

Od znanja h kompetencam

Zdenko Medveš

Kaj nudi premik od znanja h kompetencam v visokošolskem študiju?

Optimistična zavest, da znanost lahko reši ključna eksistenčna vprašanja človeka, se umika zavesti, da znanost prej povečuje tveganje, ki ne izključuje niti uničenje. Od Černobila postaja vse bolj jasno, da so razsežnosti katastrof, ki jih povzroča človek, premo sorazmerne s kakovostjo znanja. Predvsem postaja jasno, kot pravi Beck (2009), da katastrofe ne bodo več omejene med štiri stene, za nacionalne ali kontinentalne meje, za katere se lahko umaknejo neprizadeti, temveč delujejo globalno. To je lahko izhodišče za razmislek o razmerju med etiko in znanostjo. A varovati se je treba pred prenašano interpretacijo tega razmerja, saj so njegove razsežnosti protislovne. In v to protislovnost je ujeta tudi razmerje med Dobrim in Resnico. Čas postmoderne vnaša v etične dimenzije nove elemente tveganja. Človek svoje prakse enostavno ne more več graditi na absolutni veljavnosti vrednot. V vsakdanjem dogajanju je vse preveč dokazov, kako hitro se spreminja hierarhija vrednot, kako hitro se na vrhu vrednotne lestvice menjajo temeljne vrednote, kot so Varnost, Svoboda, Avtonomija, Spoštovanje. Etični diskurz, ki ga je v preteklosti zaznamovala trdnost, občja veljavnost, se spreminja v igro, ki je sicer zaznamovana s konsenzualnim iskanjem pravil, vendar je za to iskanje bolj kot veljavnost pomembna validnost (ustreznost kulturni situaciji). V tem etičnem diskurzu ostajajo zato pravila bolj ko ne priložnostna, kar vnaša v sodobni etični diskurz povsem nove dimenzije. Lahko bi rekli, da popolnoma zapira prostor etičnemu. S tem ko izginja univerzalna veljavnost, izginja tudi etika. Pogojno bi lahko govorili samo še o moralnih praksah. Če nekoč ob razkrivanju hipokrizije v moralnih praksah kake družbene institucije (Cerkve, Politike) govorimo o etiki brez morale, se v postmodernem času postavlja ta odnos na glavo: gre za moralo brez etike.

Ali človekove pravice rešujejo etične dileme v znanosti?

Vprašanje, ki se ob tem poraja, je, ali so etična merila, ki bi bila v preteklosti univerzalno veljavna (kot je na primer »zlato pravilo«), danes sploh mogoča. Ali lahko značaj splošne veljavnosti danes pripišemo človekovi pravicam, kar se pogosto dogaja? V prejšnjem stoletju je res z dokaj visokim soglasjem uspelo sprejeti Deklaracijo o človekovih pravicah, ki določa področja vrednot. Vendar je vprašanje, ali bi človekovim pravicam lahko pripisali dimenzijo etičnega v pravem pomenu besede. Mislim, da le pogojno. Nedvomno je, da človekove pravice izhajajo iz etičnih vrednot, ki jih lahko štejemo za univerzalne. Toda, kaj se je zgodilo z njihovo kodifikacijo v deklaracijah, posebej pa še v ustavnih in drugih zakonih ter drugih pravnih dokumentih. Ali so človekove pravice ob kodifikaciji še ohranile svojo univerzalnost? Ali se ni zožil pomen teh pravic predvsem na razmerje med državo, državnimi institucijami ter posameznikom? Ali se s tem ni zmanjšal njihov pomen v medčloveških odnosih? Ali se ni s kodifikacijo izgubila medpersonalna funkcija človekovih pravic? Deklaracija o človekovih pravicah sama navaja na to, da je »nujno človekove pravice zavarujejo z močjo prava«. Splošna deklaracija o človekovih pravicah sicer poziva družbe in posameznike k spoštovanju in vzgoji v duhu spoštovanja teh pravic. Toda v konkretnih praksah vsakdanjega življenja je medpersonalna funkcija človekovih pravic veliki meri odprta in nedorečena prav zaradi njihove formalne institucionalizacije. Država in institucije sploh, tudi šola, lahko neposredno

upoštevajo in uveljavljajo človekove pravice, ko te postanejo del pravnega sistema. Uresničevanje človekovih pravic je na tej ravni vedno preverljivo v formalnih postopkih. Deklaracija jih sicer opredeljuje tudi kot etične norme kot »skupen ideal vseh ljudstev«, toda v izpeljavi so se spremenile v norme, ki se preverjajo z instrumentaliziranimi pravnimi postopki. S tem pa so izgubile pomen etične dimenzije v vsakdanjem življenju, v neformalnih medosebnih odnosih, izven institucij.

Sicer pa je za nas v tej razpravi ključno vprašanje, kaj nam človekove pravice sporočajo glede etičnih dimenzij v znanosti? Kaj nam povedo glede nuklearnih ali genskih raziskav. Kako obravnavati Černobilsko katastrofo z vidika človekovih pravic? Gre pri njej za kršitev človekovih pravic? To izziva vprašanje, kaj izhaja iz človekovih pravic za razmerje med etiko in odkrivanjem znanja (znanostjo) oz. etiko in uporabo znanja (politiko). In prav to razmerje med etiko in znanostjo je za naše razmišljanje ključno.

