

8 Splošna in poklicna izobrazba, kompetence in instrumentalizacija izobrazbe

Klara Skubic Ermenc

8.1 Uvod

Zadnje desetletje se številne razprave in raziskave slovenskih pedagogov in andragogov posvečajo vprašanju vdora neoliberalne tržne logike v vse segmente izobraževanja (Ermenc, 2015, Hočevar in Kovač Šebart, 2018; Jelenc Krašovec in Mikulec, 2017; Kodelja, 2016; Mikulec, 2017; Mikulec in Ermenc, 2016; Šimenc in Kodelja, 2016; Štefanc in Kovač Šebart, 2020, Štefanc, 2008; Vidmar, 2010). Tržna logika se odraža tudi v konceptualizaciji znanja, kar številni avtorji (npr. Furedi, 2017; Laval, 2005; Sahlberg, 2010) podvržejo ostri kritiki: znanje ne sme postati tržno blago, ki ga posameznik osvaja le z namenom dvigovanja lastne tržne vrednosti in konkurenčne prednosti. Kritična ost je usmerjena zlasti v koncepta kompetenc in rezultatov učenja. Kritike pa neredko vzpostavljajo črno-belo diado med kompetencami na eni in splošno izobrazbo na drugi strani, pri čemer naj bi kompetence predstavljale vdor poklicne logike v izobraževanje, ki jo zaznamuje ozko funkcionalno in veččinsko znanje, morda celo »ne-znanje« (Štefanc, 2008, 22). Na drugi strani pa se zdi, da ima v teh kritikah splošna izobrazba s svojo častitljivo tradicijo status onkraj kritike.

Že v svojem doktorskem delu pa je Medveš (1987) pokazal, da tako enoznačna diada ne vzdrži: tako pedagogika kot javni šolski sistem sta nenehno na prepihu različnih sil, ki so si prizadevale uveljaviti različne poglede na smotre izobraževanja. Odkar obstaja javni šolski sistem, se v njem zrcalijo interesi države in ti interesi so običajno hkrati tudi interesi kapitala. Sodobna situacija zato ni tako zelo drugačna, morda se razlikuje v tem, da je interes kapitala globaliziran in (ob izgubi moči nacionalne države) izobraževanje še intenzivneje podreja diskurzu učinkovitosti in produktivnosti (Adamson idr., 2016; Sahlberg 2011; Spasenović, 2019). Medveš pa vendarle pokaže, da del odgovornosti nosi tudi pedagogika sama, saj je v svojem razvoju raziskovanje poklicnega izobraževanja postavila na stranski tir, hkrati pa je dovolila prodor znanstvenega pragmatizma v splošno izobraževanje. Pred desetletjem je svojo kritiko ubesedil tako: »Znano je dejstvo, da splošna (izobraževalna) gimnazija ni nastala iz klasične, temveč iz realne. Že tedaj sta se torej krepili pragmatična in funkcionalna narava splošne izobrazbe, potihoma in več desetletij pa se s prodorom znanstvenega pragmatizma v splošnem izobraževanju izgublja cilj »culture animi«. Torej ne šele s pojavom kompetenc ali neoliberalizma« (Medveš, 2010, 57).

V tem poglavju bom najprej na kratko predstavila Medveševu klasifikacijo teorij o izobraževanju in jo navezala na analizo razmerja med splošno in poklicno izobrazbo. Osrednji del poglavja pa je namenjen razpravi o (ključnih) kompetencah, ki jih Medveš v svojih novejših besedilih utemeljuje kot stično točko poklicnega in splošnega izobraževanja. Zaključujem z vprašanjem o smiselnosti kurikularnega načrtovanja s kompetenčnim pristopom.

8.2 Teorije o izobraževanju so utemeljene na opredelitvi razmerja med izobraževanjem in delom

Medveševu izhodišče je, da so teorije o izobraževanju vedno razreševale odnos med dvema temeljnima funkcijama izobraževanja: izobraževanjem v vlogi humanizacije in izobraževanjem v vlogi priprave na delo (Medveš, 1987, 4). To razmerje pojasnjuje tako koncept splošne kot poklicne izobrazbe. Glede na odnos med izobraževanjem in delom, ki so ga v zgodovini pedagogike opredeljevali različne teorije in avtorji, je izluščil, in kritično ovrednotil, tri skupine teorij o izobraževanju:

1. V zgodovini pedagogike so prevladujoče teorije, ki zagovarjajo, da morajo cilji izobraževanja izhajati iz potreb človekovega duhovnega in nravstvenega razvoja. Najbolj tipični predstavnik te skupine je Humboldt.
2. Druga skupina teorij zagovarja pogled, da je delo ena od sestavin človekove generične narave, del njegove ustvarjalnosti, zaradi česar sodi priprava na delo v okvir splošnega izobraževanja. Tipičen predstavnik je Pestalozzi.
3. Tretja skupina pa izobraževalni funkciji priprave na delo in poklic podeli primarno vlogo; pragmatično-funkcionalni pomen med prvimi izpostavi Spencer, pozneje Dewey.

8.2.1 Ad 1) Izobraževanje kot zadovoljevanje potreb človekovega duhovnega in nravstvenega razvoja

Avtorji prve standardizacije intelektualno zasnovanega znanja v zgodovini zahodne civilizacije so bili sofisti, ki so zasnovali idejo sedmih svobodnih umetnosti in jo je pozneje dodelal Aristotel, za njim pa povzeli Rimljani s konceptom *humanitas*. Na to antično tradicijo so se oprli neohumanisti, ki so razvili koncept *splošne* izobrazbe (prav tam, 48). Ideja splošne izobrazbe torej izvira iz pojmovanja izobrazbe nasploh in je definirana kot nasprotje delu. Aristotel je v *Politiki* definiral izobraževanje kot proces, ki vodi v brezdelje¹, to je čas sreče in opravljanja tistih

1 Spomnimo, da beseda šola izhaja iz grške besede *scholé*, ki pomeni brezdelje, prosti čas.

dejavnosti, ki vodijo k najpopolnejši lepoti, razvoju človekove duhovnosti in moralnemu višku. Za resnično uživanje brezdelja se je treba marsičesa naučiti in vzgojiti (prav tam, 41). Aristotel izobraževanja za delo ali dela samega ni zavračal le v primeru, če se človek z delom in znanostjo ukvarja le tako, da je skladno z vrlinami.

Splošna izobrazba mora vsebovati lingvistično, historično (v starogrškem pomenu celotnega znanja o stvareh) in matematično področje, pri čemer mora učitelj učni načrt interpretirati in podvreči intelektualni refleksiji: »Zahteva po takšni refleksiji izhaja iz pojmovanja, da je izobraževalni proces v svojem bistvu nedokončan in ga je treba vedno povezati s celo življenjsko dobo. [Učinki izobrazbe] se kažejo predvsem v lastnem formiranju nazorov, vrednotenja, ravnanja, ne pa v pozitivnem znanju in enciklopedizmu« (prav tam, 58). Splošne izobrazbe torej ni mogoče razlagati niti pragmatično in funkcionalistično niti ne v pomenu splošnega ekciklopedičnega znanja. Bistvo splošne izobrazbe je v njeni *občisti* (Medveš, 2010):

To občestvo pa tudi ni nekaj splošnega nasploh. Obča izobrazba je tisto, kar oblikuje in razvija specifičen človeški duhovni profil, ki pa se kaže predvsem v dimenzijah dobrega in lepega, torej etike in estetike. Je torej izrazito diskurzivna. Zato občestvo izobrazbe ni mogoče a priori razlagati pragmatično in funkcionalistično niti v pomenu splošnega ekciklopedičnega znanja. Občestvo je v svojem jedru duhovni profil, ki človeku omogoča osmisliti bit, transpozicijo množstva sveta in kozmosa v eno. Občestvo v izobrazbi se psihološko in spoznavnoteoretsko opira na 'enotnosti človekovega uma nasproti raznoterosti sveta in kozmosa'. Orodje, na katero se naslanja, je človeška sposobnost za univerzalno razumevanja sveta, premagovanje kaotične mnogoterosti, človečenje kot oblikovanje 'smisel dajajoče biti'. [...] Cilj izobrazbe v tem razsvetljensko-humanističnem konceptu torej ni nabiranje ali kopičenje znanja, temveč razvoj človekove univerzalnosti, ali z besedami Gogale, »človeške duhovne enotnosti«. Z enotnostjo vseh vtisov, doživljajev, občutkov, zaznav, predstav človeška duhovna enotnost obvladuje raznoterost sveta, ustvarja red in daje smisel biti, a končno daje smisel sama sebi. (Medveš, 2010, 54)

V nasprotju s tem se poklicno znanje po mnenju neohumanistov ne naslanja na teorijo, ampak svojo logiko črpa iz vsakdanje prakse, svojo odličnost pa iz posnemanja dobrega mojstra in urjenja. Zato poklicna² izobrazba nima formalne vrednosti, ki bi omogočala razvoj človeške enotnosti (Medveš, 2010, 54). V procesu izobraževanja se človek srečuje z objektivnim svetom, svetom mnogoterosti (zakonitosti

2 Medveš v svoji doktorski disertaciji dosledno uporablja termin strokovno (ne poklicno) izobraževanje. V svojih poznejših delih strokovno nadomesti s poklicno (že v Medveš, 1990). Zaradi doslednosti bom v tem prispevku uporabljala termin poklicno (izobraževanje, izobrazba).

narave, države, religije ...), ki ga osmišlja in se ob tem oblikuje. Formativno moč so neohumanisti pripisovali le splošni izobrazbi, saj naj bi strokovna izobrazba ohranjala svojo mnogoterost, parcialnost, specialnost in s tem ostajala v svoji »zunaj-človeškosti« (Medveš, 1987, 51): »Celotna teorija je usmerjena v iskanje rešitev med strukturo duha, svobodnostjo človekovega notranjega sveta in življenja ter nujnostjo in prisilno naravo objektivnih zakonitosti sveta. Iz dileme med objektom in subjektom se je rodila tudi nasprotnost med splošno in strokovno izobrazbo« (prav tam). Učne vsebine so podrejene temeljnim smotrom izobraževanja, formalni cilji izobraževanja imajo zato prednost pred materialnimi. V poklicnem izobraževanju pa se nasprotno mnogoterost ohranja in z njo materialni učni cilji. Ker neohumanisti poklicni izobrazbi niso pripisovali resnične vrednosti, je to povzročilo ločitev splošnega in poklicnega izobraževanja ter s tem tudi zanemarjanja preučevanja poklicne izobrazbe s strani pedagogike (prav tam, 24).

Pa vendarle, pokaže Medveš (1987, 63), je tudi neohumanizem partikularen. Njegova partikularnost se kaže v zanemarjanju nekaterih področij znanja (iz kanona izpadejo tehnologija in specialna strokovna znanja), še bolj pa v izrazito filozofsko racionalistično zasnovani vsebini izobraževanja: splošno znanje je preveč vezano na razum v kantovskem pomenu, torej na zmožnost produciranja in uporabe znanja, premalo pa na pamet, torej na filozofsko, reflektivno in kritično racionalnost, ki omogoča prevpraševanje razumskih spoznanj. Ta racionalni vidik se okrepi v 19. stoletju, ko se znanost in tehnologija intenzivno razvijata in s tem dobiva na veljavi pozitivizem. Iz znanosti izginja globlja filozofska refleksija, kar se odraža tudi na gimnazijskem izobraževanju (Medveš, 1990).

Bolj se približujemo 20. stoletju, bolj splošna izobrazba pomeni le še skupno izobraževalno osnovo za vse izobražence (Medveš, 1990, 14). Pojem izobrazbe izgubi svoj teoretični pomen in postane atribut socialnega statusa. »Vsebinsko pa ohrani nekdanje kvalitete, saj se pod splošno izobrazbo še vedno razume izobrazbo, ki človeka dvigne nad utilitarne probleme življenja; pojem splošna izobrazba nekako stilizira zahteve po razvijanju osebnih idealov, po oblikovanju jedra človekove individualnosti, formalno (v šolskosistemskem smislu) pa je splošna izobrazba formula za kontingent znanja, je etiketa za učne programe s specialnimi nalogami, ki pripravljajo za akademsko poklicno kariero« (prav tam). Ko je šolstvo prešlo pod državni nadzor, se uresničijo številne napredne ideje, toda hkrati »se začne neizbežno podrejanje šolskega ustroja in ciljev državni pragmatiki. Šolski sistem postaja visoko diferenciran in v sebi hierarhiziran tako, da reprezentira in reproducira v svojih izobrazbenih poteh strukturo vseh socialnih slojev« (prav tam, 16).

8.2.2 Ad 2) Izobraževanje kot zadovoljevanje človekovih potreb po kreativnosti in produktivnosti

Druga skupina teorij zagovarja pogled, ki pravi, da je delo ena od sestavin človekove generične narave, del njegove ustvarjalnosti, zaradi česar sodi priprava na delo v okvir splošnega izobraževanja. Takšen pogled se je pojavil v poznem srednjem veku, ko meščanom abstraktno in z verskimi dogmami prežeto znanje ne ustreza več, poleg tega se intenzivno razvija na izkustvu temelječa znanost. Razvoj obrtnišтва prinese idejo sedmih mehaničnih spretnosti (Medveš, 1987, 23), čeprav tehnična kultura še dolgo ni postala del šolske izobrazbe. Medveš se opre na Le Goffa, ki je utemeljeval, da so se ob pojavu obrtniške proizvodnje v 12. in 13. stoletju obudili pogledi na človeka kot bitja, ki v sebi odraža celo vesolje in univerzalnost, ki pa ga, poleg reflektivne narave, zaznamuje tudi akcija. Človek svet razumsko dojema, a ga hkrati tudi spreminja. Vsako delo je delo stvarnika, delo narave ali delo človeka-obrtnika, kar implicira tudi drugačen pogled na družbeno strukturo, saj mora družba kot enakopravne člane sprejeti tudi tiste, ki so bili prej prezrti – kmete in obrtnike. Veščin se je treba naučiti. Hugo, filozof iz 12. stoletja, je trdil, da je večšina razumna tehnika ustvarjanja oziroma je takšno delovanje duha, ki proizvede blago ali tudi znanje. Tak pogled je v 14. in 15. stoletju padel v pozabo, pouk pa se je verbaliziral, kar so pozneje kritizirali protestantski misleci.

Podoben pogled na delo so razvijali tudi nekateri humanistični in razsvetljenski misleci. Pestalozzi je neohumanistično triado o vzgojnih ciljnih preformuliral v svojo triado o vzgoji glave, srca in roke. Naslonil se je na Kanta, le da je združeval Kantov idealizem in teorijo o naravnem pravu, razvito v francoskem razsvetljenstvu, in zato iskal vire vzgoje, ki izhajajo iz naravnih potreb človeka. Njegova teorija o izobraževanju je zasnovana na vsestranskem, postopnem in harmoničnem razvoju človeškega uma, moralnosti, vernosti in delovnih sposobnosti. Podobne ideje je imel že Komenski, ki je svoje razumevanje splošne izobrazbe izrazil s prisposodbo o razvoju vseh človeških udov (prav tam, 12, 13). Rousseau je videl usposabljanje za delo kot enega od virov osebne svobode in enakosti med ljudmi, Locke je ročno delo razumel kot sredstvo za krepitev zdravja (prav tam, 44).

Idejo, da je delo sestavni del splošnega izobraževanja in ne priprava na prihodnje poklicno delo, so prevzeli različni socialistično usmerjeni avtorji, tudi socialni utopisti, ki so verjeli, da se s pomočjo povezovanja izobraževanja in dela šele vzpostavijo pogoji za vsestranski človekov razvoj (prav tam, 11).

8.2.3 Ad 3) Izobraževanje kot zadovoljevanje potreb po vključevanju v družbeno in poklicno življenje

V 19. stoletju je vsebina izobrazbe začela zapuščati svoj filozofski temelj in tudi v šolstvu je začel prevladovati pragmatizem. Pragmatične teorije se opirajo na razumevanje dela v okviru industrijskega načina proizvodnje, zato naj bi bilo izobraževanje namenjeno usposabljanju za konkretne poklicne dejavnosti, ki naj bi ga bil deležen vsak človek. Zahteva po razvijanju delovnih spretnosti ne izhaja iz težnje po razvoju človekovih notranjih sil, temveč iz zunanjih ekonomskih, socialnih in političnih ciljev. Pragmatizem je od Spencerja, Deweya in Kerschensteinerja dalje zajel tudi področje socializacije in humanizacije človeka. Ker se izobraževanje podreja zunanjim ciljem, ti pa niso le ekonomski, ampak tudi socialni in politični, pride tudi do oblikovanja takšnega poklicnega izobraževanja, ki je členjeno v hierarhični sistem šol in stopenj, kar daje različnim stopnjam izobraževanja tudi socialno-vrednostne oznake (prav tam, 15).

Pragmatizem je bil tarča ostrih kritik. Adorno in Horkheimer pišeta o dialektiki razsvetljenstva: spoznanje, ki je bilo mišljeno kot osvobajajoče, povzroča nove oblike nesvobode, ker ne upošteva refleksivne pameti. Po Adornu se je splošna izobrazba 19. stoletja izmaknila refleksijski misli in opirajoč na instrumentalni znanstveni razum izgubila svoj humanistični smisel (prav tam, str. 66). S hitrim množenjem novega znanja se povečuje tudi število šolskih predmetov, učni načrti postajajo vse bolj obsežni, osnovna vrednota postane »imeti znanje«. »Tako formuliran cilj izobraževanja nam jasno pokaže premik od refleksivnih k intrumentalno-racionalističnim vrednotam, kajti znanje ni več sredstvo za razvoj človeka, temveč postane samo po sebi glavni cilj izobraževanja« (prav tam, 67).

Medveševa analiza (Medveš, 1987) pokaže, da je v drugi polovici 18. stoletja prišlo do spremenjenega odnosa znanosti do dela, ko je Smith v svoji teoriji o izvorih narodnega bogastva izpostavil, da so osnove tega bogastva povečana količina proizvodnega dela in produktivnost individualnega dela ter delitev dela. Zato je v 19. stoletju prišlo po eni strani do oblikovanja pogleda, da tudi delo opredeljuje bistvo človeka, po drugi pa se pojavijo kritike do konkretnih pojavnih oblik dela, ki so najbolj izdelane v Marxovi teoriji o odtujitvi dela. Zgodovinsko gledano se je ta preobrat k odtujitvi zgodil v obdobju prehoda od obrtniškega prek manufakturnega v industrijski način proizvodnje. Obrtnik namreč opravi sam celoten niz operacij. Rokodelska umetelnost se vseskozi razvija, temelji na človekovi notranji sposobnosti in se izpopolnjuje s stalnim akumuliranjem novih izkušenj in z izpopolnjevanjem orodij. Ni do popolnosti kodificirana, torej niti v celoti prenosljiva in torej izrazito individualna. Medtem pa industrijski poklici temeljijo na »družbeni

kvalifikaciji«, ki jo sestavljajo določena standardizirana znanja in omogočajo zamenljivost delavcev. Usposabljanje rokodelca je dolgotrajen proces z močno vzgojno in socializacijsko dimenzijo (vstop v družino in v ceh). Usposabljanje pri industrijskih poklicih pa ima le funkcionalno vrednost, zato je Kerchensteiner predvidel tudi splošno izobraževanje v funkciji vzgoje in socializacije. Tudi ko se procesi proizvodnje avtomatizirajo, se lahko avtomatizirajo tudi intervencije delavca, kar pomeni stalno razraščanje človekove odtujenosti v delovnem procesu in zato ni mogoče opaziti, da sodobni tehnološki razvoj dela vpliva na višje izobrazbene zahteve ter humanizacijo poklicnega izobraževanja (prav tam, 118).

S storilnostjo se je meščanstvo sicer na začetku zoperstavilo načelu fevdalne dedne in stanovske determiniranosti posameznika, zato jo je mogoče povezati z idejami svobode, bratstva in enakosti. Ko človek prek pragmatično zasnovanega izobraževanja razvija svoje sposobnosti in nadarjenost, s tem udejanja tudi svojo temeljno človeško pravico. Pa vendar storilnostna orientacija omogoča tudi konzervativno tolmačenje, ki pa se je uveljavilo pozneje. Napredno idejo, po kateri posameznik udejanja svoje potencialne in izboljšuje svoj družbeni položaj, zamenja opravičevanje obstoječih družbenih razlik in razzlojenosti (prav tam, 100, 101). Ko so v 19. stoletju uspeh posameznika začeli povezovati s psihološkimi dejavniki (uspeh ni odvisen od stanu, ampak od sposobnosti posameznika), je enotna osnovna šola, ki se je takrat uveljavljala kot skupna osnova za vse otroke in s tem osnova pravičnosti vsakega sistema, hkrati temeljila na ideji storilnosti in selekcije: naloga osnovne šole je, da proizvede tudi dovolj »intelektualnega škarta«, torej ljudi, ki se bodo kot nekvalificirani, priučeni ali polkvalificirani delavci zaposlovali v tovarnah. Četudi je osnovna šola zamišljena kot šola, ki »pripada sferi brezdelice, vendar se v njej otrok zaradi stalne storilnostne grožnje ne more počutiti kot človek pri sebi« (prav tam, 102).

V 19. stoletju oz. v času industrijskega načina proizvodnje nasploh, je bil kapital zainteresiran zlasti za znanost, ki je prispevala k povečanju produktivnosti dela (razvoj novih strojev, orodja, procesi avtomatizacije). Kapital se za delavca in njegovo znanje ne zanima, saj se znanje ne akumulira v njem, ampak v tehnologiji (delavec se tovarniškega dela hitro priučí). V avtomatizirani proizvodnji in postopni intelektualizaciji dela se interes kapitala prenaša tudi na delavca, ki mora »imeti znanje«. To ne pomeni zahteve po večji demokratizaciji ali okrepitevi humanistične dimenzije izobraževanja, ampak izhaja iz težnje po večji produktivnosti dela. Ko pa je poklicno izobraževanje začelo prihajati v roke države, se je začel postopoma zmanjševati delež strokovnih znanj in krepiti delež splošnih – ampak le tistih, ki so imele socializacijske značilnosti (moralna zavest, patriotizem, delavnost) – v

ozadju je bila želja po formiranju delavstva in stabilnosti državnega reda. Tako je cilje splošne izobrazbe definiral Kerschensteiner.

Z delom človek ustvarja lepoto, znanje, kulturo, bogastvo (prav tam, 90) in teorije, ki to dimenzijo zanemarjajo, ne zajamejo celote človekovega bistva niti ne prispevajo k demokratizaciji družbenih odnosov. A delo ustvarja tudi bedo, poudari Medveš (prav tam), bedo, ki človeka podreja stroju, podreja kapitalu in podreja državi. Pedagogika družbe ne more spreminjati, lahko pa spremeni pogled na poklicno in splošno izobrazbo ter njuno razmerje.

8.3 Imata splošna in poklicna izobrazba kaj skupnega?

Pri iskanju odgovora na to vprašanje se Medveš v svojih zgodnejših tekstih (Medveš, 1987, 1990) opira na Hentiga, ki zavrača enciklopedizem in trdi, da je treba izhajati iz tistega, kar je v vsakem predmetu, znanosti in človeškem ravnanju resnično splošno. Pri opredelitvi splošnega se opre na pomen filozofske refleksije vsake znanosti in se zavzame za vrnitev k formalnim ciljem izobraževanja. Zapiše:

Vsaka znanost je razvila svoje področje uporabnosti, zato lahko vsak učni (po naravi splošnoizobraževalni) predmet poleg teorije nudi tudi praktično znanje ter poleg splošnih posreduje tudi specialna znanja. Enako velja za človekovo praktično dejavnost ali delo. Za vsako njeno pojavno obliko je mogoče razviti znanstveno utemeljitev in identiteto, če v posameznih delovnih operacijah iščemo skupno in splošno. V tem znanstvenem utemeljevanju dela postaja strokovna izobrazba tudi znanstveno orientirana. S tem so dani vsi pogoji za medsebojno zблиževanje splošne in strokovne izobrazbe. (Medveš, 1987, 68)

Tudi poklicno izobrazbo, nadaljuje Medveš, je treba podrežati refleksivni pameti in reducirati njen enciklopedični značaj: ne splošna ne poklicna izobrazba ne smeta biti zbir informacij, dejstev, zakonitosti, ampak morajo biti učne vsebine podrejene »povezujoči logiki znanja, ki implicira kognitivno in zavestno vrednostno, moralno in svetovnonazorsko komponento, ki ni le privesek znanja [...], temveč izhaja iz zahteve, da se instrumentalni razum podreja v današnjem času najbolj temeljnim vrednotam, ki so: ohranjanje obstoja narave, miru in sožitja v raznoterih kulturah, torej v kulturni in nacionalni identiteti kot najtemeljniji perspektivi prihodnosti človeštva« (prav tam, 69–70).

Pozneje Medveš (2010) doda, da je splošno izobrazbo še vedno smiselno povezovati s konceptom Bildung, ampak v pomenu, kot ga je v devetdesetih letih razvil

Klafki, ki jo je opredelil s tremi kategorijami: (1) izobrazba za vse, ki omogoča (2) celovit razvoj človekovih zmožnosti in ki vsebinsko izhaja iz tistega, kar je (3) skupno človeško. Skupno človeško pa »so skupne človeške vrednote v določenem času in omogočajo emancipacijo, človeško dostojanstvo, avtonomnost in zrelost« (prav tam, 31). Opredelitev torej ne izhaja več iz filozofskega razmisleka, ki skuša oblikovati univerzalno rešitev, veljavno za vse čase in prostore, ampak skupno človeško postavi v razmerje do aktualnih družbenih izzivov. Tako Bildung postane bolj pragmatično zasnovan.

Pri argumentaciji vloge diskurzivnosti za splošno in poklicno izobrazbo se Medveš (2010) opre na delo Bergerja in Luckmanna Družbena konstrukcija realnosti (1988). Njuna teorija znanja mu dokazuje, da poklicne in splošne izobrazbe po merilih diskurzivnosti ne moremo narediti. Sociologa sta utemeljila, da je vsako znanje hkrati uporabno, omogoča opravljanje različnih družbenih vlog (vezanih na sloj, spol, poklic itn.), in hkrati vselej samo po sebi diskurzivno:

Vsako znanje [...] je konstrukcija (tipizacija), ki neizbežno vsebuje abstrakcije, generalizacije ali idealizacije, kakor ustrezajo ponavljajočim se vzorcem medsebojnih odnosov. Vsako znanje je torej diskurzivno. Natančno rečeno to pomeni, da nič v človekovi vednosti nima značaja čistega, enostavnega, enoumnega podatka, enostavne spretnosti, rutine. Tudi znanstveno spoznanje, kultura, umetnost, ki se v klasičnohumanističnem konceptu obče izobrazbe bistveno razlikujejo od poklicnega znanja, izgubijo v Berger-Luckmannovem diskurzu avreolo naddružbenega, nadzgodovinskega. Izgubijo svojo objektivnost in neodvisnost, češ da naj bi bile utemeljene bodisi v univerzalnosti človekovega uma bodisi v racionalni konsistentnosti sveta. (Medveš, 2010, 56)

Splošna in poklicna izobrazba torej nista dva ločena agregata vednosti, vsak od njiju lahko zdrzne v instrumentalizem, razpršenost, parcialnost, nepovezanost; po drugi strani pa lahko vsakega od njiju odlikuje tudi refleksivnost, formalna, estetska in moralna vrednost ter, kot Medveš (2010) še posebej izpostavi, diskurzivnost. To hkrati pomeni, da ne splošna ne poklicna izobrazba nista imuni pred manipulacijskimi učinki in nista, tudi splošna ne, že po definiciji svobodni. Vsaka lahko zaslužnjuje ali osvobaja, protislovnost je vanju vedno vpeta.

Na osnovi zgodovinske dekonstrukcije klasičnega izobrazbenega ideala tako Medveš pride do dveh ključnih zaključkov: prvič, skupno točko med splošno in poklicno izobrazbo je treba iskati v konceptu občega. Obče se nanaša na tisto, kar je človeku skupno. Skupno ima demokratični naboj (ki ga na tem mestu

puščamo ob strani³), ima pa tudi epistemološki pomen: obče ne pomeni splošnega ali enciklopedičnega znanja, ampak ima skladno z razsvetljensko-humanistično tradicijo formalni pomen: obča izobrazba ni v »vseobsežnosti vsebine, ni v enciklopedičnosti, ki človeka zasipava z mnogovrstnostjo in mnogoterostjo stvari, podatkov in dejstev« (prav tam, 57). Zato je, drugič, njeno bistvo v formi, v diskurzu. »Bildung (človečenje) je internalizacija prav tega diskurza, ki ga posameznik vsrkava predvsem iz kulturnih stvaritev človeštva. Bildung je sam po sebi razumljen kot analogija umetniške kreacije. Vsebina, znanje je sredstvo, s katerim učitelj dosega to kreacijo« (prav tam).

8.4 So kompetence odraz občosti sodobne izobrazbe?

Medveš je prepričljiv v svoji kritičnosti do razumevanja splošne ter poklicne izobrazbe v sodobnih šolskih sistemih in pedagogiki, ki enači splošno izobrazbo s splošno razgledanostjo, kar je po njegovem mnenju jedro sodobne instrumentalizacije obče izobrazbe. Izobrazbe, ki je tako le še poklicna izobrazba intelektualcev⁴ in ki jo nenazadnje zaznamujejo tudi številni centrizmi (Medveš, 1987): ego-, etno-, evropocentrizem, pa tudi univerzitetni centrizem oziroma vpliv univerz in visokega šolstva na programe gimnazij in strokovnih šol. Pozabljamo, da je pri izobrazbi ključna občost, ki se kaže kot forma in ne vsebina. Didaktično rečeno, ključni so formativni cilji, psihološko rečeno, ključen je razvoj občnih človeških zmožnosti. Medveš kritično dodaja, da te občosti tudi v poklicnem izobraževanju⁵, kljub številnim reformam v smer krepitve njene formativne vrednosti, nismo uspeli realizirati.

Rešitev, ki lahko prinese ohranitev občosti in formativnosti, pa Medveš vidi v (ključnih) kompetencah (Medveš, 2004, 2006, 2010, 2019). Orientacija na kompetence mu pomeni orientacijo na razvijanje veščin, usposobljenosti, spretnosti; fokus ni na vprašanju, kaj je treba znati, ampak na vprašanju, kako znati; merilo kakovosti

3 Neohumanizem je idejo antičnega izobrazbenega ideala povezal z demokratizacijo izobraževanja – izobraževanje ne sme biti omejeno le na elite, temveč mora biti splošno oz. obče, se pravi namenjeno vsem ljudem ne glede na stan ali poznejši poklic (Medveš, 1990, 12). Osrednji koncept tega naziranja je Kantov koncept svobode kot osnove moralnega zakona. Smisel izobraževanja je vezan na doseganje celovitosti človeka v njegovi samostojnosti: »Samostojnost in svoboda sta občost, ki tvori bistvo človekove individualne in generične narave in prav nanju se opira tudi izobraževanje« (Medveš, 1987, 50).

4 Medveš (1987) opozarja, da je Humboldt splošno izobrazbo vezal na gimnazijo in ne na osnovno šolo, kot je to razumljeno danes. Po Humboldt mora osnovna šola dati predvsem temeljno, elementarno znanje, ki je v osnovi enciklopedično.

5 Medveš si je vseskozi prizadeval za večji pomen formativnega vidika v poklicnem izobraževanju. V odličnem (žal internem) gradivu z naslovom Ključne kvalifikacije v načrtovanju programov poklicnega izobraževanja (2003) se je oprl na koncept ključnih kvalifikacij nemškega pedagoga Mertensa, ki pa so se v zadnji fazi njegovega razvoja zelo približali ideji kompetenc v smislu izpostavljanja ravnovesja med informativnimi, formativnimi in socializacijskimi dimenzijami poklicnega izobraževanja, ob primatu formativnih ciljev.

ni stopnja vednosti, ampak stopnja odličnosti v uporabi (Medveš, 2004, 8). Ob tem, pravi, je treba preseči behavioristično razumevanje, saj večšin in usposobljenosti ne moremo razvijati brez sistematike in teoretičnosti: »Behavioristični koncept kompetenc je mogoče preseči z vrnitvijo k sistematiki in teoretični utemeljenosti. Pri tem ne gre nujno za sistematiko in teoretičnost na ravni vsebin, temveč bolj na ravni metod. Znotraj razvijanja kompetenc v smislu uporabe (znanstvenih) metod pa je mogoče vzpostaviti vednost tudi na ravni globalnih teoretičnih konceptov in vsebin« (prav tam, 9). Bližje mu je torej kognitivno razumevanje kompetence, ki se jasno odraža v definiciji, ki jo zapiše dve leti pozneje (Medveš, 2006): »Kompetenca torej označuje kompleks potencialov na določenem področju, ki omogočajo samoregulacijo človekovega ravnanja kot najbolj kompleksen proces odzivanja človeka na konkretno prakso« (prav tam, 19). Občost torej lahko ohranimo le, če pri kompetencah »resno vzamemo njihovo trodimenzionalnost (izkazano s kognitivno, funkcionalno in osebnostno/etično/socialno dimenzijo)« (Medveš, 2010, 57). V besedilu *Od znanja h kompetencam* (2019), ki se nanaša na visokošolsko področje, utemeljuje, da didaktiki (obči in visokošolski) nikoli ni uspelo organsko povezati treh ključnih nalog izobraževanja – informativno-spoznavne, formativno-funkcionalne in socializacijske; kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju pa lahko to vrzel odpravi.

Enotne definicije kompetenc ne pri nas ne v svetu ni. Produktivna pa se zdi delitev na dve skupini razumevanj kompetenc, kot sta jo opisala Witt in Lehman (2001): kompetence je mogoče razumeti v smislu njihove relevantnosti in funkcionalnosti, mogoče pa jih je razumeti tudi v smislu večje ali manjše kompleksnosti in zahtevnosti miselnih procesov, ki potekajo v ozadju. Kadar razumemo kompetenco v prvem smislu, torej v smislu razvoja uporabnih zmožnosti, gre za ekstenzionalno ali eksterno opredelitev pojma. