Omogućava li koncept ishoda učenja obrazovanje?

Zvonimir Komar*
zkomar@m.ffzg.hr
https://orcid.org/0000-0003-4925-6595

https://doi.org/10.31192/np.24.1.10
UDK: 37
37.013
Izvorni znanstveni rad /
Original scientific paper
Primljeno: 5. rujna 2025.
Prihvaćeno: 23. prosinca 2025.

Da bi se odgovorilo na pitanje iz naslova, nužno je jasno odrediti pojam obrazovanja. Taj se pojam danas često uzima neodređeno i bez poznavanja misaone tradicije koja ga je oblikovala. Razlog pozivanja na obrazovanje je taj što je ono u bitnom odnosu s pojmom čovjeka do kojega je došla povijest zapadnog mišljenja. Svrha pedagoškog procesa može se tražiti isključivo u pojmu čovjeka. Pojam obrazovanja, kao pedagoški dobro oblikovan pojam i pojam čovjeka iz kojeg on proizlazi, primjeren su temelj za pedagogijsko mišljenje i praksu. Razlog bavljenja ishodima učenja je taj što je riječ o danas dominantnom obrazovno-političkom pristupu u organizaciji pedagoških procesa. Temeljno pitanje jest – omogućuje li implicitna logika ishoda učenja obrazovanje? Ovo istraživanje ima smisao teorijskog distingviranja koncepata, na kojem tragu bi rad trebao omogućavati kako kritiku, tako i naznake smjera za transformaciju pedagoške prakse.

Ključne riječi: *cilj, ishodi učenja, kompetencije, kurikulum, obrazovanje, pedagogija.*

* Izv. prof. dr. sc. Zvonimir Komar, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Ivana Lučića 3, HR-10000 Zagreb.

Uvod

Pitanje u naslovu ovoga rada u sebi ima tri bitna činitelja, čije bi pojedinačne eksplikacije i međusobno ustanovljeni odnosi trebali omogućiti odgovor na njega. Prvo, *obrazovanje* postavljamo na filozofijskoj i pedagogijskoj tradiciji, koja je iznašla taj pojam kao sebe-određivanje subjekt-objektnog bića. Ona je izvorno filozofijski prisutna kod J. G. Fichtea u njegovom paradigmatičkom postavljanju dijalektike Ja i Ne-Ja, izvedenom najprije u *Osnovi cjelokupne nauke o znanosti*, specifično u kontekstu postavljanja i razrade trećeg načela nauke o znanosti.[1] Specifičnije pedagogijski, ona je jasno prisutna kod W. von Humboldta, u njegovom fragmentu *Teorija obrazovanja čovjeka*, gdje je postavljena kao sintetički odnos posredovanja čovjeka njegovom drugotnošću, odnosno negacijom (njem. *NichtMensch*).[2] Kod utemeljitelja moderne pedagogije, J. F. Herbarta, ona je očita, među ostalim, u njegovoj *Općoj pedagogiji izvedenoj iz svrhe odgoja* u odnosu subjekta i sadržaja obrazovanja u kontekstu pojma interesa, specifično u dijalektici udubljivanja kao predanosti sadržaju (drugotnosti) i osvješćivanja kao refleksije sadržaja u subjekt, koje udubljivanje i refleksija su čimbenici jednog te istog obrazovnog subjekta.[3] Drugo, koncept *ishoda učenja* u sebi ima teorijske i praktičke implikacije koje se ne mogu ignorirati. Taj koncept će, kao teorijski obzor, nužno neke oblike odgojno-obrazovne prakse omogućavati, a neke onemogućavati. Nužno je uvidjeti što ovaj koncept nosi sam u sebi te istražiti njegove unutarnje (ne)mogućnosti s obzirom na odgojno-obrazovnu praksu. Treće, rad na kraju sintetizira prethodna dva činitelja pitanjem – *je li moguće unutar koncepta ishoda učenja misliti, a na tom tragu i artikulirati odgojno-obrazovno djelovanje shvaćeno u njegovu izvornom filozofijsko-pedagogijskom smislu*? Rad stoga ima karakter pojmovne analize smisla obrazovanja i njemu odgovarajuće prakse, analize smisla ishoda učenja, a potom sagledavanja mogućnosti sinteze koncepta ishoda učenja i na pojmu obrazovanja utemeljene pedagoške prakse. Ako ova sinteza nije moguća time što izaziva bitna proturječja, tada dobivamo negativan odgovor na pitanje iz naslova i teorijsko upućivanje na to da se odgojno-obrazovnoj praksi nužno treba pristupati iz pojma obrazovanja.

[1] Usp. J. G. FICHTE, *Osnova cjelokupne nauke o znanosti*, Zagreb, Naprijed, 1974, 55-67.
[2] Usp. A. ENGLISH, *Discontinuity in learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation*, Cambridge University Press, 2013, 13.
[3] Usp J. F. HERBART, *The science of education. Its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world*, London, FB, 2015, 123-128.

1. Pojam obrazovanja kao kriterij pedagogičnosti pedagogije

Pojam obrazovanja u ovome radu istražuje se kao mjerilo kojim će biti moguće prosuđivanje koncepta ishoda učenja te njegove pedagogijske smislenosti i primjerenosti za odgojno-obrazovnu praksu. Da bi takvo prosuđivanje bilo utemeljeno, potrebno je da pokažemo dvije stvari u pogledu ideje obrazovanja: njegovu *bitnu povezanost* s praktičkim bivanjem bića čovjek (jer u protivnome proizvoljno uzimamo obrazovanje kao mjerilo) te da u tome procesu i *odredimo bit* obrazovanja. Ako je pojam obrazovanja adekvatna forma bitnog bivanja bića čovjek, onda je on legitiman temelj čovjekove prakse, pa tako i pedagoške prakse. To je povezanost koju tražimo. Na tome tragu je onda nužno da se istraži i sam pojam obrazovanja.

