

Damijan Štefanc

Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost

Povzetek: V razpravi se lotevamo analize kompetenčnega diskurza, ki se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja tudi v našem prostoru in postaja del reformnih procesov tako v visokošolskem, poklicnem oz. strokovnem kot tudi v (obveznem) splošnem izobraževanju. Pokažemo, da je paradigmsko ozadje tega diskurza neoliberalizem, ki izobraževanje razume kot zasebno dobrino v funkciji akumulacije »človeškega kapitala«, znanje pa je po tej logiki razumljeno izrazito utilitarno; kolikor ta pojmovanja pomensko prešijejo tudi prostor splošnega izobraževanja, je to paradigmski poseg v koncept splošne izobrazbe, v kateri mesto široko pojmovanega splošnega znanja zasedejo t. i. ključne kompetence.

Ključne besede: kompetence, neoliberalizem, šola, splošna izobrazba, splošno znanje, transmisija, transfer, učinkljivo kurikularno načrtovanje, reforma izobraževanja, ideološki govor.

UDK: 37.014.3

Izvirni znanstveni prispevek

*Damijan Štefanc, asistent, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani;
e-pošta: damijan.stefanc@guest.arnes.si*

1 Uvod

Kompetence, vsaj kar zadeva področje splošnega izobraževanja, pri nas (še) niso del izobraževalnih programov, toda teze, ki se pojavljajo v gradivih o rekonceptualizaciji osnovne šole in gimnazijskih programov, vendarle kažejo, da šolska politika z uradnimi razmisleki o spremembah že nakazuje pot, ki pelje v tej smeri.

Sami bomo v tej razpravi najprej analizirali sam diskurz kompetenc, ki je vse bolj prisoten tudi v našem prostoru, nato pa pokazali na reformne razsežnosti uvajanja kompetenc v splošno izobraževanje ter opozorili na nekatera s tem povezana protislovja in dileme. Pri tem bodo temeljna teoretska oprijemališča zlasti naslednje teze:

- 1) Paradigmatsko ozadje kompetenčnega diskurza je neoliberalizem, ki izobraževanje razume primarno v funkciji podreditve ekonomskim zahtevam, znanje pa v skladu s tem pojmuje izrazito utilitarno. Po tej logiki postane šola institucija, katere *raison d'être* je zagotavljanje učinkovite delovne sile za potrebe vsakokratnega ekonomskega trga, v razmerju do posameznika pa nastopa kot prostor akumulacije t. i. »človeškega kapitala«. Pomembno je poudariti, da se v pedagoški teoriji pojavljajo interpretacije nekaterih didaktičnih oz. kurikularnih konceptov, ki takšno pojmovanje vzdržujejo in reproducirajo. Kot bomo pokazali, ima takšne učinke kombinacija vsaj treh dejavnikov: (a) učinkovitega pristopa h kurikularnemu načrtovanju, (b) implementacije nekaterih predpostavk pedagoškega konstruktivizma v načrtovanje in izvajanje pouka ter (c) prizadevanja za substitucijo široko razumljenega splošnega izobraževanja in posredovanja znanja z razvojem kompetenc.
- 2) Kompetence imajo v tem okviru dvojno vlogo: po eni strani predstavljajo vez med izobraževanjem in trgom dela; po drugi strani pa nastopajo kot generator vrednostne polarizacije med šolo, ki posreduje splošno znanje, in šolo, ki razvija kompetence. Govor o kompetencah in nujnosti njihovega

uvajanja v kurikularne rešitve je zato v nekaterih svojih bistvenih potezah *ideološki govor*; kompetence nastopajo v njem kot pomensko nedorečen koncept, ki meri na funkcionalni potencial posameznika, v pedagoškem diskurzu pa deluje kot *totalna formula*, ki združuje v sebi celoto zaželenih, tudi medsebojno protislovnih vzgojno-izobraževalnih učinkov.

- 3) Kompetence torej vstopajo v polje izobraževanja kot koncept, ki je alternativa na znanju temelječim kurikularnim rešitvam in na posredovanju znanja utemeljenim didaktičnim strategijam; ali drugače, kompetence so kompetence prav, kolikor *niso znanje*, kolikor so alternativa posredovanju znanja. V tem pogledu ne preseneča, da je pedagoški konstruktivizem, ki v našem prostoru problematizira transmissijsko funkcijo šole in pouka, prav kompetence privzel kot točko svoje teoretske legitimacije.

2 Genealogija kompetenčnega diskurza: od učinkiljne kurikularne orientacije prek sprememb v razumevanju splošne izobrazbe do neoliberalnega pojmovanja izobraževanja

Kolikor si prizadevamo za produktivno razpravo o značilnostih in učinkih kompetenčnega diskurza v izobraževanju, si velja najprej zastaviti vprašanje, kako so kompetence sploh vstopile v pedagoški prostor in kakšno funkcijo (ali funkcije) v njem zasedajo. Odgovor na to vprašanje sicer ne more biti enoznačen, je pa mogoče nakazati vsaj nekatere fragmente tega procesa. Dejstvo je, da se kompetence v izobraževanju izraziteje pojavljajo nekje od sedemdesetih let prejšnjega stoletja predvsem na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Vendarle pa velja poudariti, da so se procesi – tako na ravni izobraževalnih politik kot tudi pedagoške teorije – ki so vzpostavili podlago za to, kar se je pozneje pojavilo kot *kompetenčno gibanje*, začeli v ameriškem prostoru že vsaj nekaj desetletij prej. Tako denimo Henry C. Johnson v svoji »historični analizi« zahtev po *kompetentnih učiteljih* dokazuje tezo, da je mogoče procesom, na podlagi katerih se je pozneje vzpostavilo kompetenčno gibanje, slediti vsaj od konca 19. in začetka 20. stoletja, ko naj bi se postopoma začelo uveljavljati prepričanje, da je treba vzpostaviti ustrezne mehanizme, s katerimi bo mogoče *meriti učinkovitost dela učiteljev* (prim. Johnson 1984, str. 49 ff). Mnenja o najustreznejših pristopih, ki naj bi to omogočili, so bila sicer med avtorji deljena in so se, razumljivo, tudi spreminjala skozi čas, v bistvu pa je šlo pri tem, kot poudarja Johnson (prav tam, str. 50) vselej bolj ali manj za »menadžersko-tehnični problem«, katerega rešitve so temeljile na predpostavkah behavioristične psihologije. Z drugimi besedami, »behaviorizem je bil tisti, ki je omogočil ozke, *atomistične* naloge, s tem pa ustreznost nove mehanične tehnologije, hkrati ko je menedžerski imperativ zagotavljal, da se mora 'revolucija' osredotočiti na analizo atomiziranih *nalog*« (prav tam). Kar zadeva *kriterije* za presojo učinkovitosti dela učiteljev, se je razmeroma kmalu uveljavilo prepričanje, da so za takšno presojo še najrelevantnejši *učni dosežki učencev*. Naslednji korak v tej zgodbi se zdi že logičen: leta 1913 se je pojavila zahteva, njen avtor je bil David Snedden, da je potrebno, če želimo doseči

večjo učinkovitost šolskega sistema, v preciznejši obliki opredeliti *izobraževalne cilje* (prav tam, str. 51). Če torej sledimo Johnsonovi historični analizi, se je učnocijljna orientacija kurikula začela vzpostavljati pravzaprav kot mehanizem nadzora nad kakovostjo dela učiteljev, koliko učenci dosegajo postavljene cilje (izrazito behavioristično zasnovane in obarvane), pa je postalo kazalnik ustrezne usposobljenosti učiteljev oz. njihove – kompetentnosti. Teorija in praksa učnocijljnega kurikularnega načrtovanja je postala pozneje vse vplivnejša, od druge polovice desetih let prejšnjega stoletja so jo pomembno oblikovali F. Bobbitt, R. Tyler in, navsezadnje, B. Bloom. Za našo razpravo je med drugim zanimivo, kar je v zvezi z začetki učnocijljnega pristopa zapisal Kelly:

»[Z]godnji pionirji tega gibanja /.../ so mu od vsega začetka dajali priokus znanstvenosti, behaviorizma in analize delovnega mesta (angl. job-analysis, op. a.), njihov temeljni namen pa je bil v izobraževalno prakso vnesti podobne natančne, znanstvene metode, kakor so se uveljavile na drugih področjih človekove dejavnosti in še zlasti v industriji.« (Kelly 1989, str. 51)

Po eni strani gre torej za prizadevanja po znanstveni obravnavi kurikularnih vprašanj (tako rekoč stoletje po tem, ko je npr. v evropskem celinskem prostoru Herbart postavil temelje didaktike kot znanosti), po drugi strani pa ne gre spregledati, da so ta prizadevanja vselej potekala v navezavi na ekonomsko-podjetniško logiko: intenca je bila v sfero izobraževanja vnesti več *reda*, preglednosti, transparentnosti, kar je mogoče doseči tako, da se jasno artikulira želeno končno stanje v obliki operativnih ciljev, ki jih je mogoče vselej objektivno preverjati. Mehanizme za to je, kot smo poudarili, s svojim konceptualnim orodjem zagotovila behavioristična psihologija, hkrati pa se je zdelo smiselno zglede povleči s področja, ki mu je merjenje učinkovitosti imanentno – torej ekonomije in menedžmenta. Zdi se, da je to ena od poti, po kateri se podjetniška logika vpiše v izobraževanje, in Johnson v svoji analizi povzame nekatere kritike izobraževanja iz tistega časa, ki temu pritrjujejo. Eno od takšnih kritik je že leta 1893 artikuliral J. M. Rice, ko je zapisal:

»Šolanje je še vedno odgovor, toda ne bomo več (kot v preteklosti) preprosto širili te dejavnosti. Empirično jo bomo testirali. Tako bo naša strategija osredotočena na tisto, kar daje rezultate, o teh pa ne bodo presojali raztreseni filozofi ali vase zaverovani šolniki, pač pa poslovneži.« (Rice v Johnson 1984, str. 54)

Naj se na tem mestu dotaknemo teze, ki jo bomo dalje razvijali nekoliko pozneje: dejstvo, da se je v nekem prostoru uveljavilo načrtovanje učnega procesa, ki za svoje izhodišče jemlje učne cilje oz. predvidene rezultate izobraževanja, samo po sebi ni problematično. Prav tako ni problematična predpostavka, da je treba za zagotavljanje kakovostnega izobraževanja vzpostaviti mehanizme za preverjanje doseganja standardov znanja, saj šele ti načeloma omogočijo nadzor javnosti nad kakovostjo izobraževanja in s tem uveljavljanje pravice do enakih pogojev in možnosti za izobraževanje. Problem so druge razsežnosti opisanih procesov, zlasti dejstvo, da so na izvedbeni ravni odprli prostor vulgarni upravljavski logiki, ki je v učiteljih prej ali slej videla zgolj izvajalce vnaprej pripravljenih učnih

postopkov, tako rekoč obrtnike, ki se ne razlikujejo veliko od, denimo, tesarjev, kot je nekje zapisal Thorndike (v Johnson 1984, str. 56; gl. tudi opombo na str. 68). »Upravnik (angl. manager, op. a.) določa cilje, usmerja prizadevanja, posreduje v standardiziranih postopkih /.../ in evalvira rezultate – to zadnje ne na podoben, pač pa na *povsem enak* način kot v katerem koli drugem produkcijskem procesu.« (Prav tam, str. 56) Šola je, vsaj v nekaterih bistvenih razsežnostih, torej postala to, kar Laval stoletje pozneje trdi, da ni – podjetje. In če si sposodimo metaforo, da »[v]rata nekoliko pripreš, potem pa se sama od sebe odprejo do konca« (Zupančič, v Žerdin 2007, str. 11), se zdi, da je mogoče z njo ustrezno opisati dogajanje, ki je sledilo na področju izobraževanja v anglosaksonskem prostoru in postaja v zadnjih desetletjih vse vplivnejše tudi v evropskem. Ti procesi imajo seveda svoje širše družbenoreprodukcijsko ozadje, ki ga ni mogoče spregledati: v zgodovini je namreč mogoče slediti procesom v družbi, ki so pomembno vplivali ne le na samo razumevanje bistva in funkcij splošnega izobraževanja, pač pa tudi na razumevanje razmerja med splošno in poklicno oz. strokovno izobrazbo. Preden nadaljujemo razpravo z obravnavo problematike umeščenosti samega koncepta kompetenc v pedagoški diskurz, je zato smiselno povzeti bistvene premike v pogledih na splošno izobrazbo in splošno znanje, saj bo šele tako mogoče razumeti značilnosti in implikacije kompetenčnega diskurza, s kakršnimi se srečujemo danes.

2.1 *Spremembe v pojmovanjih splošne izobrazbe: od znanja, ki je vrednota sama na sebi, do znanja, ki mora biti vselej v funkciji*

Kot ugotavlja Medveš (1987), ima ideja o splošnem izobraževanju dolgo zgodovino: nastala je v antiki in se pozneje v poznem srednjem veku »obnovila iz tistih teorij o izobraževanju, ki so postavljale kot splošni cilj izobraževanja razvoj človeka zaradi njega samega v nasprotju s teorijami o izobraževanju, ki so poudarjale pomen funkcionalnih ciljev izobraževanja in pripravo človeka na prevzemanje določenih nalog in vlog v vsakokratni družbeni delitvi dela /.../« (prav tam, str. 293). In nadaljuje: »Cilj splošnega izobraževanja je splošen razvoj človeka kot posameznika, hkrati pa tudi razvoj njegove generične biti, razumljene kot univerzalne biti.« (Prav tam) Razumeti torej je, da tako pojmovana splošna izobrazba *ni v funkciji nobenih partikularnih interesov*, ne interesov posameznika in ne družbe, v katero je ta vpet, oz. natančneje, kot zapiše Kodelja, splošna izobrazba je »razumljena v humanističnih krogih kot vrednota sama po sebi in ni, tako kot sta strokovna in poklicna, v funkciji nekih zunanjih, utilitarnih ciljev, čeprav lahko prispeva tudi k doseganju le-teh.« (Kodelja 2004, str. 37, moj poudarek) Z drugimi besedami, ključno za splošno izobrazbo v razmerju do poklicne oz. strokovne je prav to, da vztraja na svoji ne-utilitarni poziciji, da se ne podredi logiki neposredne uporabnosti, kar je, četudi se zdi protislovno, šele pogoj za to, da v družbi opravi svojo funkcijo in postane kot splošna izobrazba

»uporabna«¹. Če sledimo neohumanistični opredelitvi izobrazbenega ideala, je ta, kot povzame Medveš, določena s tremi razsežnostmi, ki »kažejo tri glavne vsebinske dimenzije neohumanističnega pojmovanja splošne izobrazbe: moralno, kognitivno-intelektualno-spoznavno ter estetsko« (Medveš 1987, str. 62). Opozoriti velja, da teh razsežnosti ni mogoče razcepiti (kar je sicer smiselno za namene teoretske obravnave), ena z drugo so namreč tesno povezane in v sintezi sestavljajo tisti »presežek«, ki vzpostavlja splošno izobrazbo – in kot takšna, če se navežemo na Humboldta, ta posamezniku omogoča »samostojnost in svobodo« (v prav tam, str. 63)².

Če povzamemo, je mogoče razliko med splošno in poklicno oz. strokovno izobrazbo misliti vsaj na dveh ravneh: na ravni vsebinske strukture in na ravni ciljev, ki sta jim obe vrsti izobrazbe³ zavezani. Kodelja (2004) pokaže, da je nekoč srednjeveški koncept splošne izobrazbe vključeval sedem svobodnih umetnosti oz. disciplin, danes pa naj bi vključeval zlasti t. i. *forme znanja*, razvrščene v dve skupini: v prvo sodijo različne *discipline* (matematika, naravoslovje, humanistika, zgodovina, filozofija ipd.), v drugo pa *področja znanja*, torej znanja, ki ga ni mogoče reducirati na eno samo disciplino, in se deli na *teoretsko* in *praktično* (Hirst, v prav tam, str. 38). Druga raven se nanaša na cilje: »Cilj splošne izobrazbe je, nekoliko poenostavljeno rečeno, razumevanje samega sebe in sveta, v katerem živimo, cilj specialistične in poklicne izobrazbe pa poglobljeno poznavanje in obvladovanje nekega specifičnega korpusa znanja in z njim povezanih veščin ter njihova aplikacija na nekem teoretičnem ali praktičnem področju.« (Prav tam) Tega sicer ne gre razumeti, kot da prizadevanje za splošno izobrazbo *izključuje* po eni strani usvajanje, po drugi pa posredovanje znanja; splošne izobrazbe, tako kot tudi poklicne oz. strokovne, brez tega ne bi bilo mogoče doseči, že predpostavka, da jo je mogoče realizirati zgolj prek *pouka*, tj. interakcije med *učencem in učiteljem*, je predpostavka, ki implicira moment transmisije in transferja. Nekatere sodobne teorije učenja in pouka, kot bomo pokazali v drugem delu razprave, popuščajo prav na tej točki in odpirajo prostor interpretacijam, po katerih bi se moral učitelj odpovedati svoji transmisijski vlogi. Ob tem pa ostane spregledano, da sta momenta transmisije in transferja nerazdružljivo povezana, transfer je

¹ Kot pravi tudi Kodelja: »/.../ dolgoročno taka 'šola', ki zadovoljuje le trenutne potrebe gospodarstva, ne more biti koristna niti za gospodarstvo, kaj šele za družbo. Zato je nujno ohraniti šolo, ki ne streže le trenutnim potrebam gospodarstva, ampak ponuja tudi (in predvsem na predpoklicni stopnji) solidno splošno izobrazbo in kulturo, na podlagi katere je šele mogoče razvijati specialistična znanja in veščine, ki jih v določenem trenutku potrebuje gospodarstvo in posameznik v različnih družbenih vlogah.« (Kodelja 2005, str. 336) Polarizacija med uporabnostjo in neuporabnostjo je v tem smislu zgolj vrednostno, ideološko opozicioniranje, ki je kontraproduktivno, kolikor skuša prikriti, da je – ko govorimo o splošni izobrazbi – ta najuporabnejša prav, kolikor ne stavi na neposredno uporabnost, ali bolje, prav kolikor si neposredne uporabnosti (koristnosti) ne postavi za svoj neposredni cilj.

² Podobno je mogoče razumeti Klafkega, ko razpravlja o razsežnostih načrtovanja pouka in prizame, da je najvišji cilj učenja in izobraževanja emancipacija subjekta in sposobnost »samoodločanja«, torej njegova samostojnost, avtonomija, svobodno odločanje (prim. Klafki 1992).

³ Ob čemer se zastavlja vprašanje, ali je poklicna oz. strokovna izobrazba sama po sebi že prava izobrazba. Ozvald se, kot ugotavlja Kodelja (2002), nagiba k pojmovanju, da je zgolj splošna izobrazba prava izobrazba, razlika med strokovno in splošno pa je v skladu s tem razlika med ne-pravo in pravo izobrazbo.

možen na podlagi predpostavke vednosti, ali drugače, učitelj je učitelj, kolikor se zanj predpostavlja, da ima vednost – zanikanje tega dejstva in postavljanje zahtev, da se mora učitelj odreči svoji »poziciji vednosti«, prej ali slej pripelje prav do točke, ki jo problematizirajo tisti, ki problematizirajo transmisijo, namreč do posredovanja zgolj nepovezanih podatkov, informacij, dejstev, fragmentov znanja, brez tistega naboja, ki temu znanju šele daje »izobrazbeno moč«, ki je »nekaj več« od zgolj vsote pozitivnih dejstev.

Doseganje splošne izobraženosti, kakor smo jo opisovali prej, ki ni povezano s prizadevanjem za neko neposredno korist ali neki partikularni, pragmatični interes, predpostavlja izobraževanje in izobrazbo kot *javno dobro*, kot nekaj torej, kar neposredno ne koristi nikomur, hkrati pa koristi vsem. Splošna izobrazba je, vsaj v evropskem prostoru in vsaj od preloma s fevdalnim redom, veljala za temeljno človekovo pravico in bila skladu s tem tudi razumljena kot javna dobrina, za zagotavljanje katere skrbi država, četudi v določenem deležu koncesijo za to – iz specifičnih razlogov (denimo religioznih, svetovnonazorskih ali pedagoških) – podeljuje tudi zasebnim institucijam. V zadnjem stoletju, intenzivno pa od konca druge svetovne vojne se soočamo s paradigmatскими premiki na tem področju, ki vplivajo tako na pojmovanje funkcije splošnega izobraževanja kot tudi na razumevanje samega pojma (splošnega) znanja, vse pogosteje reduciranega na operativizirane kompetence. Kolikor privzamemo tezo, da šola kot »ideološki aparat države« vselej opravlja tudi družbenoreprodukcijsko funkcijo in kot taka bistveno prispeva k vzpostavljanju in vzdrževanju družbeno prevladujoče osebnostne strukture, velja to jemati tudi kot okvir, znotraj katerega bo mogoče razumeti spremembe v pojmovanjih znanja in splošne izobrazbe. Kot piše M. Kovač Šebart (2002), ki se v svoji razpravi opre na analizo Browna, Halseya, Lauderja in A. Stuart Wels (1999, v prav tam), je po eni strani mogoče ugotoviti, da je dogajanje v povojni družbi pomensko prešil ekonomski nacionalizem z načeli blaginje, varnosti in enakih možnosti, čemur naj bi sledila prizadevanja za množično izobraževanje, skupno šolo, enakost možnosti ipd. (prav tam, str. 211), toda po drugi strani ne gre spregledati tudi hrbtnih strani teh družbenih procesov, katerih učinke je na področju izobraževanja mogoče spremljati tako s spremembami v pojmovanjih znanja kot tudi skozi tesnejše povezovanje šole in trga dela. Prehod iz birokratske v fleksibilno delovno paradigmo »je pomembno vplival na spremembo definicije delovne kompetentnosti«, piše M. Kovač Šebart (2002, str. 225), in nadaljuje, da je znotraj fleksibilne delovne paradigme postalo pomembno ne le tehnično znanje, potrebno za opravljanje delovnih nalog, pač pa tudi ustrezne osebnostne lastnosti zaposlenih: »sposobni morajo biti delati v naglo spreminjajočem se okolju, pravila morajo znati prej postavljati, kot jih slepo ubogati, in sposobni morajo biti delati v projektnih skupinah, pri čemer bodo morali imeti enako 'osebnostno kemijo' kot drugi člani organizacije.« (Prav tam) Domnevamo lahko, da je ta premik v zahtevah do zaposlenih postajal toliko izrazitejši, kolikor bolj je postala vrsta delovnih operacij delno ali povsem avtomatizirana, hkrati pa se je krepil storitveni sektor na račun delovnih mest, povezanih z neposredno proizvodnjo materialnih dobrin. Ob mehanizmih, ki so, kot smo pokazali že prej, odpirali prostor plodnemu povezovanju izobraževanja

in trga dela, ter ob tem, ko se je vzpostavljalo pojmovanje, da šola ni le v funkciji zadovoljevanja neposrednih interesov podjetij, pač pa se mora tudi sama po njihovem zgledu organizirati – seveda ne preseneča, da »stara šola« preprosto ni več uživala legitimitete. Ali kot opisuje avtorica:

»/.../ smisel izobraževanja ni več vsaditev določenih vednosti in pravil socialnega vedenja. Takšna šola je dojeta kot nekaj odtujenega, represivnega in neuporabnega. Smisel šole naj bi bil nasprotno, omogočiti učencu prepoznati in v skladu z družbenimi potrebami usmeriti in razvijati svoje ustvarjalne potenciale, si ustvariti prostor za svobodni izraz svoje osebnosti in postati sposoben za upravljanje sebe /.../« (Prav tam, str. 226)

Če bi bili v skušnjavi interpretirati, da gre pri tem za cilje, ki smo jih le v nekoliko drugačnih formulacijah navajali prej, ko smo opisovali neohumanistične predstave o splošni izobrazbi (npr. »splošen razvoj človeka kot posameznika«), bi s tem nedvomno zgrešili prav tisti paradigmatški premik, o katerem pripovedujemo, tj. premik od šole, ki je zavezana intelektualnemu razvoju, avtonomnemu posamezniku, ki je skupaj z usvajanjem vednosti ponotranjil tudi trdno notranjo vrednostno strukturo, k šoli, ki *ji je prav to odveč*: njena funkcija je namreč vzdrževati in reproducirati družbena razmerja, v katerih je najpomembnejše, da se posameznik hitro prilagaja in pričakovano odziva na stalno spreminjajoče se zunanje zahteve, to pa seveda terja temu ustrezajočo strukturo osebnosti, ki ji umanjka prav ponotranjeni simbolni kod, posameznika, ki je, kot zapiše M. Kovač Šebart, »brez notranje etične drže, brez pravil, zasidranih v kodu moralnega ravnanja, brez zgodovine in vere v perspektivo« (prav tam, str. 231). Zato previdnost tudi pri presoji pedagoških diskurzov, ki vzpostavljajo ideološko podlago za delovanje šole po meri »družbenih zahtev«, nikakor ni odveč: kolikor namreč prispevajo k šoli, ki proizvaja narcisistične učinke na ravni posameznika, lahko tudi v njih samih zasledimo podobno »narcisistično« strukturo – ustvarjajo *videz zavezanosti istim ciljem*, obljublajo celo več, kot naj bi prinašala »klasična« splošna izobrazba, toda ne zavezuje jih vsebina izrečenega, pač pa ideološki učinek, ki ga s tem proizvedejo. Diskurz kompetenc, ki bo v nadaljevanju osrednji predmet naše obravnave, je tudi sam podrejen prav tej logiki.

Izobrazba v tem kontekstu – naj bo splošna ali poklicna oz. strokovna – tudi izgubi velik del tistega, zaradi česar je bila pojmovana kot javno dobro; s tem ko postane šola od prvih razredov dalje predvsem institucija v službi povečevanja ekonomske blaginje, izobraževanje pa storitev v funkciji akumulacije človeškega kapitala, tako rekoč podjetje za produkcijo »človeških virov«, ko služi zgolj utilitarnim ciljem, ni več tako rekoč nobenega razloga, da bi bilo izobraževanje stvar javne institucije: »Prav nasprotno, šolska dejavnost mora biti zasnovana in organizirana kot kraj, kjer se artikulirata dva trga, ki ju mora zadovoljiti 'ponudba' šolskega sistema: na eni strani trg posameznikov, ki zahtevajo v poklicnem smislu rentabilno izobrazbo, /.../ ki jim omogoča izogniti se brezposelnosti, na drugi strani pa trg podjetij, ki zahtevajo neposredno uporabne kompetence.« (Kodelja 2005, str. 325) Ta neoliberalna logika, ki jo Laval (2005) kritično analizira v delu *Šola ni podjetje*, ima po njegovem prepričanju, kot ga povzame Kodelja,

zlasti dve izjemno negativni posledici, ki smo ju tudi sami nakazali zgoraj: po eni strani je to zanemarjanje »antropološke funkcije vzgoje in izobraževanja, to je funkcije posredovanja dediščine preteklosti prek prenašanja vrednot, simbolov, znanj in veščin z generacije na generacijo«, druga pa se kaže v »podcenjevanju politične funkcije šole in pomena, ki ga ima javna šola kot privilegirano mesto formiranja nacije, razsvetljenih državljanov in izobražene javnosti« (Kodelja 2005, str. 327).

2.2 *Od spremenjenega pojmovanja splošnega izobraževanja k diskurzu kompetenc*

Logika šole kot storitvenega podjetja, ki mora torej zadostiti zlasti pričakovanjem ekonomskega trga, ali, kot je mogoče tudi prebrati, »družbenim zahtevam«, ki v starših in učencih vidi svoje porabnike, učni proces pa razume kot akumulacijo »človeškega kapitala«, je postopoma vse bolj določala šolski prostor in dogajanje v njem, kar je še danes veliko izrazitejše kot v evropskem prisotno v ameriškem prostoru. Vprašanja, kaj ameriški davkoplačevalci dobijo za svoje investicije v šolstvo, so od šestdesetih let postajala vse glasnejša (o tem denimo Carrell 1992, str. 2), hkrati pa so se vse jasneje artikulirale tudi zahteve po preverjanju učinkovitosti šolskih institucij, zlasti z vidika njihove ekonomske »rentabilnosti«. Kot poudarja Johnson, so do potankosti izdelane in sofisticirane metode načrtovanja in spremljanja učinkovitosti, na katere so prisegali v svetu podjetništva, postale merilo presojanja učinkovitosti tudi na drugih področjih: »Tisti na posebno ranljivih položajih, na presečišču ekspanzije javnega financiranja na eni in rastočih kritik na drugi strani – tj. šolski sveti in uprave – so bili za to še posebno dovezetni.« (Johnson 1984, str. 45–46)

Na tej točki v zgodbo med drugim vstopijo tudi *kompetence*: kot konceptualno orodje za realizacijo opisanih teženj; po eni strani kot simptom nekega povsem drugačnega razumevanja splošne izobrazbe in splošnega znanja, kakršno se je uveljavilo v nehumanizmu in ga opisujemo prej, po drugi strani pa kot *enota mere* učinkovitosti izobraževanja, tj. učinkovitosti po meri na novo uveljavljenih pogledov nanj. Eden od prvih avtorjev, ki se je v svoji razpravi odločno zavzel za merjenje kompetenc namesto tedaj še uveljavljenega merjenja inteligentnosti, je bil McClelland (1973; o tem več v Štefanc 2005 a). Učinki tega diskurza so se v obliki »kompetenčno zasnovanega izobraževanja« razmeroma hitro pojavili tudi na ravni sistemskih rešitev v številnih ameriških zveznih državah. Wise v zvezi s tem zapiše:

»Posplošen pojem odgovornosti za rezultate (angl. accountability, op. a.) je prerasel v kompetenčno zasnovano izobraževanje, saj zahteva po odgovornosti še ni bila dovolj tehnološko podprta, da bi lahko bila uporabna. Zdi se, da je kompetenčno zasnovano izobraževanje zagotovilo potrebno tehnološko bazo in vsebinsko podlago za uveljavljanje učnih ciljev – vseh ciljev, ne le branja, pisanja in računanja.« (Wise 1979, str. 546–547)

Sami smo sicer prej pokazali, da so bili temelji, tudi kar zadeva konceptualne teoretske okvire (torej to, čemur Wise pravi »tehnološka podpora«), postavljeni že veliko prej. Res pa je, in to zapiše tudi Johnson (1984, str. 56), da je od prvih manifestacij »menedžerske revolucije« do celostnejše implementacije te ideologije na področje vzgoje in izobraževanja minilo nekaj časa, predvsem zato, ker postopkov standardizacije procesov in rezultatov le-teh ni bilo mogoče preprosto prenesti iz polja ekonomije (zlasti podjetništva in industrije) v polje šole. Kompetence, ob tem ko so legitimirale drugačen pogled na šolo in izobraževanje, so na neki način zapolnile tudi ta »manko« in poleg kompetenčno zasnovanega izobraževanja se je v sedemdesetih letih razmeroma hitro uveljavilo tudi t. i. testiranje minimalnih kompetenc (angl. minimum-competency testing ali MCT). To se je od začetkov uvajanja leta 1976 na Floridi v nekaj letih tako razširilo, da je Walstad leta 1984 lahko svojo razpravo začel z ugotovitvijo, da je »v zadnjih letih testiranje minimalnih kompetenc postalo temeljna gonilna sila v ameriškem izobraževanju« (Walstad 1984, str. 261).

