiji. Trappov učitelj „je pedagog (učitelj) i mora biti stručnjak samo u svojoj struci“ (str. 227). On „jednako tako ne treba biti liječnik kao ni teolog, nego učitelj (odgojitelj)“ (str. 232).

Učiteljska teorijski usmjerena sveučilišna izobrazba, uključujući u nju i samostalni studij, upućena je na svoju nadopunu u praktičnoj izobrazbi u školi. Sveučilišna nastava (predavanje) „poučava predmet samo teoretski i stoga krajnje nesavršeno.“ Tko, stoga „hoće učiti ispravno odgajati i poučavati, taj mora s poznavanjem pravila spojiti praksu“ (1779/1977: 8). U istom nastupnom predavanju na Sveučilištu u Halleu Trapp ukazuje na novoosnovani Odgojni institut sa školom vježbaonicom, definirajući mu svrhu. Budući učitelji, naime „trebaju učiti ovdje izravno primijeniti svoja stečena teoretska znanja o odgoju i nastavi“ (str. 10). U

poglavlju o učiteljskoj izobrazbi u njegovom glavnom djelu praktična izobrazba se ne razmatra, ali se na nju izričito ukazuje kao potrebu učenja budućih učitelja „putem stvarnog odgoja (nastave) djece“ (1780/1913: 234). Praktičnu izobrazbu u školi Trapp, dapače predviđa i za one studente (teologe, koji će barem određeno vrijeme raditi kao učitelji) koji će „studij odgoja“ studirati kao sporedni predmet. Za njih bi bilo primjereno dnevno dva školska sata provesti u školi, jedan sat ogleadne nastave i jedan sat hospitacije (str. 235).

### TRAPPOVA SLIKA UČITELJA POD ASPEKTOM UČITELJEVIH DUŽNOSTI

U Ogledu o pedagogiji Trapp ne promišlja sustavno učiteljeve dužnosti. One su, međutim implicirane u njegovom nacrtu učiteljske izobrazbe kao i u navodima o školskoj nastavi (usp. Prgomet, 2008a: 223-236). Obilježje nastave leži u njezinoj međusobno nerazdvojno povezanoj odgojnoj i obrazovnoj ulozi (1780/1913: 155-164). U toj dvostrukoj ulozi nastave ogleđaju se učiteljeve primarne dužnosti, naime, njegova zadaća odgajanja i poučavanja. Učiteljeva nastavna i odgojna zadaća imaju svoj izraz i u Trappovoj terminologiji. Njegov je učitelj „pedagog“, „učitelj“ i „odgojitelj“. Na značenje pojma „odgoj“ ukazano je u prethodnom odsjeku.

Polazeći od danas važećeg kataloga učiteljevih zadaća, postaviti će se pitanje što je kod Trappa s učiteljevim zadaćama ocjenjivanja i savjetovanja te aktivnog sudjelovanja u razvoju škole i nastave (inovacija). Odgovor na pitanje leži prije svega u vremenu u kojemu Trapp djeluje kao i u ondašnjoj situaciji školstva i učiteljstva koja mu služi kao polazište. Rad na poboljšanju školstva i nastave Trappu se postavlja kao trajni zadatak, ali on ga ipak ne očekuje od učitelja svojega doba. Razlog tomu leži ne u njegovom poimanju učitelja po sebi, nego u učiteljima njegovog doba i uvjetima u kojima oni žive i rade. Trapp ih konkretizira, ukazujući na položaj učitelja u državnom sustavu (Učitelji „se moraju ravnati prema uobičajenim školskim zakonima i običajima te prema volji njihovih pretpostavljenih“), zatim na njihovu opterećenost svakodnevnim školskim poslom i izgledima za bolji posao izvan škole koji bi njihovom aktivnošću na poboljšanju škole bili još manji te na njihovu nekvalificiranost za školu i učiteljski posao (1780/1913: 10-14). U Trappovo doba postojala je već načelna zakonska obveza pohađanja škole. Međutim, njezino nepoštivanje nije se sankcioniralo. To znači da škola njegovog doba još nije imala onu selektivnu ulogu koja će joj se tek kasnije nametnuti. K tome, u Trappovo doba padaju početci nastanka građanstva, društvo je, međutim, još uvijek staleški organizirano. O društvenom položaju nije odlučivala škola. Time nam se objašnjava činjenica da učiteljske dužnosti, danas određene kao zadaće ocjenjivanja i savjetovanja, u Trappovo doba nisu bile tema. U prethodnom je odsjeku donesen citat prema kojemu Trappov učitelj ne treba biti ni teolog, niti liječnik, nego učitelj. Kontekst u kojem ga Trapp donosi zagovaranje je specifično učiteljske izobrazbe. Nije manje primjereno ovaj njegov stav promatrati i u kontekstu učiteljevih zaduženja. Prema njegovu mišljenju učiteljeva dužnost ne može biti ni dušobrižnička (socijalni rad) niti terapijska, nego upravo odgojna i nastavna (obrazovna).

### ZAKLJUČNO VREDNOVANJE

U radu se na odabranom uzorku (aktualni standardi učiteljske izobrazbe u Njemačkoj) pokazuje iz kojih se konstitutivnih sadržajnih sastavnica sastoje kurikulumi učiteljske izobrazbe (učiteljskog studija) usmjereni na stjecanje profesionalnih kompetencija kao i međusobni odnos studijskih komponenti s definiranim dužnostima i zadanim profesionalnim kompetencijama učitelja. Obvezne sadržajne sastavnice aktualnih kurikulumu učiteljskih studija su discipline nastavnih predmeta, didaktika i/odnosno metodika (nastave) nastavnih predmeta, odgojne/obrazovne znanosti te njihova nadopuna u školskoj praksi kao četvrtoj obveznoj komponenti u učiteljskom studiju. Ti obvezni i opsegom najzastupljeniji sadržaji studija korespondi-

raju sa zadaćama učitelja, neposredno s nastavnom i odgojnom kao njegovim glavnim zadaćama. Stalna konferencija njemačkih pokrajinskih ministara na temelju općeprihvaćenih dužnosti učitelja definirala je četiri područja njihovih kompetencija: poučavanje, odgajanje, ocjenjivanje i inovacija. Prva tri područja kompetencija podudaraju se s istoimenim učiteljskim zadaćama, dok su u četvrto kompetencijsko područje uvrštene učiteljeve obveze profesionalnog razvoja i aktivne suradnje u razvoju škole. Učiteljeve zadaće i osposobljavanje za njih danas našli su, dakle, svoj pojmovni ekvivalent u kompetencijama.

Neposredno polazište kod Trappa nisu definirane dužnosti učitelja, nego analiza učiteljske izobrazbe i nastave njegovog doba. Trappov zahtjev za specifično učiteljskom izobrazbom neposredno je utemeljen u nastavnoj praksi i neosposobljenosti učitelja njegovog doba, a ona je istodobno kriterij njegovom nacrtu sadržaja učiteljske izobrazbe. Trapp zagovara kvalificiranog, profesionalnog učitelja. Put prema kvalificiranosti vodi preko adekvatne izobrazbe. S obzirom na sadržajno oblikovanje učiteljske izobrazbe, on dolazi do istog rješenja. Učiteljska izobrazba, kako je on koncipira, obuhvaća studij pedagogije, studij nastavnih predmeta, metodu nastave i školskopraktičnu izobrazbu. Njegov nacrt učiteljske izobrazbe svojim se sadržajima podudara s obveznim komponentama učiteljskih studija/učiteljske inicijalne izobrazbe danas, s tim ograničenjem da u Trappovom nacrtu učiteljske izobrazbe nema didaktike nastavnih predmeta, odnosno metodike njihove nastave, barem ne eksplicitno. Umjesto studijske komponente označene kao didaktika nastavnih predmeta Trappov nacrt učiteljske izobrazbe predviđa studij nastavnih metoda i odgojnih i nastavnih načela općenito. Ovdje valja podsjetiti da se predmetna didaktika kao sveučilišna disciplina etablirala tek znatno kasnije. Činjenica da didaktika nastavnih predmeta često ima obilježje marginalne ponude u sveučilišnom studiju discipline odnosno nastavnog predmeta pokazatelj je da se o afirmaciji ove studijske discipline može tek uvjetno govoriti. Povijest učiteljske, sveučilišne izobrazbe pojavljuje nam se, pod aspektom temeljnih studijskih sadržaja, ako apstrahiramo fazu u kojoj je neohumanistički pristup bio dominantan, kao kontinuitet. Utvrđeni kontinuitet s obzirom na obvezne komponente učiteljskog studija (odn. učiteljske inicijalne izobrazbe) ne uskraćuje mogućnost pitanja za „novim“ i „starim“ u sadržajima aktualnih ustroja učiteljske izobrazbe. Ali uz sve (stvarne i prividne) modifikacije što ih je sustav učiteljske izobrazbe do sada doživio, u ovim obveznim studijskim komponentama imamo jednu konstantu koja učiteljsku izobrazbu garantira kao specifično učiteljsku, profesionalnu izobrazbu.