1.1. Obrazovljivost ili bitno bivanje bića čovjek kao izvor (potrebe) obrazovanja

Budući da ono što ovako unaprijed – i još neopravdano – zovemo *pedagoškim procesom*, te *obrazovanjem*, postoji isključivo u čovjeku, gdje čovjek nije samo biće koje se *može* obrazovati, već je istovremeno i *svrha* tog procesa, već u ovoj strukturi imamo nekoliko određenja koja je potrebno razmotriti. Prije svega, ovdje razmatramo pitanje kakvo je ono biće koje se *može* obrazovati, a s druge strane istovremeno uočavamo i naličje tog pitanja, naime problem onoga *prema čemu* se takvo biće obrazuje. Pritom mi vidimo u jednom te istom biću obje ove dimenzije. Nije riječ o tome da čovjek ima mogućnost obrazovanja, dok je svrha nešto njemu izvanjsko. Kada bi se pretpostavio taj razdvoj mogućnosti i svrhe, čovjeka bismo uzimali heteronomno, a obrazovanje ne bi bilo razvijeno iz sebe (iz bitne *čovjekove* mogućnosti), već bi bilo određeno s obzirom na vanjsku (od bitne mogućnosti bića čovjek razdvojenu) svrhu. Takva vanjska, pretpostavljena svrha bi nužno dolazila u relaciju sredstvo-svrha s bićem čovjeka, gdje bi čovjek bio postavljen kao sredstvo za nešto izvan sebe sama, a biće čovjeka bilo bi reduciramo na neko drugo biće. Ako se slijedi Kantov princip da je čovjek svrha u sebi, te da je dobro djelovanje konstituirano kao dobro isključivo *autonomnim karakterom određenosti volje*, koja želi dobro radi njega samoga, odnosno radi vlastite umne slobode, što Kant u *Osnovama metafizike ćudoređa* naziva praktičkim umom u smislu autonomne dedukcije djelovanja iz umnog zakona,[4] tada se i ova relacija sredstvo-svrha mora smatrati ne samo bitno neetičkom, već i bitno nepedagoškom, ako pedagogija ima proizvoditi slobodna umna bića. Iz tog razloga, *i mogućnost i svrha* obrazovanja trebaju se tražiti u biću čovjeka, a ne u dva različita bića.

[4] Usp. I. KANT, *Dvije rasprave*, Zagreb, Matica hrvatska, 1953, 175.

Prije svega je potrebno sagledati podrijetlo mogućnosti obrazovanja, koje je u postojećem karakteru bića čovjek. Ovu mogućnost obrazovanja, koja se u izvornoj pedagogijskoj tradiciji artikulira kao *obrazovljivost* (njem. *Bildsamkeit*) Herbart postavlja kao *temeljni princip obrazovanja*.[5] Prva rečenica uvoda njegovih *Nacrta pedagogijskih predavanja* doslovno glasi: »Temeljni pojam pedagogije je obrazovljivost učenika« [preveo Z. K.] (njem. *Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings*).[6] E. Anhalt određuje razvitak obrazovljivosti (njem. *Bildsamkeitentwicklung*) kao »samoodređujuću-se modifikaciju sposobnosti daljnjeg postajanja« [preveo Z. K.] (njem. *die selbstbestimmte Modifikation der 'Fähigkeiten des Weiterkommens'*).[7] D. Benner na tome tragu govori o nesavršenosti kao *biti* čovjekove prakse, budući da je čovjekovo bitno određenje da on svojom praksom *ne može* ukinuti tu nesavršenost,[8] pri čemu se pod nesavršenošću misli i trajan, obrazovljivi aktivitet usavršivosti ili perfektibilnosti, kako A. English prevodi obrazovljivost. Obrazovljivost određuje mogućnost bića čovjek ne da *uči*, već da *on sam* bude *oblikovan*. Budući da obrazovljivost kao mogućnost oblikovanja iskazuje samu čovjekovu *bit*, tada ona ne može biti tek formalno-sustavan čimbenik neke posebne domene društvenog postojanja. Ona transcendira specifične, historijske forme društvenosti, institucija i formalnih odnosa. Zbog toga mislioci poput J. F. Herbarta nisu postavljali izvor obrazovanja u školu ili instituciju, već u *iskustvo samo*, dok *nastava* unosi razum i (samo)svijest u iskustvo koje samo po sebi može biti – i najčešće jest – zbrkano.[9] Ali izvorni sadržaj obrazovanja je život sam i aktivna, obrazovljiva, refleksivna interakcija s njime, odnosno iskustvo, dok nastava nije mjesto nekog umjetnog sadržaja koji nadomješta iskustvo života.[10]

Logiku obrazovanja nam izvorno pokazuje J. G. Fichte i posebno njegov uvid da čovjek nije nikakav *bitak*, već je *radnja samopostavljanja* (*Tathandlung*),[11] a onda i vremenitog i konačnog *određivanja* toga samopostavljanja njegovim posredovanjem putem Ne-Ja, odnosno putem odnosa sa svijetom. Fichte formulira zadatak koji namjerava riješiti tako da pronađe kako »Ja postavlja sebe kao određenoga pomoću Ne-Ja…«[12] ili pak kako »Ja pomoću djelatnosti odre-

[5] Usp. English, *Discontinuity in learning*…, 11.
[6] J. F. HERBART, *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*, Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1976, 229.
[7] E. ANHALT, *Bildsamkeit und Selbstorganisation*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1999, 81.
[8] Usp. D. BENNER, Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (1980) 4, 485-497, 486.
[9] Usp. Herbart, *The science of education*…, 138-139.
[10] Više o ideji obrazovljivosti vidi u E. NIKŠIĆ, Z. KOMAR, *Prolegomena za temeljne pojmove opće pedagogije*, Sarajevo – Zagreb, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu – Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 33-65.
[11] Usp. Fichte, *Osnova cjelokupne nauke*…, 41.
[12] *Isto*, 91.