Razprave avtorjev, ki smo jih deloma zgoraj povzemali tudi sami, lahko pri bralcu pustijo vtis, da je v temelju problematičen najprej sam učinkiljni pristop h kurikularnemu načrtovanju, ob njem pa dejstvo, da obstajajo mehanizmi nadzora nad kakovostjo doseganja teh ciljev in standardov znanja. Deloma je temu sicer mogoče pritruditi – ne pa v celoti. Najprej velja poudariti, da kompetenc ni mogoče preprosto izenačiti z učnimi cilji, tako kot kompetenčno zasnovanega kurikula ni mogoče izenačiti z učinkiljno zasnovanim kurikulumom. V našem prostoru se je v reformiranih kurikularnih dokumentih denimo uveljavil učinkiljni pristop, toda cilji pouka niso bili postavljeni v obliki kompetenc, pač pa kot nabor (a) splošnih predmetnih učnih ciljev in (b) operativnih učnih ciljev ali standardov *znanja*. Za splošne učne cilje pri nekem predmetu je mogoče reči, da v splošnih formulacijah izražajo namene in funkcijo posameznega predmeta v nekem izobraževalnem programu, učiteljem so okvir in orientacija za izvajanje pouka in načrtovanje konkretnjših in okoliščinam prilagojenih učnih ciljev. Po drugi strani pa standardi *znanja* predpisujejo količino, raven in zahtevnost preverljivega znanja, ki ga morajo učenci izkazati in so kot standardi podlaga za ocenjevanje, bodisi interno ali eksterno. Navsezadnje pa se je učinkiljni pristop uveljavil tudi zato, ker je po desetletjih uporabe tako rekoč hermetično zaprtih kurikularnih dokumentov, ki so od učiteljev terjali zgolj neposredno izvedbo pouka, v celoti (od vsebin do elementov didaktičnega procesa) načrtovanega in določenega na nacionalni ravni, obetal učiteljem veliko večjo stopnjo strokovne avtonomije, s tem pa bolj kakovostno, diferencirano in individualizirano izobraževanje, ki naj bi vsakemu učencu omogočilo doseganje kolikor je mogoče visokih standardov znanja. Z drugimi besedami, učinkiljni pristop vsaj v našem prostoru, ko smo uveljavljali kurikularne spremembe na področju obveznega šolanja v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ni bil mišljen kot pristop, ki bi predstavljal alternativo splošnoizobraževalnemu znanju. Intenca njegovega vpeljevanja v sistem je bila sicer med drugim tudi v tem, da se preseže vsebinsko in didaktično zaprtost dotedanjih kurikularnih dokumentov, toda ne kot vzpostavljanje distance do šole, ki bi si prizadevala za doseganje splošne izobraženosti in učencem posredovala znanje. Nasprotno, na

nacionalni ravni smo se odrekli določanju konkretnih učnih vsebin in odločanju o ustreznosti posameznih didaktičnih strategij *prav zato, da bi lahko o tem presojali učitelji sami*. Učne vsebine tako znotraj ciljno zasnovanega kurikularnega načrtovanja ne zasedajo marginalnega položaja, pač pa so prav tisto, o čemer učitelji – poleg izbire didaktičnih strategij – najbolj neposredno odločajo (kolikor niso že same del postavljenih učnih ciljev). Zavezanost splošnoizobraževalni naravnosti šole, v navezavi s tem pa tudi posredovanju znanja in doseganju postavljenih standardov znanja tako ostajajo temeljne funkcije šole, poleg drugih, ki jih seveda prav tako ne gre marginalizirati.

Naša teza je, da vstop kompetenc kot konceptualnega orodja neoliberalne ekonomske ideologije bistveno poseže v učnociljno zasnovo kurikula, tako da odpre prostor njenim problematičnim razsežnostim. Učenciljna orientacija kurikula je torej problematična toliko, kolikor odpre prostor možnosti, da mesto učnih ciljev zasedejo – kompetence.⁴ In zasedejo jih kot koncept, ki predstavlja alternativo splošnoizobraževalnemu znanju, ali kot zapiše Laval: »Strateške rabe kompetenc ni mogoče ločiti od novega 'upravljanja človeških virov', v katerem šola igra prvotno vlogo. Namen te rabe je prej celo to, da bi pod vprašaj postavili tradicionalne naloge šole, prenašanje znanj ter intelektualno in kulturno izobraževanje v najširšem pomenu izraza.« (Laval 2005, str. 73) Kar se zdi logično: če funkcija šole ni več v tem, da posameznika »osvobaja od omejitev, ki jih prinaša neki partikularen način mišljenja, ujet v ozke strokovne ali doktrinarne meje« (Kodelja 2005, str. 317), če ne gre za širjenje njegovih duhovnih obzorij, njegovega intelekta, pač pa, nasprotno, za to, da ustvari posameznika, ki se bo v družbi nenehnih sprememb nanje neprenehoma »odzival« in bo torej kar se da *prilagodljiv, zaposljiv* ipd., potem je jasno, da je treba vzpostaviti koncept, ki bo v temelju nadomestil tisto, kar ima v instituciji, kot je šola, še največji subverzivni potencial – torej znanje v najširšem pomenu besede, kot tisto, ki vzpostavlja splošno izobrazbo. »Če besedo 'znanje' nadomestimo z besedo 'kompetenca', to ni brez pomena,« piše Laval (2005, str. 72) in ta stavek je treba brati dobesedno: kompetence v pedagoškem prostoru zasedajo *mesto znanja*, v diskurzu funkcionirajo kot njegov *nadomestek*. Znanje preprosto »absorbirajo«, prikažejo ga kot svoj sestavni del, toda hkrati s tem ga tudi postavijo na stran, ga od-stranijo.

Pokazali bomo, da implementacija kompetenc na način, kot imamo z njo opraviti na področju izobraževanja, učinkuje na opisani način vsaj iz dveh razlogov: prvič, ker je sam pojem kompetence pomensko nedoločen in se zato v pedagoškem prostoru vzpostavlja kot del ideološkega govora, in drugič, ker se na kompetence kot ideološki konstrukt pripne diskurz pedagoškega konstruktivizma, ki prav v kompetencah najde eno od točk za svojo legitimacijo. Eden od njegovih bistvenih elementov je namreč problematizacija transmissijske funkcije šole in redefinicija razmerja med učiteljem in učencem, s čimer zarezje v samo bistvo procesov, ki v

⁴ Pri tem imamo v mislih kompetence, kakor funkcionirajo v pedagoškem diskurzu, torej glede na dejstvo, kako so le-tega pomensko prešile; ne trdimo pa, da je to nujna ali celo edina možna implikacija umestitve samega koncepta kompetence v polje kurikularnih rešitev. Vprašanje, ali je mogoča implementacija kompetenc v kurikulum, ne da bi to proizvedlo problematične učinke, kot jih opisujemo v nadaljevanju, na tem mestu puščamo odprto.

šoli – sicer kot instituciji reprodukcije družbenih razmerij – šele vzpostavljajo možnosti njenih subverzivnih učinkov.

3 Ideološke razsežnosti kompetenčnega diskurza ali »od znanja h kompetencam«

Ko je pred dobrimi dvajsetimi leti v našem prostoru potekala diskusija o problematičnih razsežnostih sintagme, ki je v tistem času izgovarjala najvišji, tako rekoč zadnji smoter vzgoje in izobraževanja – govorimo seveda o *vsestransko razviti osebnosti* – se je med drugim pokazalo, kot se je izrazila O. Kunst Gnamuš, da »je pedagog zmeraj pripravljen ponuditi podobo vsestransko razvitega človeka« (Diskusija ..., 1985, str. 14). Namreč, na samem kolokviju, katerega namen je bil ravno demistifikacija ideološkega konstrukta VRO, se je kot alternativa temu pojavil drug konstrukt, *totalni človek*, ki naj bi zasedel mesto svojega predhodnika (prim. Pediček 1985). Tako rekoč samo dejanje dekonstrukcije ene totalne formule je že proizvedlo drugo, kot da bi moral biti prostor ideološkega govora v pedagoškem diskurzu že po nekakšni strukturni nujnosti vselej zapolnjen.

Kar nekaj je indikacij, ki kažejo na to, da kompetence v današnjem času učinkujejo podobno. Kot namreč piše Justin, gre za enega tistih pojmov, »ki so na 'površini' semantično prepolni, da bi bilo mogoče rekonstruirati njihovo 'globinsko' sestavo. Zaradi te semantične lastnosti moramo pravzaprav zapisati, da je pojem poln/prazen. Pomensko polni/prazni pojmi ustvarjajo spoznavno zaporo prav s tem, da vzbujajo videz evidentne in neposredne spoznatnosti.« (Justin 1985, str. 20) Avtor tega citata v njem seveda ne govori o kompetencah, pač pa o pojmu VRO, toda presenetljivo je, da prebiranje razprav, ki obravnavajo problematiko kompetenc, postreže tako rekoč z identičnimi ugotovitvami. Westera denimo piše, da se koncept kompetence »uporablja na mnogo različnih načinov«, zato se zdi, »da njen trenutni pomen temelji bolj na zdravem razumu in vsakdanji rabi kot na dogovorjeni definiciji« (Westera 2001, str. 75). Podobno kritičen je bil v začetku devetdesetih let Norris:

»Vsi govorijo o kompetencah. To je nekakšna beseda Eldorado z bogato bero pomenov in ustreznimi konotacijami za utilitarne čase. Jezik kompetenčno zasnovanih pristopov k izobraževanju in usposabljanju se vsiljuje s svojo zdravo-razumsko in retorično močjo. Izrazi kot 'kompetence' in 'standardi' so dobri, moderni izrazi; vsakdo je za standarde in vsi so proti nekompetentnosti.« (Norris 1991, str. 331)

Ne le da vsebina koncepta kompetence ni jasno opredeljena, hkrati učinkuje tako, da se mu – kot vsaki totalni formuli – preprosto ni mogoče zoperstaviti, saj je po definiciji *vseobsegajoč*. Lum denimo ugotavlja (1999, str. 404–405), da je bil pojem kompetence v izobraževanju pogosto deležen kritik, češ da zmanjšuje pomen znanja in razumevanja, toda te kritike so vselej naletele na podoben odziv, da je namreč znanje že po definiciji del kompetence, tako kot so vanjo vpisane še številne druge razsežnosti: aplikativnost znanja, kritičnost, ustvarjalnost, moti-