Če zanemarimo pravne omejitve za uporabo določenih tehnoloških postopkov oz. določenih raziskav, potem ni mogoče za znanost iz človekovih pravic izpeljati praktično nobene etične konsekvence. In kar je huje, tudi za uporabo znanosti ne, čeprav so za to odgovorni konkretni politični subjekti in celo institucije. Priznanje nevarnosti atomske (in tudi kakšne druge) kontaminacije, dejansko pomeni, kot bi rekel Beck, priznanje brezizhodnosti in s tem nadvlade za cele regije, dežele, kontinente. Beck tako pokaže, da politike, ki jo vselej predstavljajo konkretne družbene institucije, prav z uporabo znanstvenih dosežkov tembolj krepijo lastno moč, čim večje tveganje za ljudi povzročajo. Zaradi tega se v nevarnostih, ki potencialno lahko sledijo z uporabo vrhunskih odkritij, skriva velika politična moč, ki pa ne krepí pozicije znanosti, temveč pozicijo tistega, ki omogoča uporabo znanstvenih dosežkov. Uporaba sodobnih znanstvenih spoznanj terja zapletene tehnične izpeljave, ki so povezane z visokimi vlaganji, kot jih zmorejo le velike korporacije, praviloma pa predvsem bogati državni proračuni. Zato so odločitve za aplikacijo znanstvenih dosežkov vedno politične.

Ali iz povedanega lahko sklenemo, da »vesti znanosti« ni mogoče obremenjevati ne za odkrivanje resnice, ne za uporabo znanstvenih dosežkov, ne glede na to, da znanost v preteklosti ni bila brezbrizna do tega? Mislim, da ni mogoče spregledati etične odgovornosti znanosti. Odgovornost je dimenzija, ki je imanentna razvoju znanstvenih orodij, predvsem pa je znanost s socialnim in naravnim okoljem neločljivo vezana ob uporabi dosežkov. Zato so nujne vzvratne sprege med znanostjo, javnostjo, politiko, gospodarstvom. Le s sodelovanjem v teh povezavah, lahko znanost reflektira svoj družbeni položaj, brez sodelovanja in refleksije reflektira njen položaj nekdo drug namesto nje. To pa bi bila največja napaka, da bi razvoj znanosti postavili pod merila »etike politikov«. S tem politika dobila tudi etični monopol nad znanostjo.

Dozdajšnji razmislek lahko sklenemo takole: človekove pravice niso relevanten okvir, v katerem je mogoče graditi etično dimenzijo znanosti. Znanost mora sama opredeliti to etično polje, in to na podlagi refleksije svoje družbene vloge.

Etika v znanosti

Ali znanstvena področja imajo ta etični okvir in kakšen je, bomo analizirali na podlagi nekaterih značilnosti visokošolskega izobraževanja. Če najprej pogledamo v lastno stroko, torej v visokošolsko pedagogiko oziroma visokošolsko didaktiko, bomo opazili, da sta obe disciplini do vrednotne tematike zelo zadržani, morda celo ignorantski. Iz nobenega programa visokošolske didaktike ni mogoče razbrati kakršnekoli pobude ali razmisleka v tej smeri, niti

ni mogoče opaziti kake zavzetosti, ki bi se morala zrcaliti v konkretnih raziskovalnih projektih na tem področju. Če pa opazujemo programe visokošolske didaktike ali pedagogike (ne le pri nas), ugotovimo, da postavljajo v ospredje izrazito tehnološka vprašanja, kot so: kako izpeljati predavanje, kako povezati študij z raziskovanjem, kako motivirati in aktivirati študente, kako organizirati izpite, kako ocenjevati znanje in podobno. Visokošolska pedagogika je naravnana samo na optimiranje študijskega procesa s pomočjo tehničnih sredstev. To pa so glede na zavest javnosti o vlogi znanosti v povečanju družbenega tveganja povsem obrobna vprašanja.

Visokošolske pedagogike ne zanima nič, kar bi omogočalo osveščanje znanosti glede na očitke javnosti, da je zaradi nenasitnosti razuma zapravila zgodovinski kredit, ki temelji na racionalnosti. Ne spregovori o najtežjem problemu sodobnih visokošolskih študijev, to je trendu k hiperspecializaciji. S hiperspecializacijo pa se je v študijih začelo izgubljati vse tisto, kar je prečno povezovalo znanstvene discipline, posebej še pri uporabi znanstvenih dosežkov. S hiperspecializacijo znanost sama iz sebe izriva med drugim tudi dimenzijo vrednot. S tem se tudi znotraj znanosti krepi duh postmoderne, ki pozablja na univerzalno. In s tem nastajajo tveganja, ker ni reflektivnih korektivov, ki jih nudi prav vrednotni horizont, s katerim humanistični študiji presegajo meje strok in disciplin. Ta vrednotni horizont bi lahko omogočati novo prepletenost specialistov.

Očitno pa je, da znanje samo po sebi, kljub svoji veliki spoznavni in funkcionalni vrednosti, ki se mogoče s specializacijo še krepi, ne daje človeku nobenega jamstva, saj je raba in celo posedovanje znanja v neoliberalistični družbi doseglo stopnjo razvitosti, ki postaja ogrožajoča in sodobni izobraževalni sistemi nimajo pravega korektiva proti temu. Od tod paradoks, da več znanja pomeni tudi več nevarnosti.

Ob rojstvu univerz v visokem srednjem veku, so univerze imele korektiv proti tveganju, ki ga prinaša specializiranost študija. To je bil studium generale. Ta študij je zagotavljal »prečni« horizont med specializiranimi strokami. Le kdor je končal studium generale je lahko nadaljeval študije za tedanje akademske poklice. Studium generale se na koncu sklene v študij filozofije, katerega cilj je zagotoviti vsakemu akademskemu poklicu humanistični izobrazbeni horizont. Tako se je v univerzitetni študij začel s tako imenovano spodnjo (filozofsko) fakulteto in nadaljeval z zgornjimi (pravno, teološko, medicinsko) fakultetami. Struktura študija je simbolizirala idejo, da je najprej treba razviti človeško podobo (etično in socialno) intelektualca in mu šele potem dovoliti vstop v najvišje stopnje strokovnega znanja in njegove uporabe.