đuje svoju trpnju...«,[13] što oboje znači da čovjek postavljajući, odnosno djelatno poimajući i opredmećujući svijet (aktivitet postavljanja Ne-Ja) refleksijom toga svijeta u sebe, što proizvodi trpnju sebstva, biva u kružećoj dijalektici samoproizvodnje kao jedinstva samopostavljanja i samorefleksije. Biće čovjeka se kao *apsolutni Ja*, apsolutni subjekt, koji je po sebi cjelina svojih mogućnosti, posreduje određenjima kroz Ne-Ja, koja su bitno konačna te stoga u sebi nikada ne aktualiziraju samo *apsolutno* Ja, već se uvijek moraju reflektirati natrag u njega, da bi se ono ponovno ozbiljavalo i posredovalo u novim konačnim određenjima. Kako Fichte jasno pokazuje u svojem spisu *Određenje čovjeka*, ovaj beskonačno-stremeći prosvjetiteljski proces samoposredovanja i samoozbiljavanja nema kraja, odnosno čovjek u svojim realizacijama nužno ostaje *konačno* biće.[14] Na tome tragu Fichte i *kulturu* vidi kao prostor onoga Ne-Ja, koji čovjek svojim samopostavljanjem-samorefleksijom beskonačno transformira, u intenciji proizvodnje kulture koja je apsolutno u skladu s pojmom apsolutnoga Ja. Budući da to nije moguće, transformacija kulture je također beskonačno-stremeće prosvjetiteljsko djelovanje.[15] Čovjek stoga ne može stajati u sebi i mora se ozbiljavati, mora *bivati* i ne može biti *bitak* koji već jest. Ova dijalektika je ono što tvori i bit obrazovanja.

Obrazovljivošću je stoga izraženo to da je čovjek biće koje tako jest da mu njegovo *biti* nije (za)dano. Ova nepotpunost u sebi pretpostavlja mogućnost usavršavanja. U ovome karakteru onoga *biti na način nepotpunosti*, stalno se samo-prevladavajućoj konačnosti iz apsolutnog Ja, prisutna je *napetost*. Biti na način *sebe-svijesti nepotpunosti* već samo sobom u teorijskom smislu postavlja načelo nužnosti (samo)aktiviteta u jedno takvo *biti*. Međutim, ova samosvijest obrazovljivosti i život aktiviteta na tragu te samosvijesti se ne događa spontano, sama od sebe. Stoga obrazovljivost nije nešto što pedagoški možemo tek konstatirati kao čovjekovu bit, već se ona mora i pedagoško-praktički aktivirati.[16] Kretanje ovdje nije izvanjski pridano biću čovjek, kao *atribut*, već se obrazovljivost vidi kao karakter njegove *supstancije*. Čovjek sam je auto-nomija, tj. davanje sebi samome kao kauzalitetu slobode zakona iz vlastite umne mogućnosti,[17] odnosno na tome tragu postavljeno praktičko samopostavljanje kao princip subjekta.[18] U tom smislu, obrazovljivost je bitan zahtjev, bitan nedostatak, bitna potreba, bitno još-ne-biti u biti-čovjekom. Ona je princip *aktiviteta*, a ako on dođe do svijesti o sebi, onda i *samo*-aktiviteta čovjeka. Stoga obrazovanjem vlada praktički pojam umne slobode, bez ideje o njezinoj apsolutnoj realizaciji.

[13] *Isto*, 84.
[14] Usp. J. G. FICHTE, *Odabrane filozofske rasprave*, Zagreb, Kultura, 1956, 133.
[15] Usp. J. G. FICHTE, *Zatvorena trgovačka država i Pet predavanja o određenju naučnika*, Beograd, Nolit, 145.
[16] Usp. Nikšić, Komar, *Prolegomena za temeljne pojmove…*, 55-65
[17] Usp. I. KANT, *Kritika praktičkog uma*, Zagreb, Naprijed, 1990, 67.
[18] Usp. Fichte, *Osnova cjelokupne nauke…*, 41.

Granice obrazovanja koje postavljaju empirijske, materijalno-historijske okolnosti (u koje granice spada i puki individualitet odgajanika sa svim njegovim slučajnostima)[19] nešto su drugo od imanentne metafizičke granice u samome biću čovjeka i zato je tu riječ o bitno ne-završivoj obrazovljivosti koja ne može biti iscrpljena u obrazovanju. To da čovjekova obrazovljivost transcendira materijalnu historiju čini mogućom i budućnost kao ono bitno i kvalitativno *novo*. Fichte stoga i kaže na jednome mjestu u spisu *Određenje čovjeka* da ovo zbivanje nalikuje na beskonačnost koja je već prisutna u konačnosti, odnosno: »Nadosjetilni svijet nije budući svijet. On je sadašnji.«[20] Drugim riječima, čovjek djeluje iz beskonačnosti apsolutnoga Ja u konačnom svijetu materijalne historije. On mora sebe posredovati svojim *konačnim određenjima* u tom empirijskom svijetu. Ova konačna određenja, taj *sadržaj* kojim se apsolutno Ja određuje, ono su što tvori *obrazovanje*. Obrazovljivost sama za sebe i obrazovanje samo za sebe su neshvatljive apstrakcije. Ono što je stvarno jest dijalektičko jedinstvo obrazovljivost-obrazovanje, čovjek-svijet, Ja-NeJa, što su različiti izrazi iste stvari.

1.2. Ideja obrazovanja kao aktualizacija bitnog odnosa drugotnosti i obrazovljivog bića

U pogledu *zbivanja* obrazovanja, A. English primjećuje: »Herbartov iskaz [o obrazovljivosti] naglašava ideju da je pedagoška interakcija utemeljena u čovjekovoj mogućnosti za učenje kroz susrete s razlikom i drugotnošću.«[21] English ovo *razlika* i *drugotnost* uzima u strogom smislu onoga *biti*-drugo od obrazujućeg-se bića. Ovo *biti*-drugo s kojim se obrazovljivo biće može susresti je nužno da bi se njime ono obrazovljivo moglo (trans)formirati. Vidimo identičnu stvar, kao ranije kod Fichtea, gdje se Ja određuje pomoću Ne-Ja, postavljajući to Ne-Ja u svojem djelatnom opredmećivanju i njegovoj refleksiji u sebe. Drugotnost je *odredbeni* moment, odnosno od nje potječe *sadržaj* obrazovanja. Međutim, da bi biće moglo doći u unutarnji odnos s drugotnošću, ono ne samo da mora biti obrazovljivo u smislu nepotpunosti, već jednako tako, ono mora ovu drugotnost na neki način *pojmiti*. To poimanje postoji kod Fichtea u postavljanju Ne-Ja od strane Ja (što znači da svijet nije nikakva apstrakcija Kantove *stvari o sebi* ili transcendentna i neshvatljiva priroda) i onda ponajprije refleksiji (koja je doista shvaćanje i poimanje samo).