Time smo već kod problema učiteljskih profesionalnih kompetencija. Aktualni kurikulu mi učiteljskog studija, odnosno inicijalne učiteljske izobrazbe usmjereni su (prema uobičajenom vokabularu) na posredovanje, odnosno stjecanje kompetencija. Pojam kompetencije i procesni karakter njezinog razvoja relativirat će svakako ovaj postavljeni zahtjev na učiteljsku izobrazbu. Iako se s pojmom kompetencije različito operira, suglasnost postoji s obzirom na njezine razine, odnosno sastavnice kao i potrebu njihove međusobne uspješne integracije. Među njima su svakako profesionalno znanje i „operativne rutine“ (Tenorth). Učiteljskim studijem, odnosno inicijalnom izobrazbom će se, u najboljem slučaju, posredovati, odnosno steći profesionalno znanje (stručna kompetencija), ostale sastavnice su prije svega upućene na profesionalno iskustvo a ono pretpostavlja učiteljski rad u školi (usp. Tenorth, 2006: 589-592; Terhart, 2007: 55-56; Keuffer, 2010). Još jednom, učiteljskim studijem (inicijalnom izobrazbom) ne stječu se profesionalne kompetencije, u najboljem slučaju profesionalno znanje kao njihova osnova. Razlog tome leži ne u (ne)učinkovitosti učiteljske izobrazbe, nego u prirodi same kompetencije. Pod aspektom stjecanja, odnosno razvoja profesionalnih kompetencija Trappov je nacrt učiteljske izobrazbe, s utvrđenim konstitutivnim studijskim sastavnicama, u kontekstu ondašnjih okolnosti i zahtjeva što su se postavljali na učiteljski posao, načelno mogao jednako puno, odnosno jednako malo pridonijeti njihovom stjecanju, kao i današnji ustroji učiteljske izobrazbe u okolnostima i zahtjevima što se danas stavljaju pred učiteljski poziv. Novo u novome učiteljske izobrazbe danas (a time i dobit) je pristup prema kojemu se inicijalna izobrazba, učiteljski rad u školi i njihovo trajno profesionalno usavršavanje promišljaju (i usklađuju) kao faze jedinstvenog procesa obrazovanja učitelja.