Zakaj današnja univerza odklanja to logiko. Težko bi sprejeli tezo, da je organizacija študija izpred tisoč let razumljiva le v času, ko vlada dogmatična etična koncepcija, ko ni dvoma v univerzalnost in hierarhijo vrednot. Čas postmoderne naj te logike ne bi prenesel. Zaradi relativnosti ali pluralizma vrednot in nejasne hierarhije med njimi naj bi bil takšen etični dogmatizem anahronističen. Mar res lahko vrednotni pluralizem in relativizem sedanjega časa razlagamo tako, da je za iskanje in uporabo resnice vse dovoljeno. V resnici pa to ni dilema našega časa. Stara je, in evropska kultura jo pozna vsaj od znane Aristotelove dileme, ali naj bi dal ob nestrinjanju s svojim učiteljem Platonom prednost prijateljstvu ali resnici. Odločil je, da je nemoralno zatajiti resnico zaradi prijateljstva. Je to zaznamovalo evropsko znanstveno kulturo vse do danes in je žrtvovanje socialnega resnici postala norma, ki nam razloži, zakaj se znanost uvršča med tiste, ki družbeno tveganje povečujejo.

Kaj pa študijski programi slovenskih univerz, je v njih kaj takega, kar formira študentu etično podobo raziskovalca. Vsebine te vrste zasledimo le v medicinskih študijih (medicina in stomatologija). Toda položaj teh vsebin v študiju je izrazito tradicionalen. Gre namreč za posebne predmete, ločene od stroke (medicinska deontologija s filozofijo ter stomatološka deontologija eno uro tedensko, in sicer v 2. letniku na MF UL ter izbirni predmet Medicinska etika in pravo v 5. letniku MF UM), kar odstopa ob sodobnih trendov, ki vključevanja etične in socialne dimenzije neposredno v študij stroke, o čemer bomo pisali kasneje v t.i. kompetenčno naravnem študiju.

Že površna analiza slovenskih študijskih programov v zadnje pol stoletja, zlasti pa primerjava strokovne specializiranosti in obsega t.i. »skupnih predmetov«, bi lahko pokazala, da se iz visokošolskih študijev na Slovenskem vse bolj izriva prečni horizont. S tem pa se krepi hiperspecializiranost. Glede na logiko, ki smo jo razvili zgoraj, to pomeni, da hiperspecializiranost slovenskega intelektualca povečuje njegov prispevek k civilizacijskim tveganjem. S tega vidika se zdi zelo anekdotična izjava dr. Remškarja v Odmevih na TV-SLO ob primeru Nekrep, ko pravi, da zdravstvo ni razvilo ustreznega koncepta komunikacije s svojci najtežjih bolnikov, predvsem pa ne ob tragičnih dogodkih (1). To izjavo sicer lahko razumemo kot kritiko pravne ureditve pravic bolnikov, lahko pa kot nezadostnost kodeksa medicinske etike, ki nima odgovorov na moralne dileme in prakse v konkretnih situacijah. Mar je tudi kodeks medicinske etike primer etike brez morale.

Slej ko prej se nam postavlja vprašanje, na kaj bi se visokošolska pedagogika lahko oprla pri vnašanju prečnih horizontov v študij. Nedvomno gre pri tem za vprašanje, kako je danes s pravom in z etiko v znanosti danes.

Nekatera področja znanstvenega delovanja so urejena z zakonskimi pravili, ki omejujejo določene znanstvene postopke in uporabo določenih sredstev v raziskovalne namene. Predpisi pa ne morejo biti kazuistični, saj bi posegali v avtonomijo raziskovalca, če bi reševali primere, povezan s konkretno uporabo raziskovalnih orodij in raziskovalnih dosežkov. Zato se, kot povsod, problemi pokažejo v tem, ali so na voljo instrumenti za nadzor znanosti. In tu se zatekamo k etičnim komisijam. Filozofska fakulteta v Ljubljani na primer načrtuje ustanovitev etične komisije, ki bo med drugim pristojna tudi za preglede raziskovalnih postopkov v doktorskem raziskovanju. Tudi za preglede instrumentov (npr.: instrumente v raziskavah na otrocih). Kako ovrednotiti uvajanje takšnih postopkov?

Je to izraz nezaupanja v sposobnost etične presoje mentorja? Širši horizonti, kot jih omogoča pravo, bi se lahko razvili znotraj etike. Etika se ukvarja z vprašanji znanstvenega dela z dveh vidikov (2):

- z vidika etičnih standardov v raziskovanju, kar implicira predvsem znanstveno poštenost v odkrivanju resnice in v uporabi sredstev pri tem;
- z vidika družbenih posledic raziskovalnih procesov.

Najbolj občutljivo je vprašanje, kaj je znotraj znanstvenih možnosti etično dopustno. Ali so področja oz. problemi, za katere bi bilo boljše, da bi ostali neraziskana? V koliko meri lahko znanosti pripisujemo odgovornost za družbene posledice uporabe znanstvenih dosežkov?

Toda pri etični dimenziji so še večje težave kot pri pravni povezane z instrumenti, ki naj bi zagotavljali praktično regulacijo etičnih vprašanj. Bistvo problema so zlasti instrumentih

sankcioniranja, ki terjajo kaj več kot »slabo vest«. Ti instrumenti se približujejo instrumentom pravne regulacije. Najpogosteje sta to dva instrumenta:

- etični kodeksi znotraj strokovnih področij (medicinski kodeks, učiteljski kodeks,...);
- etične komisije, oziroma komisije za ukrepanje v primerih odstopanja od etičnih meril in standardov.

Doslej sta se oba navedena instrumenta razvijala kot poti za ukrepanje znotraj posameznih strok. Zdi se, da je dogovor v o etičnih merilih in standardih znotraj stroke predpostavka, ki naj bi etičnim kodeksom dajala legitimiteto, ne da bi bila ogrožena raziskovalna svoboda in avtonomija raziskovalcev, kar ne bi bilo zagotovljeno etičnim kodeksom za znanstveno-raziskovalno delo nasploh.