vacija za njegovo mobilizacijo, ustrezne osebnostne lastnosti, nabor vrednot – in tako naprej v nedogled. »S tega vidika se je protislovno spraševati, 'ali kompetenca zadostuje' /.../, sugerirati, da bi bilo treba seči 'onkraj kompetence' /.../, ali raziskovati, če je ta 'dovolj dobra' /.../, saj so kompetence za njihove zagovornike po definiciji vsevljučujoče in nujno zadostne – karkoli manj od tega *ne bi bilo 'kompetenca'*,« poudarja Lum (prav tam, str. 405). Seveda ne gre spregledati, da gre pri tem zgolj za ideološki učinek, torej za učinek, ki ni posledica vsebinske dorečenosti koncepta in bi bil zato produktiven, pač pa nasprotno, je učinek njegove praznine, toda prav kot tak v pedagoškem diskurzu opravi svojo ideološko funkcijo. Zdi se, da to v svoji razpravi dobro ponazorita Delamare Le Deist in Winterton (2005), ko po eni strani ugotavljata, da se v literaturi v zvezi s kompetencami pojavlja oznaka, da gre za »zmeden koncept« (angl. *fuzzy concept*; prav tam, str. 29), toda po drugi strani naj bi mu avtorji priznavali uporabnost na področju povezovanja izobraževanja in trga dela. Logično se zastavlja vprašanje, kako je lahko nekaj, kar naj bi bilo zmedeno, nedorečeno in neoprijemljivo, uporabno pri povezovanju zaposlitvene in izobraževalne sfere? Paradoks je seveda zgolj navidezen: prav *neoprijemljivost*, nestabilnost koncepta kompetence bistveno vzpostavlja njegovo uporabnost, *priročnost* pri zagotavljanju implementacije vsakokratnih ekonomskih interesov oz. pričakovanj ekonomske sfere v polje vzgoje in izobraževanja. Tako tudi ne preseneča, da lahko Westera (2001) dobesedno v istem odstavku zapiše, da je koncept kompetence vsebinsko nejasen, hkrati pa da postaja »nov standard za načrtovanje kurikulumuma« (prav tam, str. 75). Zdi se, da to dvoje ne bi smelo biti samoumevno združljivo, na kar med drugim napeljuje tudi Norris (1991, str. 331), ko kritično ugotovi, da se kompetenci v izobraževanju pripisuje »večjo vrednost, kot je njen operativni ali konceptualni doseg«. Toda kar pri tem na neki način spregleda, je dejstvo, da je vrednost kompetence prav v njeni konceptualni nedorečenosti. Kot pravita Ropé in Tanguy, je to »eden izmed ključnih pojmov, katerih semantična nepresojnost favorizira inflacijsko rabo, do katere prihaja na različnih krajih, pri agensih z različnimi interesi. /.../ Priznati je treba, da je plastičnost tega termina element družbene moči, ki jo prikazuje, in moči idej, ki jih prenaša.« (Ropé in Tanguy, v Laval 2005, str. 73) Neoprijemljivost je torej konceptu kompetence imanentna, oprijemljiv in določen je prav v točki svoje neoprijemljivosti in nedoločenosti – pri tem pa več kot učinkovito opravlja svojo funkcijo podreditve vzgoje in izobraževanja neoliberalni ekonomski logiki. Ali drugače, kompetenca bo v pedagoškem diskurzu ideološko produktivna toliko časa, kolikor se ji bo uspelo izmikati jasni vsebinski opredelitvi; v trenutku, ko bi postala vsebinsko eksakten, nedvoumen koncept, ko bi se njeno pomensko polje jasno zamejilo in zaprlo, bi izgubila lastnost »totalne formule«, s tem pa tisto svojo razsežnost, ki šele omogoča, da se vanjo investira totaliteta vzgojno-izobraževalnih učinkov. Da tudi v našem prostoru na kompetence dobesedno *stavimo vse*, da vanje investiramo vse svoje pedagoške želje, pri čemer zapademo v iluzijo – podobno kot pri konceptu VRO – da je mogoče z eno samo poenotujočo potezo, z enim samim pojmom razrešiti vsa notranja protislovja pedagoškega prostora, dobro ponazarja Z. Rutar Ilc v enem od svojih zapisov:

»Operacionalizacija ključnih kompetenc /.../ razkrije, da ne prinašajo le funkcionalne pismenosti v ožjem smislu oz. usposobljenosti za ozko pragmatično 'znajdenje' v življenju, ampak potencial za razvijanje kakovostnega razmišljanja in delovanja v najširšem smislu: za opremljanje ljudi za samostojno iskanje informacij in ravnanje z njimi, za aktivno pridobivanje znanja, veščin in strategij, za učenje z odkrivanjem in raziskovanjem, za povezovanje *tako pridobljenega znanja*, za njegovo uporabo in izkazovanje na različne načine in v različnih življenjskih situacijah, vse skupaj z namenom, da bi si znali bolje razlagati svet, pojave in dogodke v njem, da bi se zavedali, kaj je dragocenega in kaj protislovnega in razdiralnega v njem, in da bi v svetu učinkovito delovali na različnih ravneh. To pa vodi k polni vključenosti v svet okrog sebe, k samostojnosti in samozavesti, nenazadnje torej k osebnemu razvoju /.../ k vsemu torej, kar smo nekoč zapisali v izhodišča preнове.« (Rutar Ilc 2004, str. 3, moji poudarki)

Skratka, bi dejal Norris (1991) – kompetence kot Eldorado, Indija Koromandija, kraj, kjer se končno uresničijo vse sanje, kjer bo mogoče realizirati »vse, kar smo nekoč zapisali v izhodišča preнове«. Dejstvo, da se kompetence legitimira s to retroaktivno operacijo, da se jih torej »za nazaj« vpiše v izhodišča kurikularne preнове, že samo po sebi pove veliko o njihovem reformnem potencialu. Toda v tem citatu je zanimivo še vse kaj drugega, zlasti tisto, česar v njem *ne zasledimo* in je prav zaradi tega očitno prisotno, namreč specifično razmerje do transmissijske funkcije šole in do vloge učitelja kot tistega, ki znanje ima in ga učencem posreduje. Omenili smo že, da je eden od bistvenih učinkov, ki jih proizvajajo kompetence v pedagoškem prostoru, da se vzpostavijo prav kot alternativa posredovanju znanja, in to v sozvočju z nekaterimi partikularnimi pedagoškimi koncepti, ki se ravno tako identificirajo s tezo, da bi se morala šola distancirati od »neposrednega poučevanja«. Avtorica v prejšnjem citatu eksplicitno sicer ne oporeka transmissijski funkciji šole, toda s tem ko v kompetenčni diskurz integrira zgolj *subjekt, ki se uči*⁵, ne pa tudi *subjekta, za katerega se predpostavlja, da ve*, implicitno odpira prostor domnevi, da posredovano znanje, torej takšno, ki bi ga učenec »sprejel« od učitelja, ne pripomore (ali vsaj v bistveno bolj omejenem obsegu) k razvoju kompetenc, ki v diskurzu sedaj funkcionirajo kot »najvišji smoter« pouka. Ob tem ostaja spregledano, da je ta logika problematična prav zato, ker v temelju spodmakne tla *kakršni koli možnosti učenja*, saj – govorimo o učenju znotraj šole – prav prisotnost učitelja kot tistega, za katerega se predpostavlja, da vednost že ima, šele vzpostavi možnost transfernih učinkov, ki učenje omogočajo in osmišljajo. Indicev, ki dokazujejo, da kompetence v pedagoškem prostoru nastopajo kot koncept, skozi katerega bo mogoče dokončno uveljaviti šolo po meri pedagoškega konstruktivizma, tudi v drugih razpravah ne primanjkuje. Biemans

⁵ To je razvidno iz tistega dela besedila, kjer poudari, da gre za »aktivno pridobivanje znanja«, za »učenje z odkrivanjem in raziskovanjem« in, končno, »za povezovanje *tako pridobljenega znanja*« (gl. citat zgoraj). Pri tem je seveda jasno, da govor o »aktivnem« pridobivanju znanja implicira predpostavko, da se znanje lahko pridobiva tudi *pasivno* – in polarizacija med aktivnim in pasivnim v pedagoško-konstruktivističnem diskurzu predstavlja opozicijo med transmissijskim in t. i. »transformacijskim« pristopom (natančneje smo to obdelali v Štefanc 2005 b). Bistveno torej je, da mora biti znanje »tako pridobljeno« – in ne kako drugače.

idr. (2005) tako ugotavljajo, da je logika, ki jo reprezentirajo kompetence, pravzaprav že vpisana v vrsto »sodobnih« pedagoško-didaktičnih pristopov, ki imajo v osnovi isti skupni imenovalac: »Pojmi, kot so denimo samoregulativno, sodelovalno in projektno učenje, se lahko sicer med seboj razlikujejo, toda podobni so si – in kompatibilni s kompetenčno zasnovanim izobraževanjem – prav v tem, da njihovo primarno poslanstvo *ni več prenos učnih vsebin*. Namesto tega se osredotočajo na to, kako učenci sami (so)konstruirajo v kontekst postavljeno znanje in se skozi to (v sodelovanju z drugimi) učijo učiti.« (Prav tam, str. 6, moj poudarek)

Na eni strani naj bi imeli tako opraviti s tradicionalnim pogledom na šolo, ki stavi na posredovanje »gotovega« znanja, na drugi strani pa s konstruktivistično paradigmo, ki namesto na transmisiji temelji na »transformativnem« pristopu, in razumeti je, da zgolj ta omogoča realizirati tisti presežek, ki ga v razmerju do znanja predstavljajo kompetence. Če se navežemo na argumentacijo, ki jo v eni od razprav razvijata Svetlik in Pavlin: kompetence predstavita kot zadnji, najpopolnejši člen verige »podatek – informacija – znanje – kompetenca«, in se na tej podlagi vprašata, »kaj je temeljna naloga izobraževanja: ali je to posredovanje naraščajočega števila informacij, ki jih pogosto učinkoviteje kot učitelji posredujejo javni mediji, svetovni splet, knjižnice in podobno, ali pa je to pomoč pri izbiri in razumevanju informacij, pri njihovi kontekstualizaciji in pretvarjanju v novo znanje.« (Svetlik in Pavlin 2004, str. 203) Vprašanje si seveda zastavljata zgolj retorično – saj je tako rekoč samoumevno, da je ob množici »javnih medijev« učitelj kot prenašalec znanja lahko pogrešljiv, pomembno pa je, pri čemer se opreta na Eurydicevo študijo o ključnih kompetencah (Key Competencies 2002), da se v izobraževanju »krepi težnja po razvoju kompetenc *namesto* učenja zapisanega znanja /.../. Ne šteje več toliko znanje samo, kot njegova uporaba.« (Prav tam, v Svetlik in Pavlin 2004, str. 203, moj poudarek) Da je dilema med posredovanjem znanja in »pomočjo pri izbiri in razumevanju informacij«, med »samim znanjem« in »uporabo« zgolj navidezna, da je proizvod ideološkega govora, ki v pedagoškem prostoru odpira prostor neoliberalnim posegom, ki si prizadevajo v temelju rekonceptualizirati same temelje in funkcijo splošnega izobraževanja ter ga prikazati zgolj kot storitev v funkciji zasebnih – in v končni instanci kapitalističnih – interesov, ostaja v tem kontekstu povsem spregledano. Svetlik in Pavlin sta sicer prepričana, da se »prav skozi koncept ključnih kompetenc, kot so informacijsko-komunikacijska pismenost, socialne veščine, učenje učenja, metode upravljanja s časom in odločanja, podjetništvo in podobne, /.../ na vseh ravneh izobraževanja v evropskem prostoru dopolnjuje fond splošnega znanja« (prav tam), toda vse kaže, da je treba prav o tem podvomiti – razen če v mislih nimamo predpostavke, da bodo učenci do tega znanja tako ali tako prišli sami (ne pozabimo: javni mediji, medmrežje, knjižnice), šola in učitelji pa se bodo lahko posvetili treningu tistega, kar v življenju kotira kot zares pomembno: upravljalških veščin⁶ in spretnosti pragmatične komunikacije. Toda v tem kontekstu ima znanje specifično in skrajno omejeno mesto: legitimno je zgolj, kolikor je *inte-*

⁶ Torej upravljanje vsega mogočega: informacij, znanja, svojih kompetenc, svojega učenja, čustev in, navsezadnje, svojega »človeškega« kapitala.

gralni del kompetence, ne pa tudi kot znanje samo. Spomnimo, da je kompetenca pogosto predstavljena kot sinteza treh razsežnosti: spoznavne (torej znanja), čustveno-motivacijske (stališča, vrednote ...) in akcijske (uporabnost, mobilnost znanja) (prim. Marentič Požarnik 2006, str. 28; podobno shemo najdemo tudi v Medveš 2004, str. 11). Ti trije strukturni elementi seveda niso problematični, ravno nasprotno: gotovo je mogoče pritrčiti, da si je treba v šoli prizadevati tako za usvajanje znanja kot za njegovo uporabo, in da pri tem ne gre pozabiti tudi na čustveno-motivacijski vidik. Podobno denimo opozarjajo M. Kovač Šebart, Krek in Vogrinc (2006), da naj bi šola »načrtovala, delovala in dosegala cilje na treh ravneh: 1. védenja, 2. občutenja in 3. ravnanj« (prav tam, str. 27), pri čemer vse tri razsežnosti nastopajo skupaj in v medsebojni soodvisnosti, zato jih, kolikor si prizadevamo doseči želene vzgojno-izobraževalne učinke, ni mogoče razcepiti ali jih vrednostno stopnjevati.