Fichte u svojem ranom spisu *O pojmu nauke o znanosti ili takozvanoj filozofiji* refleksiju određuje kao *formu forme*, odnosno kao svijest neke prethodne svijesti, koja je ovoj novoj svijesti sada postala *predmetom* i sadržajem.[22] Sto-

[19] Usp. Herbart, *The science of education*…, 116-118.
[20] Fichte, *Odabrane filozofske rasprave*…, 135.
[21] English, *Discontinuity in learning*…, 11.
[22] Usp. J. G. FICHTE, *Učenje o nauci*, Beograd, BIGZ, 1976, 33.

ga neko oblikovano shvaćanje (neka svijest) koja nije postala *predmetom naše svijesti* (reflektirana svijest svijesti), odnosno svijesti poimajućeg subjekta u svakome od nas, niti nije shvaćena. Ona kao tek *preuzeta* uopće ne stupa u dijalektiku obrazovanja kao samoposredovanja subjekta svijetom. Ovo je razlika između obrazovanja i pukog učenja. Iz ovoga razloga, neshvaćen događaj u čovjekovu životu njega ne obrazuje i nije dovoljno da se čovjeku tek nešto dogodi, pa da time bude obrazovan. Tek *shvaćena* drugotnost postaje iskustvo, kako Kant jasno pokazuje u izvodu svojega pojma iskustva kao sinteze empirijskih opažaja putem apriornih kategorija čistoga razuma.[23]

Preciznije rečeno, Fichte pokazuje da su sama drugotnost i svijet zapravo empirijski uvjetovana *afekcija* obrazovljivoga bića, a ne neka empirija *po sebi*, stvar po sebi ili priroda, odnosno »svijest o *predmetu* samo je *svijest o mome proizvođenju predodžbe o predmetu*«.[24] U tome je postavljena iskonska, bitna veza čovjeka i svijeta, gdje se ova drugotnost ne može promatrati kao neka apstraktna i od subjekta neovisna, transcendentna priroda ili empirija. Stoga, kad se pedagoški govori o svijetu koji oblikuje čovjeka, o drugotnosti koja ga oblikuje, zapravo bi trebalo imati na umu da je to tek *shvaćeni* svijet i *shvaćena* drugotnost. Ta shvaćenost može biti i istinita i neistinita, ali da bi uopće mijenjala (ne još nužno *istinito* mijenjala), ona mora biti shvaćena. Ako je pak *istinito* shvaćena, onda je *pojmljena*, odnosno tada je u pojmu (po sebi i za sebe) *reflektirana* sukladno onome što ona sama u svojoj istini kao podudarnosti stvari sa svojim pojmom jest,[25] pa tada nije riječ samo o ovakvom ili onakvom obrazovanju, već o *istinskom* obrazovanju.

Kada bi čovjek bio biće koje nije u ovom smislu u izvornoj, tj. *apriorno-sintetičkoj* vezi sa svijetom, tada bi on mogao samo gomilati neshvaćene drugotnosti *na* sebi, bez sebe-obrazovanja. Upravo potonje poimanje čovjeka i svijeta kao dvije apstrakcije koje se eventualno samo *aposteriorno* mogu povezivati uzrokuje loše shvaćeno obrazovanje kao *stjecanje* – najčešće znanja i vještina.

Ovdje je bitno da se obrazovanje obrazovljivog bića ne može odvijati kao spontani unutarnji samo-razvoj, već u dijalektičkoj suprotstavljenosti s izvanjskošću, tj. s onime što se može nazvati *svijet*, drugotnost ili pedagoški rečeno – sadržaj. Obrazovanje je proces aktualizacije dijalektičkog odnosa obrazovljivost-svijet. Iz ovoga razlaganja je vidljivo i da obrazovanje nije slučajan atribut čovjeka već konstituira samu čovjekovu bit, ono što on *jest*. Ovaj uvid nužno ima ključne posljedice za promišljanje niza posebnih pedagoških pitanja, kao npr. odnosa tzv. formalnog, tzv. neformalnog i tzv. informalnog obrazovanja, promišljanja ideje obrazovanja kao neotuđivog ljudskog prava, promišljanja odnosa škole i tzv. slobodnog vremena, promišljanja odnosa javnog i privatnog obrazovanja i sl.

[23] Usp. I. KANT, *Kritika čistoga uma*, Beograd, BIGZ, 1976, 118-119.
[24] Fichte, *Odabrane filozofske rasprave…*, 64.
[25] Usp. M. HEIDEGGER, *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, Zagreb, Naprijed, 1996, 127-151.

U ovim određenjima, koja obuhvaćaju glavne čimbenike izvornog shvaćanja obrazovanja i pedagogije, nalazi se naš princip za lučenje legitimnog od nelegitimnog pedagoškog djelovanja. Ona su nam kriterij za procjenu ishoda učenja te pokušaj uvida u to može li se tim konceptom i praksom koju on implicitno diktira događati *čovjekovanje* čovjeka koje se otkriva u ideji obrazovanja.

2. Koncept ishoda učenja i njegove implikacije

Koncept ishoda učenja je *rezultat* procesa, postavljen iz perspektive onoga što učenik treba postići, ali vezan za objekt koji se ima zadovoljiti (neki standard koji učenik mora moći izvršiti, znati, razumjeti ili na neki drugi način demonstrirati). U ishodima je zapravo riječ o *output-standardima*, koji su istovremeno i *preformuliranje ciljeva obrazovanja* u ono što učenik ima postići, kao i *kriteriji provjere* ovih postignuća.[26] Učenik postizanjem ishoda učenja sa svoje subjektne strane pak stječe kompetencije i to ne shvaćene kao opće *negenetske dispozicije za djelovanje* u smislu latentnih obilježja osobe,[27] već kao sposobnosti postizanja *specifičnih postignuća* ili *performansi*.[28] Stoga su ishodi učenja i kompetencije svojevrsni korelati: kompetencijama u smislu specificiranih funkcionalnih performansi postižu se ishodi kao specifični output-standardi. Centralna konceptu ishoda učenja je »preorijentacija s *'input'* na *'output'* paradigmu obrazovanja«[29] ili: »Na djelu je promjena paradigme: od sadržaja (*input*) k ishodima učenja (ili kompetencijama).«[30] Ovo znači da se pedagoški proces počinje orijentirati isključivo na specifično (jer mora biti mjerljiv) i fiksirano, neprocesno, nedijalektički izražen cilj za koji je na strani subjekta vezana performansa učenika.