## LITERATURA

- Blömeke, S. (2009). Lehrerbildung in Deutschland. *PÄD Forum*, 1/2009, 5 – 8. Preuzeto s [www.pedocs.de/volltexte/2011/3165/pdf/Bloemeke\\_Lehrerbildung\\_2009\\_1\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3165/pdf/Bloemeke_Lehrerbildung_2009_1_D_A.pdf)
- Herrmann, U. (1991). Die Pädagogik der Philanthropen. U Scheuerl, H. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. Erster Band. Zweite, überarbeitete Auflage (str. 135 – 158). München: C. H. Beck.
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Heft 40. 21. Jahrgang 2010, 51 – 67.
- KMK, (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen. Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000*. Preuzeto s [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Aufgaben-Lehrer.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf)
- (KMK) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Preuzeto s [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015). Preuzeto s [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Prgomet, A. (2006). Predavanje i njegova uloga u izobrazbi učitelja kod E. Ch. Trappa. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 87 – 97.
- Prgomet, A. (2008a). Ernst Christian Trapp (1745-1818) – Doprinos problematici izobrazbe učitelja (neobjavljen magistrarski rad). Zagreb.
- Prgomet, A. (2008b). Pedagogijski sustav Ernsta Christiana Trappa – prilog razvoju znanosti o odgoju. *Anali za povijest odgoja*, Vol. 7 (2008), 23 – 36.
- Prgomet, A. (2014). Mjesto stručnog usavršavanja učitelja u procesu njihova profesionalnog razvoja na primjeru njegove organizacije u Njemačkoj. U Hrvatić, N. i dr. (ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava*. Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije. Mostar, 21. – 23. ožujka 2013. Svezak 2. (str. 197 – 204). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jahrgang. Heft 4, 580 – 597. Preuzeto s <https://www-user.tu-chemnitz.de/~nean/Onlineartikel/Tenorth-2006.pdf>
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerbildung in Deutschland. U Öhidy, A., Terhart, E., Zsolnai, J. (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn* (str. 45 – 65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trapp, E. Chr. (1779/1977). Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studieren. Halle 1779. U *Ernst Christian Trapp. Versuch einer Pädagogik*.



*Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780 (str. 5 – 12). Besorgt von Ulrich Herrmann. Paderborn.*

Trapp, E. Chr. (1780/1913). *Versuch einer Pädagogik*. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Theodor Fritsch. Leipzig.

### **Initial Teacher Education Aimed at Acquiring Professional Competences: Content Paradigm Shift or a New Terminological Attire of the Constituent Components of the Initial Teacher Education**

**Abstract:** The concept of “competence” is without a doubt one of the terms that dominates the field of initial teacher education (as well as other fields). This paper explores whether the structure of the contemporary initial teacher education aimed at competences is a novelty in its historical development or whether classical (content) components of the initial teacher education lie in its framework, formulated today with a new terminology. For this purpose, both current standards of initial teacher education in Germany and the approach to initial teacher education in the beginnings of the organization of the professional university for the initial teacher education are analyzed and compared. The results show that the constituent components of the contemporary curriculum of the initial teacher education were content components of the historically first draft of the university initial teacher education. Its aim was, as it still is today, to qualify teachers to competently perform the duties inherent to the teaching profession, even though the concept of competence was not operated with.

**Keywords:** teacher education in Germany, teacher education curriculum, professional tasks of teachers, teacher competences

### **Kompetenzorientierte Lehrerbildung: Inhaltlicher Paradigmenwechsel oder neues terminologisches Gewand für konstitutive Elemente der Lehrerbildung**

**Zusammenfassung:** Unter den (nicht nur) im Bereich der Lehrerbildung dominanten Begriffen ist der Begriff „Kompetenz“. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, ob die gegenwärtigen kompetenzorientierten Modelle der Lehrerbildung ein Novum in der Geschichte der Lehrerbildung sind, oder haben auch sie als Kern klassische (inhaltliche) Elemente der Lehrerbildung, die man heute, dem Zeitgeist entsprechend, mit neuer Terminologie umschreibt. Dazu werden im Beitrag aktuelle Standards für die Lehrerbildung in Deutschland sowie der Entwurf der Lehrerbildung am Anfang der Einrichtung einer professionellen universitären Lehrerbildung analysiert und miteinander verglichen. Die Ergebnisse ihrer Vergleichsanalyse zeigen, dass die konstitutiven Elemente des gegenwärtigen Curriculums der Lehrerbildung im historisch ersten Entwurf einer universitären, spezifischen Lehrerbildung bereits inhaltliche Elemente der Lehrerbildung waren. Ihr Ziel war es, genauso wie heute, den Lehrer für die kompetente Ausübung der dem Lehrerberuf spezifischen Aufgaben zu qualifizieren, selbst wenn mit dem Kompetenzbegriff noch nicht operiert wurde.

**Schlüsselbegriffe:** Lehrerbildung in Deutschland, Curriculum der Lehrerbildung, professionelle Lehreraufgaben, Lehrerkompetenzen