Težava je prej v tem, da je znanje, ki se kot ena od razsežnosti umešča v strukturo kompetence, bistveno podrejeno neoliberalni logiki kompetenčnega diskurza. Skupaj z zahtevami konstruktivističnega pojmovanja učenja in pouka pa še toliko hitreje pelje k radikalno drugačnemu pojmovanju znanja in posledično k zaskrbljujočemu zniževanju standardov splošne izobrazbe. Ko B. Marentič Požarnik (2006) piše o uvajanju ključnih kompetenc v splošno izobraževanje, sicer poudari, da alternativa »ali sistematično ali uporabno znanje ne vzdrži« (prav tam, str. 28), toda ob tem pristavi: »Ker učni postopki, s katerimi se je moč temu približati (tj. učinkom prizadevanj za razvoj ključnih kompetenc, op. a.), terjajo svoj čas /.../, to pomeni, da je vsebinskega znanja na ravni podatkov, dejstev, informacij, pojmov nujno nekaj manj, kar pa se nadoknadi z boljšo strukturiranostjo, povezanostjo (tudi medpredmetno) in uporabnostjo teh znanj.« (Prav tam) Če pustimo ob strani vprašanje, kako je mogoče manj znanja preprosto »nadoknaditi« z njegovo boljšo strukturiranostjo in večjo uporabnostjo, bi bilo treba ob tem pojasniti vsaj še to, kaj bo kriterij izbora – kateremu znanju se bomo torej odrekli? Zagovorniki neoliberalnih pogledov na izobraževanje najbrž ne bi imeli velikih dilem: kriterij izbora znanja bi slej ko prej morala biti njegova vrednost, torej uporabnost na trgu dela. To pa seveda ni znanje, ki bi bilo samo po sebi vrednota, pač pa vselej in zgolj tisto, ki po ekonomski logiki ustvarja »dodano vrednost«, ali drugače, ki vzpostavlja kompetenco. Samo dejstvo, da bi morali učenci usvojiti neki korpus vednosti, postaja vse bolj obrobne pomena, vsaj tako je mogoče razumeti sporočilo Andreasa Schleicherja, predstavnika OECD, ki je na mednarodnem posvetu o splošni izobrazbi (!) v Portorožu, ko je predstavljal logiko delovanja programa PISA, med drugim povedal:

»Uporabi orodij v PISI pravimo pismenost. /.../ Pravzaprav gre pri pismenosti za analiziranje, primerjavo, vrednotenje, gre za domiselno razmišljanje, uporabo znanja v življenjskih situacijah. Ko smo preizkušali mlade, od njih nismo zahtevali reprodukcije podatkovnega znanja. Predpostavljali smo, da to znajo in v večini primerov smo jim potrebne informacije dali v testu. Od njih smo zahtevali uporabo tega znanja v kontekstu, ki jim ni bil domač.« (Schleicher 2004, str. 21, moji poudarki)

Glede na to, da je PISA eden od ključnih OECD-jevih mehanizmov promocije kompetenc, je zgovorno že njeno pojmovanje pismenosti kot »uporabe orodij«, ob tem pa tudi sporočilo, če ga nekoliko posplošimo, da mladim pravzaprav ni treba več veliko vedeti, saj bodo informacije že dobili – ko in če bo to potrebno – pomembno pa je, da z njimi, ko jih dobijo, znajo upravljati tako, kot so to predvideli tisti, ki so jim jih dali. Lahko si predstavljamo, kaj bi pomenilo za kakovost izobrazbe – in to ne le splošne – če bi to postala prevladujoča logika tudi na ravni načrtovanja in izvajanja pouka. Schleicherjev (v Rutar Ilc, Štraus in Zorman 2004) argument sicer je, da se znanje hitro spreminja, kar naj bi bil eden od razlogov za »premik h kompetencam«, s čimer naj bi prispevali k preseganju elitizma. Med drugim pravi: »Znanje tudi ni več vezano na elite, ampak mora biti podano na način, po katerem je univerzalno dostopno.« (Prav tam, str. 55) Pri tem seveda ostane pozabljeno, da to *nujno ne bo isto znanje*, da je v ozadju logika, ki predpostavlja prav redukcijo splošnega znanja in izobrazbe na račun kompetenc, kar v končni konsekvenci ne more pomeniti nič drugega kot to, da bo kakovostna splošna izobrazba *kvečjemu še bolj vezana na elite* in nikakor ne manj, kot to predvideva Schleicher (prav tam).

4 Uveljavljanje kompetenčnega diskurza v reformnih procesih v Sloveniji

Glede na dejstvo, da je Slovenija kot članica Evropske unije in kot partnerica v številnih projektih na področju izobraževanja tesno vpeta v mednarodne tokove, ki jih pomembno določa prav diskurz kompetenc, si velja v zadnjem delu te razprave zastaviti vprašanje, kako se ta umešča v reformne procese, ki smo jim v tem času (ali pa so napovedani v prihodnosti) priča na vseh ravneh šolskega sistema: od obveznega, splošnega do poklicnega in strokovnega ter visokošolskega izobraževanja. Že prejšnji zapisi, ki smo jih povzemali in citirali in so nastali v našem prostoru, na neki način pričajo o vse trdnejši zasidranosti kompetenčnega diskurza na področju vzgoje in izobraževanja. Ker je naš prostor omejen, si tu ne moremo privoščiti daljše analize, ki bi konkretnije pokazala, kako kompetence postajajo del univerzitetnega in poklicnega oz. strokovnega izobraževanja. Če povzamemo zgolj na kratko: implementacija kompetenc v visokošolske programe, tj. njihova eksplicitna kompetenčna zasnovanost, je ena od tistih razsežnosti, zaradi katere je bolonjska reforma v resnici – reforma. Kdor je kakor koli sodeloval pri pripravi novih programov, je to lahko neposredno občutil: nenadoma je postalo zelo jasno, da se morajo vsebine posameznih znanstvenih disciplin podrediti logiki kompetenc, te pa označujejo, kot navajajo Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov, »*usposobljenost* diplomanta kot dinamično kombinacijo lastnosti, ki so povezane z dosežki v danem študijskem programu (študijski oz. učni dosežki), predvsem glede na doseženo znanje in njegovo uporabo, oziroma glede na to, kaj naj bi bili študenti *sposobni napraviti* po koncu izobraževalnega procesa« (Merila ..., 2004, 7. člen, moji poudarki). Kompetence so od sprejetja novele visokošolskega zakona (ZoV 2004, 35. člen)

ena od formalno predpisanih sestavin študijskih programov, omenjena Merila za akreditacijo pa določbam zakona seveda sledijo.

Kar zadeva poklicno in strokovno izobraževanje, dilem o njegovi kompetenčni naravnosti prav tako ni, saj je iz dejavnosti institucij, ki so odgovorne za pripravo programov na tem področju (zlasti Center RS za poklicno izobraževanje), ta naravnost zelo jasno razvidna (prim. denimo Pevec Grm in Škapin 2006, Nekaj idej ..., 2007). Velja pa ob tem poudariti, da se kritika, ki smo jo na kompetence kot na konceptualno orodje neoliberalne ekonomske ideologije naslavljali v tem prispevku, zdi v kontekstu poklicnega izobraževanja manj relevantna, saj dejstvo, da se to podreja pričakovanjem trga dela, vsaj načeloma ne more biti problematično. Toda to vzdrži le, kolikor v resnici sprejmemo logiko poklicnega izobraževanja zgolj kot *poklicnega*, torej usmerjenega v ozko profilirane zahteve nekega poklica, brez pretenzij po doseganju (četudi v manjšem, omejenem obsegu) splošnoizobraževalnih učinkov. Kolikor tega ne sprejmemo, se razmisleku o deležu in pomenu splošnega izobraževanja v poklicnih in strokovnih programih ni mogoče izogniti, s tem pa tudi ne razmisleku o učinkih, ki jih kot nosilni koncept znotraj njih predstavljajo kompetence.

Vse torej kaže, da smo kompetenčni diskurz preprosto sprejeli kot nujnost, ki bo v prihodnje vse bolj določala slovensko pedagoško krajino. Tendence h kompetenčni naravnosti se postopoma uveljavljajo tudi na področju splošnega izobraževanja, ki je v tem pogledu nedvomno še najbolj občutljivejše. Posvet o prihodnosti splošne izobrazbe pred nekaj leti v Portorožu je postregel z ugotovitvijo, o kateri poroča Medveš: »Orientacija izobraževanja na kompetence naj bi postala temeljno vodilo v dograditvi sedanjih kurikularnih rešitev na vseh ravneh izobraževanja« (Medveš 2004, str. 11) Ali se bo to tudi v resnici zgodilo, bo pokazal čas. Na tem mestu bomo pod drobnogled vzeli nekatere razmisleke, ki so v zadnjem letu nastali glede preoblikovanja osnovnošolskega izobraževanja in je iz njih orientacija na koncept (ključnih) kompetenc zelo jasno razvidna.

4.1 *Kompetence v reformnih procesih na področju obveznega splošnega izobraževanja*

Iz nekaterih dostopnih gradiv in dokumentov je mogoče razbrati, da se šolska politika v zadnjih nekaj letih nagiba k rekonceptualizaciji osnovne šole, česar sestavni del je tudi revizija njenih ciljev, zlasti v smeri večje kompetenčne naravnosti.

Gradivo o ciljih in strateških opredelitvah konceptualnih sprememb *osnovne šole*, namenjeno Komisiji za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli (pripravile so ga Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006), se eksplicitno opira na koncept *ključnih kompetenc*. Ne le da avtorice ključne kompetence pojmujejo kot nekaj, s čimer bi bilo smiselno dopolniti v zakonodaji in drugih temeljnih dokumentih zapisane *cilje osnovnošolskega izobraževanja*, iz omenjenega gradiva (prav tam) več kot očitno izstopa globlja, daljnosežnejša intenca: kompetence naj bi postale paradigmatško ozadje, hkrati izhodišče in temeljni cilj splošnega izobraževanja. Ključne kompetence se tako kažejo kot

»adut«, s katerim bo šele postala mogoča realizacija »razvojnih ciljev Evropske skupnosti« in teženj, zapisanih v tako ključnem »strateškem« dokumentu, kot je denimo Lizbonska deklaracija. Iz gradiva je mogoče tudi razumeti, da bi v našem prostoru veljalo načrtovanje konceptualnih sprememb v osnovni šoli podrediti *petim ključnim razvojnim prioritetam*, kot so opredeljene v vladnem dokumentu z naslovom Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji (Šušteršič, Damijan in Zajec Herceg 2006), in vsebujejo vrsto strateških usmeritev in ukrepov. Zanimivo je, da avtorice gradiva (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006) omenjeni vladni dokument jemljejo kot orientacijo pri razmisleku o rekonceptualizaciji osnovne šole, čeprav je iz vsebine Okvira gospodarskih in socialnih reform jasno, da je njegova intenca zlasti reforma sekundarne in terciarne stopnje izobraževanja⁷. Kljub temu je v gradivu posebej poudarjena prioriteta *konkurenčno gospodarstvo*, h kateremu naj bi po sodbi avtoric osnovnošolsko izobraževanje lahko prispevalo zlasti s promocijo podjetništva. Ali kot zapišejo same: »Osnovna šola lahko prispeva k razvoju podjetništvu prijaznega podpornega okolja in podjetniške kulture ter k spodbujanju in razvoju inovativnega okolja in inovativnosti.« (Prav tam, str. 4) Kot opozarjajo v zadnjem delu dokumenta, pri tem ne gre za težnjo po uvajanju posebnega učnega predmeta, saj zaradi preobremenjenosti in »splošnoizobraževalne narave« osnovne šole to ne bi bilo ustrezno, pač pa za umeščanje ustreznih podjetniških vsebin in učinkovitih pristopov v »različne šolske predmete« (prim. prav tam, str. 8). Intenca je torej podjetniško »obarvati« večino osnovnošolskega kurikula in zagotoviti podjetništvu *prijazno* podporno okolje, kar se seveda še kako sklada z neoliberalnimi težnjami, vpisanimi v tovrstna prizadevanja. Podobno retoriko je mogoče zaslediti ob prioriteti »učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta« (prav tam, str. 4). Tudi tu je eksplicitno poudarjeno, da je treba »na področju osnovne šole« zlasti »razviti programe za spodbujanje podjetniškega duha in znanja«, pa tudi »sistematično preoblikovati programe v spodbujanje večje ustvarjalnosti in inovativnosti z namenom lažjega sprejemanja tehnoloških in organizacijskih novosti« (prav tam).

V nadaljevanju se avtorice gradiva oprejo tudi na nekatere dokumente evropskih institucij, predvsem tiste, ki so nastali na podlagi evropskega programa Education & Training 2010 in so v funkciji udejanjanja lizbonske strategije. Prizadevanja na področju izobraževanja naj bi sledila trem strateškim ciljem: (1) zadostiti izzivu kakovosti in učinkovitosti, (2) zagotoviti dostopnost izobraževanja

⁷ Avtorji vladnega dokumenta (Šušteršič, Damijan in Zajec Herceg 2006) v ukrepu št. 28, ki se nanaša na reformo izobraževanja, osnovne šole skorajda ne omenjajo. Omemba te se pojavlja zgolj v kontekstu, v katerem je govor o spodbujanju ustanavljanja zasebnih zavodov, kjer bi se lahko uveljavili »inovativni programi« in »specifična organizacija«, toda eksplicitno je poudarjeno, da morajo biti tudi to zavodi, »ki dosegajo predpisane izobraževalne cilje osnovne šole« (prav tam, str. 78). Sklepati pa je, da neposrednega poseganja v cilje, zapisane v osnovnošolskem zakonu, dokument ne predvideva; ko namreč našteva zakonske akte, ki bi jih bilo treba spremeniti v duhu 28. ukrepa, med njimi ni Zakona o osnovni šoli (mimogrede, tudi ne Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja). Resnici na ljubo – četudi ta vladni dokument vsebuje mnoge problematične predpostavke in predloge rešitev, zlasti ko gre za visokošolsko in univerzitetno izobraževanje – v njem ni zaslediti, vsaj ne v eksplicitni obliki, zahtev po reformi osnovne šole, kaj šele zahtev po njeni kompetenčni zasnovanosti.

za vsakogar in kot del vseživljenjskega učenja, in (3) odpreti se družbi in svetu (prim. EU 2003, str. 5). Eden od dejavnikov, ki naj bi pripomogli k doseganju prvega od navedenih strateških ciljev, je tudi »razvoj kompetenc« (prav tam, str. 9). Zdi se, da je prav to izhodišče, na podlagi katerega avtorice zapišejo, da bi morala osnovna šola »zlasti prispevati k dvigu ravni pismenosti (funkcionalne, informacijske) in zmanjševanju digitalnega razkoraka ter k razvoju socializacije in državljanske kulture« (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006, str. 6), in kar naj bi bilo mogoče doseči z razvijanjem vrste *ključnih kompetenc*. Povzamejo jih v šestih točkah (prav tam, str. 6–7; prim. tudi EU, 2005, str. 13–19):

- (a) komunikacija v maternem jeziku (sposobnost za ustno in pisno izražanje in interpretacijo svojih misli, čustev in dejstev); (b) komunikacija v tujih jezikih (razumevanje tujega jezika in medkulturno razumevanje kot podlaga za poznejšo mobilnost); (c) sposobnost uporabe matematičnih operacij in sposobnost reševanja vrste problemov v vsakodnevnem življenju; (č) naravoslovna in tehnološka kompetenca (sposobnost za sprejemanje znanja in metodologije, ki razlaga svet narave, postavlja sklepe na vprašanja na podlagi evidentnih dejstev); (d) digitalna kompetenca (zaupanje in kritična raba informacijske tehnologije pri delu, sporazumevanju in pri zabavi); (e) socialna, državljanska, medosebna in medkulturna kompetenca (ki posameznika opremijo za učinkovito delovanje v socialnem in delovnem življenju, za soudeležbo v demokratičnem življenju na podlagi poznavanja socialnih in političnih konceptov).

Gradivo, ki ga tu povzemamo, v vsebuje v sklepu tudi predlog za revizijo ciljev osnovnošolskega izobraževanja, ki jih našteva 2. člen Zakona o osnovni šoli. Vseh predlaganih dopolnitev na tem mestu ne bomo naštevali, velja izpostaviti zgolj tri, s katerimi se neoliberalni pogled na splošno izobraževanje skupaj s kompetencami še najočitneje vpisuje v zakonsko opredeljene cilje osnovne šole. V 2. člen ZOŠ naj bi tako dodali alinejo »razvoj podjetnosti (kot osebnostne naravnosti v učinkovito akcijo) in širših kompetenc za etično in sonaravno zasnovano podjetniško ravnanje« ter alinejo »usposabljanje za uspešno, premišljeno in odgovorno uporabo informacijsko komunikacijske in drugih tehnologij«, enega od obstoječih ciljev pa dopolnili s formulacijo »pridobivanje kompetenc za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot, s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje« (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik 2006, str. 9). Vsekakor torej obstaja intenca dopolniti cilje osnovnošolskega izobraževanja, tako da bi se vanje vpisal neoliberalni diskurz kompetenc. Formulacije ciljev same po sebi morda ne zvenijo problematično, toda ob tem ne gre spregledati, da gre za predlog sprememb osnovnošolskega *zakona*, torej formalnopravnega okvira, ki bistveno določa vse izvedbene (kurikularne in organizacijske) rešitve. Povedano drugače, ciljev osnovnošolskega izobraževanja, kot jih opredeli zakon, pri zasnovi kurikularnih dokumentov (in kasneje pri načrtovanju pouka) ni mogoče ignorirati, pač pa je treba *zagotoviti njihovo realizacijo*, so torej nekaj, kar kot pravnoformalna norma naddoloča strokovno delo v osnovni šoli na vseh področjih, pri vseh učnih predmetih. Skupaj z dejstvom, da so kompetence del diskurza, ki si v skladu z neoliberalnimi načeli prizadeva za redefinicijo funkcij splošnega izobraževanja,

po katerem to ne bo več namenjeno predvsem kultiviranju človeka, prizadevanju za svobodo duha, neodvisnost, emancipacijo in kritično držo v razmerju do vsakokratnih oblastnih struktur ter usvajanju znanja zaradi znanja samega – je mogoče slutiti, da imamo opravka s tehtnejšimi premiki na področju razumevanja splošne izobrazbe, kot bi se to dalo razbrati zgolj iz npr. javno objavljenih tez, ki jih je Ministrstvo za šolstvo in šport nedavno poslalo v javno razpravo (prim. Teze za javno razpravo ..., 2007).

5 Namesto sklepa

Naj ob koncu znova poudarimo, da *izvedbeni kurikularni dokumenti* (učni načrti, katalogi znanj) v splošnem izobraževanju (za zdaj še) ne temeljijo na kompetencah, zato zanje ne moremo trditi, da so kompetenčno zasnovani, četudi se pojem kompetence v njih kje sporadično pojavlja, zlasti v učnih načrtih za jezikovne predmete⁸. Nikakor pa ni mogoče zanikati, da se v našem prostoru uveljavlja diskurz, ki (zlasti ključne) kompetence razume kot tisto točko, okoli katere bi se morala zgostiti malodane vsa pedagoška prizadevanja, kompetenčna naravnost vzgoje in izobraževanja pa bi morala prešiti ves pedagoški prostor. To dokazuje vrsta citatov domačih avtorjev, ki smo jih v razpravi vzeli za izhodišče naše analize in kot ponazoritev tega diskurza. Tendence po implementaciji logike kompetenc – ki ni le v jedru drugačna od logike koncepta splošne izobrazbe v najširšem pomenu te besede, pač pa je njena intenca prav vzpostaviti se in funkcionirati kot substitut te logike – je v našem prostoru zelo jasna in ima, kot se zdi, tudi precej podpore med nekaterimi teoretiki in institucijami, ki bistveno sooblikujejo šolsko politiko ter konceptualne in praktične kurikularne rešitve. Moč teh tendenc se navsezadnje kaže, kot smo pokazali, tudi v poskusih, da bi kompetenčno naravnost retroaktivno prepoznali tudi v teoretskih in praktičnih rešitvah⁹, ki so se sicer uveljavile v pedagoškem prostoru, denimo v izhodiščih kurikularne preнове ali v temeljnih predpostavkah pedagoškega konstruktivizma.