To da u obrazovnoj politici prevladava upravo ovo tumačenje kako ishoda, tako i kompetencije, vidi se čak i brzim pregledom operativnih obrazovno-političkih dokumenata. Na primjer, u *Pojmovniku osnovnih termina i definicija iz područja osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju* Sveučilišta u Zagrebu iz 2015. godine, ishodi učenja su definirani na sljedeći način: »Ishodi učenja (*learning outcomes*), tvrdnje koje opisuju što student treba znati, razumjeti i moći napraviti nakon što je uspješno završio proces učenja.«[31] Prije toga, 2008.

[26] Usp. S. BAŠIĆ, Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti?, *Pedagogijska istraživanja* 4 (2007) 1, 25-41, 26.

[27] Usp. U. PAPENKORT, Kompetencija. Koncepcijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma, *Pedagogijska istraživanja* 11 (2014) 1, 27-43, 30-31.

[28] Usp. *isto*, 32-33.

[29] Bašić, *Nacionalni obrazovni standard…*, 26.

[30] M. PALEKČIĆ, Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagogijska teorijska perspektiva, *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2014) 1, 7-26, 10.

[31] *Pojmovnik osnovnih termina i definicija iz područja osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju*, 6, https://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji_studiranje/Studiji/Kvaliteta/

godine, u akcijskom planu za definiranje ishoda učenja *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja* Sveučilišta u Rijeci, postoji ista definicija kao u spomenutom dokumentu,[32] a dalje se navode dva temeljna pravila za formuliranje ishoda:

> »Fokusirati se na ono što će student moći/biti u stanju napraviti nakon određenoga razdoblja studiranja (a ne što će nastavnik činiti tijekom izvođenja određenoga kolegija ili o kojim sadržajima će biti riječi); Odrediti jasne, konkretne i precizne (mjerljive) ishode učenja.«[33]

Vodič za korisnike ECTS-a Europske komisije, kojega prenosi Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta kaže:

> »Ostvarenje ishoda učenja mora biti vrednovano pomoću postupaka temeljenih na jasnim i transparentnim kriterijima. Ishodi učenja vežu se uz pojedine sastavnice studijskih programa i uz programe u cjelini. Također, upotrebljavaju se u kontekstu Europskoga kvalifikacijskog okvira i nacionalnih kvalifikacijskih okvira pri opisivanju razine pojedine kvalifikacije.«[34]

Vidimo da su ishodi u ovim definicijama određeni putem atributa specifičnosti, pred-definiranosti i mjerljivosti, te stoga oni jasno utjelovljuju pojam kompetencije kao funkcionalne performanse, a ne kao onoga što U. Papenkort smatra genetičkim dispozicijama za djelovanje, koje su kao i obrazovanje, načelno opće prirode. Ova dva činitelja ishoda kao *pred-definiranih rezultata* procesa učenja i ishoda kao *specificiranih i mjerljivih manifestiranih ponašanja* imaju dalekosežne posljedice.

Prije svega, to da se ishodi *postavljaju unaprijed* kao rezultati procesa, dovodi do sheme sredstvo-svrha u pedagoškoj praksi.[35] Već smo govorili o svojstvu obrazovanja, da je ono proces samoposredovanja, a ne *rezultat* koji bi se mogao crpiti iz nekog operacionaliziranog cilja. Obrazovanje je i u svojoj konačnici *vremenita teoretička sposobnost*, kako odgajatelja, tako i odgajanika. Ono je aktivitet dijalektičke refleksivnosti u odnosu obrazovljivost-svijet. Ako se krene putem poimanja ishoda kao *rezultata*, unaprijed postavljenih, a kasnije ćemo vidjeti – nužno i *specifično* postavljenih (operacionaliziranih) – tada je aktivnost postizanja tog rezultata tek sredstvo za izvanjsku svrhu.

Razlog zahtijevanja *manifestiranog* karaktera rezultata je u *mjerljivosti*. Ono unutarnje se ne može mjeriti, zbog čega se niti ne postavlja kao ishod. Budući da se pedagoške *aktivnosti* moraju uskladiti s ishodima učenja, glavna opasnost

Kvaliteta2/dokumenti/Pojmovnik_osnovnih_termina_i_definicija.pdf (04.09.2025).

[32] Usp. V. KOVAČ, S. KOLIĆ-VEHOVEC, *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja – Priručnik za sveučilišne nastavnike*, Rijeka, 2008, 12, https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:2673/datastream/FILE0/view (04.09.2025).

[33] *Isto*, 13.

[34] *Vodič za korisnike ECTSa*, 10, https://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-08/Vodi%C4%8D%20za%20korisnike%20ECTS-a.pdf (04.09.2025).

[35] Usp. Palekčić, *Kompetencije i nastava…*, 7-8.

u ovome je da nužno dolazimo do izostavljanja onih aktivnosti koje ostaju isključivo unutarnje. Obrazovanje u izvornom smislu riječi je uvijek promjena unutarnjeg svijeta osobe, štoviše – promjena same osobe. Ovo je razina koja je izvornija od ponašanja. Ako bi se na tragu ove unutarnje razine pitalo: *Kako odgajatelj zna da se obrazovanje dogodilo?*, tada je odgovor ideja pedagoškog praćenja, a ne ideja evaluacije. Obrazovanje se ne može mjeriti, što jasno pokazuje H. von Hentig kada u svojem eseju *Što je obrazovanje?* argumentira za promjenu paradigme prema mjerilima obrazovanja kao tek mekim pragmatičkim pokazateljima.[36] Načinom na koji definiramo *mjerenje* obrazovanja mi nužno povratno definiramo i obrazovanje samo, odnosno svrhu ili ono što mjerimo.

Razvoj koncepta ishoda učenja zapravo se može pronaći u dugoj tradiciji tzv. teorija kurikuluma usmjerenih na cilj,[37] te je, da bismo ih pobliže shvatili, potrebno barem ukratko ocrtati nekoliko glavnih točaka u njihovom teorijskom razvitku, budući da obrazovna politika u svojim dokumentima ne raspravlja i teorijski ne tematizira problem postavljanja ishoda učenja i ciljeva kurikuluma, već tu dimenziju istraživanja dogmatski i nerefleksivno tretira kao završenu, vjerojatno iz neznanstvenih razloga njezine jednostavne tehničke primjenjivosti, upravljivosti i kontrole.

3. Teorijska pozadina koncepta ishoda učenja

Na tragu uspjeha industrijske revolucije i F. W. Taylorove ideje *scientific managementa*,[38] F. Bobbitt je među prvima koji su pokušali ove ideje primijeniti na područje obrazovanja. U svojoj knjizi *Kurikulum* iz 1918. godine, unutar poglavlja *Znanstvena metoda u izradi kurikuluma*, Bobbit programatski iznosi po njemu nužnu intenciju da ciljevi obrazovanja moraju proizlaziti iz ljudskog života pojmljenog kao analitičke rascijepljenosti na specifične aktivnosti, koje su pak izvedene iz najobičnije pragmatičke pripreme za trenutne potrebe.[39] Kada Bobbitt govori o *maglovitim nagađanjima* u domeni ciljeva, zapravo mu je na umu to da ona znače i maglovita nagađanja o sredstvima kojima se dolazi do tih ciljeva. I jedno i drugo je nedopustivo.

Taylor se također obračunavao s onime što i on naziva maglovitošću i nedovoljnom određenošću. Na tragu djelovanja u skladu s četiri principa *scientific managementa* bilo bi potrebno *precizno izmjeriti svaku radnju koju radnik mora izvršavati*, *preciznim mjerenjem izabrati i trenirati radnike bez prepuštanja ikoje njihove karakteristike ili načina rada slučaju*, *osigurati da se po-*

[36] Usp. H. von HENTIG, *Što je obrazovanje?*, Zagreb, Educa, 2008.
[37] Usp. A. ROSS, *Curriculum, construction and critique*, London, Routledge, 2000, 115-135.
[38] Usp. W. DOLL, *A postmodern perspective on curriculum*, New York, Teachers college press Columbia University, 1993, 40-42.
[39] Usp. F. BOBBITT, *The curriculum*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1918, 41-42.

sao obavlja isključivo prema uspostavljenim procedurama (kontrola kvalitete) te *učiniti jednaku podjelu rada i odgovornosti između upravitelja i radnika*.[40] Naglasak je na uspostavljanju jednoznačnih procedura, instrumenata izbora, praćenja, industrijalizacije rada putem specificiranja i podjele aktivnosti, te mjerljivosti i ponovljivosti svih radnji. Bobbitt također kaže da je upravo *determiniranje* kurikuluma glavni znanstveni zadatak. Da bi se moglo uspostaviti specifična sredstva i procedure, nužno je specifično određivanje ciljeva. Da bi pak došao do specifičnih ciljeva, Bobbitt polazi od ideje da ljudski život razlomi na specifične aktivnosti, koje će se onda identificirati, opisati, pobrojati i postaviti kao ciljevi kurikuluma. Bobbitt je to u svoje vrijeme radio ponajviše tako da je obilazio tvornice, radna mjesta itd. i pokušavao iz te pozicije odrediti što je trenutnom društvu potrebno.

Ovdje je vidljiva osnova deduktivne sheme sredstvo-svrha, koju je razradio i preciznije postavio R. Tyler, prije svega u svojoj knjizi *Osnovni principi kurikuluma i nastave* iz 1949. godine. Tylerova razrada ovih ideja proizvela je matricu izrade kurikuluma koja se u često nebitno promijenjenim oblicima koristi još i danas. Ona se sastoji od Tylerova četiri pitanja: *Koje svrhe odgoja i obrazovanja bismo trebali slijediti?*; *Koja odgojno-obrazovna iskustva vode do njih?*; *Kako efikasno organizirati ova iskustva?*; *Kako određujemo jesu li svrhe postignute?*[41] Shema je deduktivna i kreće od ciljeva, međutim, već pri određivanju onoga što uopće može biti uzeto kao cilj, na umu se ima evaluacija. To znači da je evaluacija – kao nominalno posljednja kurikulumska karika – zapravo princip od kojega se polazi, a ne ciljevi. Nakon postavljenih *specifičnih ciljeva*, Tyler kaže da je na temelju njih potrebno tražiti *iskustva učenja* koja će doista i voditi prema tim ciljevima. Nakon iskustava učenja, slijedi pitanje o efikasnoj *organizaciji* tih iskustava učenja. Način organizacije nastave ovdje treba imati na umu isključivo efikasnost u proizvođenju obrazovnih iskustava. Nakon što se razradila organizacija nastavne prakse, slijedi *evaluacija*, kojoj je cilj vidjeti je li se cjelokupnim realno provedenim kurikulumskim krugom proizveo cilj koji se na početku postavio. Ako jest – proces se ponavlja. Ako nije – ustanovljava se koji dio je bio disfunkcionalan, modificira se i tada se taj izmijenjeni kurikulumski krug ponovno testira. Evaluacija ovdje ima jasan izgled industrijske kontrole kvalitete,[42] kojoj je cilj ustanoviti ima li proizvod karakteristike koje proces postavlja svojim planom. Pomalo je začudno kako se u već spominjanom dokumentu poput *Pojmovnika osnovnih termina i definicija…* pod pojmom kontrole kvalitete ističe *usmjerenost na proces*, kao da se tu radi o pedagoški progresivnom momentu, a pritom je iz definicije jasno da se uopće ne govori o

[40] Usp. Doll, *A postmodern perspective…*, 41.
[41] Usp. R. TYLER, *Basic principles of curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1950, 1-2.
[42] Usp. Bašić, *Nacionalni obrazovni standard…*, 27.

pedagoškom procesu već procesu upravljanja kurikulumom,[43] pri čemu određenja upravljanja neobično podsjećaju na Taylora.

Daljnju razradu ovoga smjera postavljanja kurikuluma možemo tražiti kod B. Blooma, koji svoju *Taksonomiju obrazovnih ciljeva* iz 1954. i posvećuje Tyleru. Bloom u potpunosti slijedi struju mišljenja koju započinje Bobbitt, a u razvijenom obliku predstavlja Tyler. Bloom i njegovi suradnici Tylerove rezultate pretpostavljaju kao završene i neupitne, a kao jedini posao vide što precizniju *klasifikaciju* obrazovnih ciljeva radi njihove *efikasne komunikacije*.[44] Bloom nema novih teorijskih čimbenika koji su bitni za ovu raspravu, ali uvijek valja istaknuti da se njegova taksonomija još i danas često upotrebljava u izradi kurikuluma na raznim razinama obrazovnih sustava.

Zaključak: Pedagogijski problemi koncepta ishoda učenja i njihov odnos prema ideji obrazovanja

Dakle, i ishodi i ciljevi obrazovanja postavljaju se iz *output*-perspektive, s odgajanikovim izlaznim kompetencijama kao subjektnim korelatom objektnih ishoda/ciljeva. I ishodi i ciljevi obrazovanja moraju biti specifični, performativni i eksplicitno mjerljivi. Ishodi su polazište deduktivnog izvođenja organizacije pedagoškog procesa u relaciji svrha-sredstvo, pri čemu tehnička mogućnost evaluacije određuje što se uopće može postaviti kao ishod, što pak određuje moguće sadržaje i organizaciju nastave. U oba slučaja ideja kontrole kvalitete, shvaćena kao industrijski postupak, ima bitno mjesto u pogledu provjere sustava i iteracija koje se poduzimaju. Prema tome, trebali bismo imati pretpostavke da odgovorimo na pitanje iz naslova ovoga rada. To odgovaranje organizirat ćemo tako da istražimo mogućnosti sinteze koncepta ishoda učenja i ideje obrazovanja, da bismo vidjeli njihove (ne)sukladnosti.

Kao prvi bitan problem koncepta ishoda učenja iz perspektive obrazovanja pokazuje se njegova *potreba postavljanja ishoda/ciljeva unaprijed*, koja otvara problem slobode i otvorenosti pedagoškog procesa. Paradoksalno, upravo u kontekstu koncepta ishoda učenja, često se poziva na *nastavu usmjerenu na učenika* jer usmjerenost toga koncepta nije na nastavne sadržaje i na ono što radi nastavnik, već na ono što radi učenik i kamo on treba dospjeti.[45] Međutim, u pedagoškom pristupu sadržaj se ne tretira kao gotovo znanje koje se ima *prenijeti* u nastavi, već kao ona točka koja se dinamički i otvoreno-procesno pronalazi (a ne dovršeno-kurikulumski propisuje) od strane učenika u njegovom procesnom odnosu sa sadržajem, koji odnos pak posreduje učitelj. Ovo je

[43] Usp. *Pojmovnik osnovnih termina i definicija…*, 7.
[44] Usp. B. BLOOM, *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*, London, Longmans, 1956, 10.
[45] Usp. *Vodič za korisnike ECTSa…*, 7; *Pojmovnik osnovnih termina i definicija…*, 4.

jasno u onome što npr. Klaus Prange naziva *pokaznom strukturom odgoja*,[46] pri čemu pod pokazivanjem Prange ne misli na direktno demonstriranje koje bi učenik kopirao, već na ukazivanje, otvaranje, uvođenje u, upućivanje na (samo) obrazovanje. Kao primarna didaktička interakcija uzima se ona učenik-sadržaj, gdje nije riječ o *usvajanju* sadržaja, već o sadržaju koji sam sobom (ako je bogat, smislen i primjereno izabran) ima funkciju buđenja interesa učenika, kojem buđenju učitelj pridonosi posredovanjem tog primarnog odnosa.

U didaktici W. Sünkela, ta dinamika je egzemplarno postavljena i nazvana *posredovanim prisvajanjem objektiviranih dispozicija za djelovanje*.[47] Ovdje je riječ o otkrivajućem odnosu učenik-sadržaj, a nastavnik tu nije *znalac* i *predavač*, već onaj koji pomaže da se sadržaj otkriva učeniku. Upravo ovaj pristup je sukladan ideji obrazovljivosti i obrazovanja, budući da utjelovljuje prije izlaganu dijalektiku samoposredovanja, sada dodatno potpomognutu učiteljem, koji doslovno pomaže otvoreno samoposredovanje odgajanika, sve dok odgajanik nije razvio autonomiju. Ovdje se doslovno radi o onome što Kant zahtijeva, da se odgoj kreće od discipline, tj. *pasivne* poslušnosti (heteronomnom određenju koje dolazi od odgajatelja) prema *moralnoj* poslušnosti, koja pak znači isključivu poslušnost prema slobodnim uvidima vlastitoga uma (autonomnom samoodređenju).[48] Odgajatelj u Prangeovom smislu pokazuje, ukazuje na sadržaj, ukazuje na umnost, prati odnos učenik-sadržaj, a svrha te djelatnosti je moralna autonomija.

Logici ishoda je ovakva djelatnost načelno strana. Navedenim tragom, učenik i učitelj procesno mogu mijenjati sadržaje, novi interesi se mogu otvarati i slijediti, novi svjetovi se mogu otkrivati, a neki drugi će se pak zatvarati – ovisno o logici interesa odgajanika i implicitnim karakteristikama sadržaja. Upravo ovo omogućuje otvorenost procesa, ali u takvoj otvorenosti nemoguće je garantirati to da će se dospjeti do unaprijed specifično odabranih ishoda. Upravo zbog ideje slobode, autonomije odgajanika i potrebe da se odgajanik dovede na poziciju da može voditi sam sebe, došlo se i do klasične, dijalektične i otvorene ideje općeg obrazovanja kao jedinstva svrhe i procesa. Nasuprot tome, ishodi učenja ostaju u mehaničkoj dinamici sredstvo-svrha. Kod njih je eventualno otvoren prostor samo za ono *kako* će se dospjeti do predeterminiranog cilja, što je pseudosloboda nastave. Ishodi učenja nisu usmjereni na učenika kao autonomiju, već kao proizvod, odnosno ljudski kapital.

Daljnji temeljni problem koncepta ishoda učenja je nužnost operacionaliziranja ideje (općeg) obrazovanja u *specifične* ishode/ciljeve radi njihove mjerljivosti. Čim ideju obrazovanja svedemo na specifične ciljeve, iz logike specifikacije onoga što je po svojoj biti opće i otvoreno (obrazovanje), dolazimo

[46] Usp. Palekčić, *Kompetencije i nastava*…, 13.

[47] Usp. U. PAPENKORT, Posredovano prisvajanje. Opća teorija odgoja Wolfganga Sünkela, u: M. PALEKČIĆ (ur.), *Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*, Zagreb, Erudita, 2015, 159-195.

[48] Usp. I. KANT, *O pedagogiji*, Zagreb, Breza, 2024, 28.

do neautonomnog, industrijskog procesa. Logika specifikacije je u svojoj biti logika operacionalizacije, koja je postupak s principom da »se pojam učini sinonimom dane skupine operacija«.[49] Operacije su pritom jednoznačno i konačno određene. Problem je u tome što, kako Marcuse – na tragu prije svega Hegela – vrlo jasno pokazuje u svojoj knjizi *Čovjek jedne dimenzije*, operacionalizmom kao načinom mišljenja proizvodimo kako jednodimenzionalan svijet, tako i jednodimenzionalnu misao zaključanu u pozitivistički totalitarizam postojećeg, u kojemu pojam više ne sadrži ništa negativno, odnosno ne obuhvaća nikakvu razliku, koja razlika i negativitet je temelj dijalektičkog, procesnog, kritičkog, povijesnog mišljenja.[50] Ideja obrazovanja izvorno nije bila postavljena na opći način zato što su oni koji su se njome bavili bili neoprezni ili nedovoljno precizni, već zato što ona u sebi sadrži upravo negativitet u odnosu subjekta i objekta, Ja i Ne-Ja, obrazovljivosti i svijeta, koji se u međusobnom posredovanju dijalektički kreću. U trenutku kada se počne s operacionalizacijama obrazovanja uvođenjem specifičnih ciljeva, ukida se dijalektičnost, procesnost, povijesnost, sloboda i autonomija u ovome procesu. Dobivaju se petrificirani ishodi i kompetencije, proizvodi koji se mogu mjeriti i prodavati na tržištu ljudskog kapitala. Obrazovanje nije moguće operacionalizirati, odnosno, kada se to čini, samim tim aktom ga se pretvara u neobrazovanje.[51]

S ovime je povezan i problem deduktivnog shematizma u organizaciji procesa, koji je utemeljen na relaciji sredstvo-svrha. U kurikulumskoj shemi koja se vodi ishodima učenja, ishodi – kao ono do čega treba doći – determiniraju *svrsi-shodne* sadržaje. Sadržaji su tek *sredstvo za svrhu*. Ovo proturječi klasičnoj humanističko-pedagoškoj ideji da postoje sadržaji koji su sami sobom odgojno-obrazovni, te da bavljenjem njima implicitno bivamo odgajani i obrazovani. To su smisleni sadržaji, koji su svrha u sebi, koji u sebi utjelovljuju istinu i autonoman ljudski duh koji ih je proizveo. Na tome tragu, bitan je promašaj pitati *radi čega* se bavimo klasičnom književnošću ili Platonovom filozofijom. Taj proces nema svrhu izvan sebe. Podsjetimo na Kantov pronalazak toga da je istinski subjekt tek onaj koji je autonoman, tj. koji je *um kao praktička moć koja sama iz sebe određuje volju*, a da to nije određenje za neku svrhu *izvan* samog tog umnog određivanja. Tek time se može proizvesti volja koja je *dobra sama po sebi*, a ne po tome što odslikava neku svrhu izvan sebe.[52] Stoga relacija sredstvo-svrha u pedagogiji pedagoške subjekte pretvara u ne-subjekte, u neslobodna bića. Ako pedagoški sadržaj pretvaramo u sredstvo za neku svrhu izvan njega samoga, tada i njega falsificiramo i lišavamo njegove biti, a u tome procesu krivotvorimo i one koji se njime na taj način bave. Pristup na temelju ishoda ne samo da lišava sve sadržaje njihove biti, već mnoge sadržaje naprosto

[49] H. MARCUSE, *Čovjek jedne dimenzije*, Sarajevo, Veselin Masleša, 1968, 92.
[50] Usp. *isto*, 131-136.
[51] Usp. K. P. LIESSMAN, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Zagreb, Jesenski i Turk, 2008.
[52] Usp. Kant, *Dvije rasprave…*, 158-159.

i *uklanja* iz procesa jer u ovome pristupu sadržaj koji ne vodi *pred*-determiniranom ishodu treba uklanjati iz procesa kao puku neefikasnost ili disfunkciju. Ovo utječe na ideje o tome koji predmeti su potrebni u pedagoškom procesu, koje znanosti su potrebne, koji sadržaji su potrebni, najčešće rukovođeno nepromišljenim pozitivističkim idejama o trenutnim tzv. društvenim potrebama, odnosno potrebama kapitala. Nasuprot tome, pedagogija svijet vidi kao *proizvodnju* svijeta. Da bi se moglo istinski proizvoditi, mora se moći biti u slobodi koja može rađati ono što još ne postoji. Ostalo je tek petrificiranje postojećeg i izvrtanje izvornog odnosa primata proizvodnje nad proizvodom u primat proizvoda nad proizvodnjom.

Zvonimir Komar*

Does the Concept of Educational Outcomes Enable Education?

Summary

To answer the question in paper's title, it is necessary to determine the idea of education (*Bildung*). Today, this idea is treated as undetermined and often without knowledge of tradition that produced it. The reason for calling for *Bildung* is that it is in essential unity with the idea of human being which has been produced by western thought. The goal of pedagogical process can be sought exclusively within the idea of human being and not heteronomous and arbitrary educational plans. The idea of *Bildung*, as a pedagogically well-thought-out idea and the idea of human being from which it stems are an adequate foundation for pedagogical thinking and practice. The reason for dealing with educational outcomes is that they are a dominant approach of educational policies today. The paper's central question is – does the implicit logic of educational outcomes make *Bildung* possible? This research tries to distinguish theoretical concepts and enable critique, as well as possible transformations of pedagogical practice.

Keywords: competences, curriculum, education, educational goals, educational outcomes, pedagogy.

(*na engl. prev.* Zvonimir Komar)

* Zvonimir Komar, PhD, Assoc. Prof., University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences; Address: Ivana Lučića 3, HR-10000 Zagreb, Croatia; E-mail: zkomar@m.ffzg.hr.