Vendarle etični kodeksi za stroke niso nekaj povsem običajnega. Poznamo jih v medicinskem in biotehničnem področju in, kot rečeno, najpogosteje pomenijo nekako alternativo pravni regulaciji. Ta rešitev je nedvomno sporna, saj lahko ustvarja alternativni kazenski in sodni sistem, zlasti če gre za obravnavo dejanj, ki sicer sodijo v pristojnost sodišč. To je najlepše razvidno, ko se isto dejanje obravnava na pristojnih etičnih komisijah znotraj stroke in v javnem sodstvu. Vzemimo primer iz sodobnosti, ali bi lahko pedofile znotraj Cerkve obravnavali po kanonskem pravu, pedofile zunaj Cerkve pa na državnih sodiščih. Zato si je težko zamisliti sistem, v katerem bi se resne kazenske sankcije izrekale na podlagi etičnih kodeksov in bi to nadomestilo sodne procese. Poleg tega pa je večina kodeksov bila zapisanih le na ravni splošno znanih mednarodnih etičnih standardov, ki praktično nimajo izvršilne vrednosti. Ti razlogi nedvomno pojasnijo, zakaj se danes le malo strok odloča za etične kodekse. V zadnjem času, jih je kar nekaj izginilo iz svetovnega spleta.

Studium generale

Torej etični kodeks ni rešitev, predvsem ne, če naj bi imel pedagoško oblikovalno vrednost. Zato nas v tem prispevku profesionalni kodeksi posameznih strok ne bodo zanimali. Bistveno smo ugotovili. Ni na voljo splošnega etičnega kodeksa, ki bi veljal za znanosti nasploh. Pri profesionalnih kodeksih pa je sporna njihova eksekutivna vrednost, ker ustvarja alternacijo pravnega sistema in je s tem diskriminativno. Takšni kodeksi pa tudi nimajo pedagoške vrednosti – to je vrednosti osveščanja - zaradi običajne splošnosti standardov in norm.

Sicer najdemo etične kodekse na transnacionalnih in nacionalni ravneh, pa tudi znotraj posameznih institucij, kot so univerze, inštituti in podobno. Pregled teh kodeksov vsaj na evropski ravni kaže izrazito funkcionalistično naravo, povezano z vprašanji mobilnosti, zaposlovanja itd.

Za naš razmislek pa je zanimiva primerjava Etičnega kodeksa Univerza v Ljubljani ter program temeljnega etično-humanističnega izobraževanja, ki ga je razvil Internationales Zentrum für Ethik der Wissenschaften na Univerzi v Tübingenu:

1. Etični kodeks Univerze v Ljubljani zavezuje za »vsa mednarodno uveljavljena etična pravila in standarde, ki veljajo za posamezno področje raziskovanja. To še posebej velja za biomedicinske raziskave, v katere so vključeni ljudje in materiali človeškega izvora, pa tudi za druge raziskave, v katere so vključeni ljudje in katerih rezultati lahko vplivajo na položaj in ugled posameznika«. (Etični kodeks) Opredeljuje tudi »znanstvena poštenost«, ko terja »dosledno spoštovanje avtorstva in korektno

priznavanje in navajanje tujih znanstvenih dosežkov, kot tudi dosledno uporabo korektnih znanstvenih metod, pošteno in strokovno neoporečno interpretiranje rezultatov znanstvenega dela ter objektivno preverjanje znanstvenih hipotez«. (Etični kodeks)

2. Nikjer pa ne najdemo namiga glede vprašanje, ki nas tu najbolj zanima: kako je z odnosom do družbenih posledic raziskovalnih procesov. Najbrž se to skriva v določbi o upoštevanju «mednarodno uveljavljenih etičnih pravil in standardov». A to bi lahko veljalo tudi za poudarjanje vrednot, kot so: znanstvena poštenost, svoboda, pokončnost,... raziskovalca. A vendarle se je zdelo te vrednote poudariti.
3. Največja razlika intencami Internationales Zentrum für Ethik der Wissenschaften na Univerzi v Tübingenu pa je v opredeljevanju etične dimenzije pedagoškega dela. V ljubljanskem kodeksu so pri tem izpostavljene sicer pomembne vrednote, kot so akademska svoboda, izhajanje iz znanstvenih spoznanj in temeljnega izkustva, nedeljivost skupnosti učiteljev in študentov, posredovanje znanja ter spodbujanje k ustvarjalnemu, kritičnemu in odgovornemu razmišljanju. Logika ljubljanskega kodeksa temelji na disciplinarnem načelu, saj kodeks pogosto izpostavlja skladnost s standardi, ki veljajo za določeno področje raziskovanja. Manjka pa mu prav tisto, kar iščemo kot prečni horizont, tisto, kar preči meje znanstvenih disciplin in pomeni korekcijo trenda k hiperspecializaciji študija. To pa je prednost tübingenškega programa. Program »zavezuje raziskovalce k sodelovanju pri skupnih vprašanjih, ki presegajo meje posamezne discipline z načrtovanjem programov humanistike in programov etike v znanosti«. Program je dobil moderno obliko studium generale. Je to program univerze, posamezne pedagoške aktivnosti, predavanja, seminarje in druge dejavnosti izvajajo skupaj vse organizacijske enote. Študij je namenjen vsem študentom univerze in širši javnosti. Programsko se naslanja na humanistične korenine tradicionalne univerze. Cilj pa, da omogoča študentom pridobivanje vednost zunaj meja stroke. Gre za vprašanja o tem, katere so tipične etične dileme posameznih znanstvenih disciplin, kako povezati etično refleksijo in oblikovanje sposobnosti etičnega presojanja. Temeljni kurz(3) je razumljen kot ena od ključnih kompetenc študija.

Ko analiziramo primerljivo programsko ponudbo na slovenskih univerzah, je ta na najnižji možni točki, kar jasno in hitro pokažejo analize študijskih programov. V naših programih ni prostora za t.i. »splošne univerzitetne predmete«, pa celo izbirnost vsebin iz drugih strok je minimalizirana na marginalno število kreditov.

Popolnoma jasno je, zakaj o tej dimenziji študija v ljubljanskem univerzitetnem kodeksu ni sledu, saj bi terjala takšna usmeritev veliko operativnih sprememb v študiju in ne le zgolj zapis splošnih etičnih norm na papirju. Če bi šel etični kodeks v smeri tübingenškega, bi bili potrebni koreniti in konkretni operativni posegi v študijske programe pri nas. Vsaj dvema smerema bi morale slediti te spremembe:

- odpiranju prostora za študijske kredite, ki bi bili namenjeni občim humanističnim temam in temam s področja etike v znanosti, kar bi morala biti nekakšna skupna ponudba univerze,
- odpiranju prostora za večjo prosto izbirnost študija, ki ne bi bila omejevana niti na izbirnost znotraj študijskega programa niti na izbirnost znotraj širšega strokovnega področja, temveč bi omogočala izbirnost med različnimi strokami.

Prve smeri razvoja – skupne programske ponudbe univerze - se tudi z »bolonjsko reformo« nismo niti dotaknili. Težave so bile celo v usklajevanju kakršnega koli »skupnega programskega paketa«, kot je na primer pedagoški modul, kar jasno pokaže, kako je na naših univerzah (zlasti večjih) problem vse, kar je skupno.

Druge smeri razvoja – prosta izbirnost študenta - pa smo se v bolonjski programski prenovi sicer dotaknili, a dimenzije, v katerih so razvite možnosti za izbirnost študentov, so nerazumno skrčene, kljub temu da je vsak predlagatelj programa pokazal organizacijo študija svoje stroke na vsaj treh tujih univerzah, ki vse visoko cenijo izbiro študenta. Marsikje prosta izbira študenta v naših programih seže komaj kaj nad 5 ECTS v celotnem študiju.

Bolonjska programska prenova je bila priložnost, da bi z navedena programskima elementoma (širjenju prostora za studium generale in širjenju izbirnosti med strokami(4)) postopoma zmanjšala hiperspecializiranost akademskih poklicnih profilov na naših univerzah, kar bi po logiki, ki jo tu razvijamo, pomenilo tudi možnost za novo prepletenost »specialistov«, ki bi bila pogoj združevanja dela za zajezitev tveganja.

Od znanja h kompetencam

Doslej sem skušal nakazati, kaj bi bilo na splošni programski ravni potrebno doseči, da bi spodbudili obrat od trenda od hiperspecializiranosti. Poudaril sem pomen, ki ga ima pri tem obratu vključevanje programskih sestavin študija, ki prečijo meje stroke (studium generale) ter vlogo večje izbirnosti vsebin med različnimi strokami oz. študijskimi področji. Vprašanje, ki nam preostane, je, kaj lahko za socialno in etično kompetentnega ter angažiranega diplomanta storijo stroke same, posebej še ko smo že podvomili v to, da bi to vlogo lahko opravile s sestavljanjem profesionalnih etičnih kodeksov. Odgovore na to vprašanje bom skušal izpeljati iz sodobnih teorij poučevanja in učenja, in sicer v tistem delu, kjer razvijajo nov pogled na znanje oz. naloge pouka in študija.

Bistvo šole, tudi univerze, odkar obstaja, označujejo po splošni didaktiki tri ključne naloge: informativno-spoznavna (osvajanje vednosti), formativno-funkcionalna (razvijanje (kognitivnih) sposobnosti in uporaba znanja) in socializacijska (razvoj socialnih, etičnih kompetence in osebni razvoj). V vsakem študijskem delu so nujno prisotne vse tri naloge, nobeni se ni mogoče izogniti. Tudi če učitelj nima v zavesti socializacijskega-vzgojnega cilja ali vedenjskega vzorca, bo s svojim delovanjem nedvomno oblikoval dimenzije, ki sodijo k temu cilju. Tudi če se v izvedbi pripravi samo na informativno-spoznavne naloge, bodo študentje od učitelja odnesli več kot le spoznanja in informacije, ki jih je posredoval. Mogoče celo več česa drugega. Vprašanje je torej samo, ali se učitelj vedno pripravi na vse tri vrste nalog, se vseh treh zaveda, jih tudi zavestno načrtujemo, ali pa se pri zavedanju in načrtovanju nalog omejuje le na eno od njih.

Zahteva, da ima učitelj pri vsakem pedagoškem dejanju v mislih vse tri naloge poučevanja, je zelo kompleksna, zahtevna in tradicionalna didaktika je delala v tem pogledu kar veliko kompromisov in poenostavitev. Nikoli namreč ni znala povezati teh treh nalog v organsko celoto. Ločevala jih je tako, da je vsako od njih dosegala s svojevrstnimi vsebinami in oblikami pedagoškega dela. V visokem šolstvu je na primer informativno-spoznavnim nalogam služilo predavanje, za razvijanju sposobnosti in uporabi znanja so bile primerne vaje, seminarsko in drugo samostojno delo študenta, socializacijske naloge pa so bile običajno naložene določenim občin predmetom, ki so imeli poudarjeno zgolj ali predvsem »vzgojno« funkcijo (npr.: različni humanistični kurzi, kurzi s področja pravne, ustavne ureditve,

profesionalne etike). Že površen pregled študijskega programa bi nam lahko pokazal, kakšen bo profil diplomanta. Ko v programu prevladujejo predavanja, z veliko verjetnostjo lahko sklepamo, da bodo diplomanti sicer dobro teoretsko šolani, a njihove sposobnosti bodo bolj enosmerno razvite, zlasti v področju memoriranja in mogoče interpretacije, uporabnost znanja pa bodo morali razviti šele po študiju. Seveda se študij od študija razlikuje, in s tem se tudi utemeljujejo različni obsegi predavanj, aktivnih oblik dela študentov, vaj in drugih oblik študijskega dela.

Zanimivo je, da se je tako dezintegriranemu razumevanju učnih ali študijskih nalog, ko je vsak strokovni delavec, vsak predmet, ali pa vsaka oblika študija dela »zadolžena« predvsem za eno od nalog, prilagajala tudi kadrovska struktura. Profesor je bil »pristojen« predvsem za informativno-spoznavne naloge, asistent (inštruktor, laborant) za formativno-funkcionalne, nekdo tretji pa, kot nosilec kakega občega predmeta, če je tak predmet sploh bil, za socializacijsko-vzgojno nalogo. V tradicionalni didaktiki so vse naloge študija torej stale druga poleg druge, in marsikdaj je bil pomen posamezne naloge vrednoten tudi po osebah, ki so jo opravljale. Ni slučajno, da se v akademskem študiju zato tradicionalno najvišje vrednotijo »profesorjeve« informativno-spoznavne naloge, potem formativno-funkcionalne in končno socializacijsko-vzgojne, pogosto že kot nekak nebodigatreba.

Sodobne teorije učenja in poučevanja skušajo radikalno preseči takšno dezintegrirano razumevanje učnih in študijskih nalog. Ta težnja po iskanju integracije se v sodobnosti simbolno izraža v zahtevah po učno ciljnem in kompetenčno usmerjenem študiju.

Učno ciljno načrtovanje kratko izraža t. i. naravnost študija k študijskim dosežkom (outcome based learning), kar najprej pomeni, da za vrednotenje kakovosti študijskega procesa ni pomembna kakovost izvedbe, temveč kakovost dosežkov. Nisem še zasledil, da bi v Sloveniji razvili koncept ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti študija, ki bi se naslanjal na outcome based learning. Večina projektov ugotavljanja kakovosti študija, vključno z anketami študentov, temelji na »tržnem« konceptu kakovosti, saj se kot merilo kakovosti uporablja »zadovoljstvo stranke« (udeležencev) in zato meri oziroma vrednoti kakovost po procesnih dejavnikih in ne po dosežkih.

Kompetenčno usmerjen študij opredeljuje, da naj bodo dosežki študija kompetence. Razumevanju kompetenc je v virih zelo različno, mi pa se opiramo na projekt DeSeCo(5) . Vir je po našem mnenju dovolj vpliven, saj je za projektom OECD. Po letu 2000 ima ta projekt svetovno zelo razširjen in močan vpliv na šolstvu in to prek programa PISA(6).

Bistvo DeSeCo-vega koncepta kompetenc je, da morajo biti v vsakem učnem dosežku integrirane vse tri prej omenjene tradicionalne naloge pouka oz. študija. Drugače povedano, tri tradicionalne naloge pouka so razumljene kot tri dimenzije vsake kompetence. Kompetenca je namreč sinteza informativno-spoznavne, formativno-funkcionalne in etično-socialne dimenzije oz. komponente. Če naj bo torej kompetenca učni (študijski) dosežek (outcome) potem mora imeti vse tri dimenzije.

Zahteva glede dveh dimenzij je povsem razumljiva in prepričljiva. Nikogar ni treba prepričevati, da ima vsako znanje, vsaka stroka dve dimenziji: vsebinsko (deklarativno) in procesno (metodološko). Orientacija študija zgolj na eno dimenzijo poruši ravnovesje v znanju in zagotovo vodi v enostranost. Koncept kompetenc pa predpostavlja ravnotežja med vsemi tremi komponentami. Res je, v odporu proti tradicionalnemu knjižnemu znanju tudi v projektu PISA avtorji niso vselej zvesti lastnemu konceptu. Natančen pregled tipov testnih

nalog v programu PISA pokaže, da v veliki meri manjka preverjanje prav tretje dimenzije (etične) ter da je dokaj podcenjena tudi prva, torej (teoretično ali pozitivno) znanje. Marsikatera testna naloga je namreč zastavljena kot naloga v testih za merjenje splošne inteligence, s čimer se že preverjanja predvsem druga dimenzija. Naloge namreč ob trivialni vsebini (znanja), zahtevajo dokaj kompleksne miselne sklepe. Očitno ima forma mišljenja s tem prednost pred vsebino, kot bi nas avtorji želeli prepričati, da je tudi v šoli bolje razvijati miselne procese ob določeni vsebini znanja, kot pa zahtevati reprodukcijo same vsebine, ki jo posameznik danes res lahko hitro najde v številnih virih znanja.

Kompetenco je nujno razumeti v njenem holističnem pomenu, torej v pomenu »troedinosti« spoznavnega, funkcionalnega in socializacijskega (Medveš, 2004 in 2006, Kotnik, 2006). Če nekoliko drugače pojasnimo navedene dimenzije, obsega kompetenca troje: vsebina (znanj, poznavanje informacij, podatkov, teorij, zakonov,), metodološki pristopi (razvoj kognitivnih sposobnosti, uporaba metod, postopkov, orodij, razvoj) ter oblikovanje osebnega odnosa študenta do določene strokovne dejavnosti, dela in delovanja.

To pokaže, kako se tretja dimenzija enostavno priključuje prvi in drugi, in to ob prav določeni vsebini ali določenem metodološkem postopku. Priključuje se povsod, kjer je to pomembno za kakovostno izvedbo določenega strokovnega dela, operacije, dejavnosti. Torej tretja dimenzija »ne visi nekje« poleg študija stroke, ampak je vanj implementirana. To je poanta holističnega pristopa, ki sledi iz DeSeCo-ega koncepta kompetenc. Etični vidik, socialne kompetence (usposabljanje za timsko delo, sodelovanje...) in osebni razvoj (iniciativnost, odgovornost, avtonomnost) so kot dosežek izobraževanja nujno nedeljiva celota. Če sprejmemo kompetenčni pristop, pravzaprav ne potrebujemo več načelnega profesionalnega kodeksa, ali univerzalnih etičnih principov in standardov. Vsa modrost je v tem, kako implementiramo tretjo dimenzijo v procese pridobivanja znanja in v njegovo uporabo, to je v konkretno strokovno delo oziroma situacijo.

Bistveno torej ni to, da bi imele stroke načelni, abstraktni etični profesionalni kodeks. Nasprotno, to je celo nekaj preživelega, kar nam potrjuje tudi dejstvo, da je zelo malo strok, ki bi imela tak kodeks. Zato pa etična dimenzija v stroki ne sme manjkati. Smiselno je, da se pojavlja v pragmatični obliki, torej neposredno v določeni strokovni akciji, v konkretnem strokovnem delu ali situaciji.

Sklep

Ključni problem visokošolskega izobraževanja v svetovnem merilu je nevarnost hiperspecializiranosti. S tem postaja znanost v prostoru sicer vedno bolj nujna, hkrati pa vedno manj sposobna, da bi razvila rešitve, ki bi jih lahko družbi ponudila konsenzualno vsa znanstvena področja in bi jih družba tudi konsenzualno sprejela. Z diferenciacijo znanstvenih področij in disciplin se možnost konsenza v znanosti zmanjšuje, narašča vedno bolj nepregledna poplava detajlnih, iztrganih, pogojnih dosežkov. Tega pa ni več mogoče obvladati z nenehno specializacijo in znanost ostaja v družbenem prostoru vedno bolj izolirana. Treba je enostavno poiskati horizonte, ki bi lahko prečili meje strok in disciplin. Iskanje teh horizontov je nujen korak v pripravi študentov za življenje v družbi tveganja. Znanost mora enostavno sprejeti tezo, da ne more biti solist razvoja, temveč le njegov aktivni soproducent. Zato je resnica, ki jo odkriva, nujno vezana na druge akterje, kot so javnost, politika, gospodarstvo. Iskanje prečnega horizonta v študiju pa pomeni iskanje odgovora, kako v študiju okrepiti cilje, kot so priprava na sodelovanje, etičnost v spoznavanju resnice, zdržnost v uporabi dosežkov.

Ti cilji so bili nekako pozabljeni, kar ugotavljamo, če današnjo univerzo primerjamo Humboldtovo idejo raziskovalne univerze. Vzrok pozabe je pretirano poudarjanje vsebinsko specializirane strokovnosti in zanemarjanje drugih nalog oblikovanja akademskega intelektualca. Univerza v Humboldtovem duhu ne more doseči svoje avtonomije, ne da bi bila vključena v sistem sodelovanja znanosti, politike, gospodarstva, javnosti. Bistvo akademske svobode ni v zapiranju pred potrebami družbe, javnosti, gospodarstva.

Svoboda je v obvladovanju tega socialnega prostora od znotraj ne od zunaj, kamor sili akademske študije hiperspecializacija in zapostavljanje prečnih horizontov. Hiperspecializacija je namreč model, s katerim se visoko šolstvo le prilagaja logiki tržišča, kamor je specializirane znanosti postavil neoliberalizem. Univerza ne more odgovora na to, kako se bo odzvala na potrebe časa in kako se bo vključila v socialni prostor kot sokreator razvoja, pričakovati od zunaj. Ne sme se pomiriti tudi s stanjem, da svoje diplomante izšola le »do polovice«, jim posreduje le teoretični okvir znanja, »uporabnik« pa naj jih izobrazijo »do konca«. S tem se univerza in znanost zapirata v prostor, kjer ju je hotela videti neoliberalna logika, saj končni profil diplomanta, kot bo deloval v stroki celo delovno dobo, oblikuje trg dela. Ta profil diplomanta pa je dejanski reprezentant stroke, znanosti. Po njegovem delu javno mnenje sodi znanost, ne po tem, kakšen prihaja iz faksa. S tem se nam razkriva družbeni mehanizem, ki pojasni našo izhodiščno tezo, namreč zakaj in kako se je v javnem mnenju oblikovala zavest, da je znanost bližje tisti strani, ki povečuje tveganje v sodobni civilizaciji, kot strani, ki povečuje varnost.

Usoden pa je zlasti trend visokošolskih študijev v smeri hiperspecializacije. Ta trend sam po sebi omejuje teoretsko usposobljenost diplomantov, da so bolj izpostavljeni pragmatizmu trga. Mislim, da trije predlogi rešujejo mrežo teh vprašanj v visokošolskem študiju. V študiju je treba odpirati prostor za skupno programsko ponudbo univerze (studium generale), ki preči strokovne meje, študentu je treba omogočiti širšo programsko izbiro iz drugih strok ter razviti kompetenčno zasnovan študij, ki je razumljen holistično kot integracija treh dimenzij: informativno-spoznavne, formativno-funkcionalne in socialno-etično-osebne.

Tretja dimenzija kompetenc je najtrši oreh v celotnem izobraževanju sploh, posebej visokošolskem. Zavzemanje za njeno okrepitev v visokošolskem študiju ne pomeni, da naj bi etika, socialnost ali osebni razvoj bili meja razumu. Postati pa morajo prostor, ki lahko regulira njegovo nenasitnost. V holističnem pojmovanju kompetence etika ni več univerzalna ideologija o tem, kaj je prav. Pomembnejša od univerzalnih idealov je konsistentna praksa. Lahko bi rekli, da nam gre za moralo strokovnosti, in ne za univerzalni profesionalni etični kodeks. Cum grano salis gre za moralo brez etike.

Študij bo moral formirati diplomante, ki bodo sposobni znanost vključiti v sodelovanje z drugimi družbenimi sferami, z javnostjo, politiko, gospodarstvom. To pa lahko stori z načrtnim oblikovanjem zavesti diplomantov o lastni družbeni vlogi. S tem se začne proces družbene samoregulacije znanosti. Regulacije, ki postane tudi znanosti imanentna, ker se dogaja v njej sami. Čeprav niti uradnim družbenim institucijam in zlasti ne civilni družbi ni mogoče odrekati pravice, da se opredeljuje do rabe znanosti, je filozofija kompetenc neko novo upanje, da bo znanost pri odkrivanju resnic in rabi dosežkov, povezala tri dimenzije, spoznavno, funkcionalno ter socialno-etično-osebno, in tako omogočila, da se meje v znanosti ne postavljajo z zunanjo družbeno ali ideološko kontrolo, temveč rastejo hkrati z odločanjem znanosti o razvoju znanja in o njegovi rabi.

Literatura

- Beck, U. 2009. Družba tveganja, Krtina, Ljubljana
- DeSeCo) Country Contribution Process, www.deseco.admin.ch
- DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, Schweizerische Eidgenossenschaft, www.deseco.admin.ch
- Etični kodeks, www.uni-lj.si
- Das Ethisch-philosophische Grundlagenstudium (EPG) in den Lehramtsstudiengängen Baden-Württembergs; www.uni.tuebingen.de
- Medveš, Z. 2006. Bildung in competences. Vzgoja izob., 2004, letn. 35, št. 2, str. 7-9
- Medveš, Z. 2006. Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. Vzgoja izob., 2006, letn. 37, št. 1, str. 19-21
- Kotnik, R. 2006. Predpostavke kompetenčnega pristopa. Vzgoja izob., 2006, letn. 37, št. 1, str. 12-19

(1) Povzeto po spominu

(2) Primer povzet po programu Internationalen Zentrum für Ethik der Wissenschaften na Univerzi v Tübingenu Cilj je zagotoviti sodelovanje raziskovalcev pri skupnih vprašanjih, ki presegajo meje posamezne discipline. Posebej je izpostavljeno zagotavljanje programov etike v univerzitetnem izobraževanju, pri čemer je pomembna tudi koordinacijska funkcija tübingenške univerze pri uvajanju programov o etičnih temah med univerzami v nemškem in mednarodnem prostoru.

(3) Program obsega temeljni kurz etike, temeljni kurz etike in filozofije ter interdisciplinarne kurze o etičnih vprašanjih in dilemah v različnih znanostih oz. strokah, o poklicni etiki. Študij temelji na načelih interdisciplinarnosti ter s tem namenom povezuje etična vprašanja med različnimi disciplinami, posebej biotehniko, biologijo, medicino, filozofijo, teologijo, pravom, družbenimi vedami, zlasti politologijo. Poleg predavanj so ključne metode dela tudi seminarji, igra vlog, vodeni pogovori. Študij se navezuje tudi na praktično raziskovalno delo študentov in od študentov terja, da se morajo odločiti o etičnih dilemah v posameznih fazah raziskovanja - etične ekspertize.

(4) Marsikaj tega je bilo pričakovano z bolonjsko reformo, ki je z nekaterimi svojimi orodji, med katerimi zagotovo izstopa kreditni sistema, dobesedno silila v kvalitativne spremembe študija. Kreditni sistem je z vidika systemske teorije povsem nefunkcionalen in tudi povsem nepotreben, če ni navezan na visoko stopnjo izbirnosti v študiju. »T« v kratici ECTS je pomembnejša črka, označuje »transfer«, mi smo sistem poimenovali »nabirni«. A kaj naj študent nabira oz prenaša, če mu je 80% in več študija predpisanega v enem programu ali na eni fakulteti. Samo če bi »bolonjski programi« resno zadeli žebelj na glavico v tej točki, nič več ne bi bilo tako, kot je bilo, tako pa je vse bolj podobno staremu kot novemu.

(5) (DeSeCo) Definition and Selection of Competencies

(6) (PISA) Programme for international student assessment. Program se izvaja od leta 2000. Merjenje dosežkov se opravlja vsake tri leta, in sicer iz različnih področij: bralna pismenost (2000), matematična pismenost (2003), naravoslovna pismenost (2006). Slovenski 15-letniki so bili v program prvič vključeni leta 2006, ko so v mednarodni primerjavi dosežkov s področja naravoslovne pismenosti dosegli 12 mesto med 57 sodelujočimi državami (članice OECD in pridružene države v projektu). Učinki projekta PISA se kažejo zlasti v tem, da že

takoj v letu 2002, ko so znani rezultati prve aplikacije programa, opažamo, kako se nacionalni preizkusi znanja začno zgledeovati po pristopu in celo tipologiji nalog, ki jih uporablja PISA. Vzratni učinki tega na pouk so pričakovani.

O avtorju

Dr. Zdenko Medveš je redni profesor za področje zgodovine pedagogike in šolstva ter teorijo vzgoje. Pred upokojitvijo leta 2009 je bil zaposlen na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, pred tem pa na Pedagoškem inštitutu Univerze v Ljubljani, Republiškem komiteju za vzgojo in izobraževanje. Bil je tudi državni sekretar na Ministrstvu za šolstvo in šport. V svoji delovni dobi je prevzel številne pomembne funkcije med njimi: predsedstvo strokovnega sveta RS za poklicno in strokovno izobraževanje, predsedstvo državne komisije za poklicno maturo, predsedstvo Zveze društev pedagoških delavcev ter članstvo v uredniškem odboru Sodobne pedagogike. Sodeloval je pri številnih pomembnih nacionalnih in mednarodnih projektih, ter objavljajal znanstvene in strokovne prispevke. E-naslov: zdenko.medves@guest.arnes.si