V razpravi smo sicer dokazovali tezo, da je diskurz kompetenc tesno povezan z neoliberalnimi težnjami po rekonceptualizaciji tako poklicnega in strokovnega kot tudi splošnega izobraževanja. Če povzamemo zgolj bistvo, je temeljna poteza neoliberalizma, ko ta vstopi na to področje, da izobraževanje razume kot izrazito *zasebno dobro*, kot storitev, ki zagotavlja investicijo v *človeški kapital*, posledica te predpostavke pa je vsaj dvojna: prvič, izobraževanje na ekonomskem trgu posta-

⁸ Pri čemer ne gre pozabiti, da je koncept kompetence v polju lingvistike (tako psiho- kot pozneje sociolingvistike) uveljavljen strokovni termin, zato je treba uporabo tega pojma v učnih načrtih za jezike razumeti (morda predvsem) kot del ustaljene strokovne terminologije.

⁹ Že zgoraj smo videli, da Z. Rutar Ilc (2004, str. 3) kompetenčni pristop poveže z izhodišči kurikularne preнове, podobno tudi Hozjan kompetence vpiše v splošne cilje gimnazijskih programov in pravi: »Kot vidimo, se cilji gimnazije v izobraževalnih programih v dokajšnji meri stikajo s ključnimi kompetencami.« (Hozjan 2004, str. 75) Koncepta ključnih kompetenc seveda v gimnazijskih programih (še) ni, tisto, kar v resnici lahko »vidimo«, pa je prav pojem kompetence kot totalne formule; podobno kot je storil Hozjan, bi namreč lahko naredili za vsak izobraževalni program, ki bi ga vzeli v obravnavo, pa naj bo iz časov stare Jugoslavije, poveljne SFRJ ali samostojne Slovenije.

ne predmet ponudbe in povpraševanja, starši in učenci pa porabniki, ki glede na svoje ekonomske zmožnosti in siceršnje preference izbirajo med izobraževalnimi institucijami in programi; in drugič, pojmovanje znanja postane izrazito *utilitar-no*, legitimno je torej takšno in tolikšno znanje, kakršno ima trenutno na trgu dela najvišjo vrednost. Koncept splošne izobrazbe s tega vidika podleže temeljiti reviziji: široko pojmovano splošno znanje, kot smo opisali v prvem delu razprave, se začne umikati funkcionalno naravnanim ključnim kompetencam; te kot ideološki konstrukt po eni strani delujejo kot totalna formula, ki zaradi svoje pomenske izpraznjenosti in nedorečenosti v sebi združuje vsoto vseh zaželenih pedagoških učinkov, hkrati pa se vzpostavijo kot alternativa širokemu naboru vednosti in znanja, ki v neoliberalnem pogledu obveljajo za nepotrebna, neuporabna in kot taka – nezaželena. Najbrž bi tudi zagovorniki kompetenčnega pristopa in neoliberalnih pogledov v izobraževanju dejali, da je njihova intenca enaka kot pri tistih, ki si prizadevajo za ohranitev »tradicionalno« pojmovane splošne izobrazbe, da gre pri obojih za to, kar bi lahko strnili v *svobodo duha*, le da neoliberalizem tej svobodi omogoča nekakšno »dodano vrednost«. Toda ne gre se sprenevedati: to ne bo ista svoboda in ne isti duh, in neoliberalizmu v izobraževanju gre v končni instanci prav za to razliko.

Literatura

- Bates, I. (1998). The Competence and Outcomes Movement: The Landscape of Research. University of Leeds, dostopno na: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002216.doc>.
- Biemans, H. idr. (2005). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. V: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@)*, Issue 7, str. 1–14. Dostopno na: www.bwpat.de/7eu (21. 2. 2007).
- Carrell, L. J. (1992). Issues in Competency Based Assessment: An Overview (Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association). Chicago, Oct/Nov 1992.
- Delamare Le Deist, F. in Winterton, J. (2005). What is Competence? V: *Human Resource Development International*, let. 8, št. 1, str. 27–46.
- Diskusija (1985). V: *Vsestransko razvita osebnost? Problemi*, št. 4, str. 12–14.
- EU (2003). Implementation of the »Education & Training 2010« Programme. Supporting document for the draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels: Commission of the European Communities.
- EU (2005). Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels: Commission of the European Communities.
- Field, J. (1991). Competency and the Pedagogy of Labour. V: *Studies in the Education of Adults*, let. 23, št. 1, str. 41–52.
- Foot, S. in Megginson, D. (1996). Competence-based Vocational Training: ten years on and Still Down the Wrong Path? V: *Education+Training*, let. 38, št. 3, str. 17–27.

- Hozjan, D. (2004). Vpliv kompetenc na splošno izobrazbo. V: Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 71–76.
- Ivšek, M. (2004). Ključne kompetence. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 35, št. 3, str. 19–26.
- Ivšek, M. (2006). Kako razvijati ključne kompetence pri učencih v osnovni in srednji šoli. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 3.
- Johnson, H. C. jr. (1984). Teacher Competence: An Historical Analysis. V: Short, E. C. (ur.). Competence: Inquiries Into Its Meaning and Acquisition in Educational Settings. Lanham/NY/London: University Press of America, str. 41–69.
- Justin, J. (1985). Semiotična analiza formulacije »vsestransko razvita osebnost«. V: Vsestransko razvita osebnost? Problemi, št. 4, str. 20–23.
- Kelly, A. V. (1989). The Curriculum: Theory and Practice. London: PCP.
- Key Competencies (2002). Brussels: Eurydice.
- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. V: Gudjons, H. idr. (ur.). Didaktičke teorije. Zagreb: Educa, str. 13–31.
- Kodelja, Z. (2002). Izobrazba kot cultura animi. V: Sodobna pedagogika, let. 53, št. 4, str. 70–85.
- Kodelja, Z. (2004). O pojmu splošne izobrazbe. V: Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 36–42.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja (spremna beseda). V: Laval, C., Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Znanstveni inštitut FF.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. in Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. V: Sodobna pedagogika, let. 57, št. 5, str. 22–42.
- Laval, Ch. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Lum, G. (1999). Where's the Competence in Competence-based Education and Training? Journal of Philosophy of Education, Vol. 33, No. 3, str. 403–418.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 27–33.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for »Intelligence«. American Psychologist, Vol. 28, No. 1, str. 1–14.
- Medveš, Z. (1987). Odnos med splošno in strokovno izobrazbo v razvoju šolskih sistemov. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Medveš, Z. (2004). Competence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. V: Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9–14.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2004). Uradni list RS, št. 101/2004 z dne 17. 9. 2004.
- Nekaj idej in razmislekov za razpravo o okviru kompetenčno zastavljenega kataloga znanj za srednje strokovno izobraževanje (2007). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, dostopno na: www.zrss.si/pdf/_Rutar_cpi_kompetence_za_sr_strok_jan07.pdf (3. 5. 2007).

- Norris, N. (1991). *The Trouble With Competence*. V: *Cambridge Journal of Education*, Vol. 21, Issue 3, str. 331–342.
- Parkes, D. (1994). »Competence« and Context: Sketching the British Scene. *European Vocational Training Journal*, št. 1, str. 23–28.
- Pediček, F. (1985). Vsestranska razvita osebnost naš cilj vzgoje in izobraževanja? V: *Vsestransko razvita osebnost? Problemi*, št. 4, str. 5–9.
- Pevce Grm, S. (2004). Razvijanje kompetenc pomeni odpreti šolo v širše okolje in ustvarjati spodbudne okoliščine za učenje. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 3, str. 44–46.
- Pevce Grm, S. in Škapin, D. (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Piciga, D., Marentič Požarnik, B. in Zevnik, M. (2006). *Konceptualne spremembe osnovne šole: cilji in strateške opredelitve (gradivo za Komisijo za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli z dne 6. januarja 2006)*. Neobjavljeno gradivo.
- Pušnik, M. in Zorman, M. (2004). Od znanja h kompetencam. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 3, str. 9–18.
- Pušnik, M. (2005). Od znanja h kompetencam. V: Zupan, A. (ur.). *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 132–150.
- Razdevšek Pučko, C. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 37, št. 1, str. 34–41.
- Rutar Ilc, Z. (2004). Kompetence: med pragmatizmom in emancipatorno rabo znanja. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 3, str. 3.
- Rutar Ilc, Z., Štraus, M. in Zorman, M. (2004). Mednarodne primerjave znanja učencev za večjo učinkovitost izobraževanja (intervju z A. Schleicherjem). V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 3, str. 55–57.
- Schleicher, A. (2004). *Izboljšanje dosežkov izobraževalnih sistemov za vse*. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 17–25.
- Sentočnik, S. (2005). Učenčeve kompetence – čemu in kako? V: Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 38–45.
- Svetlik, I. in Pavlin, S. (2004). *Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja*. V: *Teorija in praksa*, let. 41, št. 1–2, str. 199–211.
- Šebart, M. (1990). *Vzgoja, družba, posameznik*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 41, št. 3–4, str. 487–498.
- Štefanc, D. (2005 a). *Competency Assessment: Critical Consideration*. V: Kožuh, B. et al. (ur.), *Measurement and Assessment in Educational and Social Research*. Oficyna Wydawnicza AFM: Exeter/Calgary/Cracow, str. 161–174.
- Štefanc, D. (2005b). *Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 1, str. 34–57.
- Šušteršič, J., Damijan, J. P., Zajec Herceg, N. (2006). *Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji*. Ljubljana: Služba vlade za razvoj.
- Teze za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Walstad, W. B. (1984). Analyzing Minimal Competency Test Performance. V: *Journal of Educational Research*, Vol. 77, No. 5, str. 261–266.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. V: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 33/no. 1, str. 75–88.
- Wise, A. (1979). Why Minimum Competency Testing Will Not Improve Education. *Educational Leadership*, Vol. 36, No. 8, str. 546–549.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (2004). Uradni list RS, št. 63/2004 z dne 10. 6. 2004.
- Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi (2004). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zorman, M. (2006). Ključne kompetence za družbo znanja v dokumentih Evropske unije. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 37, št. 1, str. 60–65.
- Zupan, A. (ur.) (2005). *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žerdin, A. H. (2007). Evropa je prehitela Ameriko. Intervju z dr. Boštjanom M. Zupančičem. V: *Dnevnikov objektiv*, 28. 4. 2007, str. 10–12.

ŠTEFANC Damijan

REFORM DIMENSIONS OF EFFORTS FOR A MULTI-COMPETENT PERSONALITY

Abstract: The treatise analyses the competence discourse which has also been gaining ground in Slovenia in recent years, and is becoming part of the reform processes in both higher education, professional and vocational, and (compulsory) general education. It shows that the paradigmatic background of this discourse is neoliberalism, understanding education as a private good in the function of 'human capital' accumulation, and understanding knowledge within this logic as distinctly utilitarian. To the extent that this understanding transpires the space of general education, this is a paradigmatic interference with the concept of general education where the place of widely understood general knowledge is taken by so-called key competencies.

Key words: competencies, neoliberalism, school, general education, general knowledge, transmission, transfer, learning-target curricular planning, education reform, ideological speech.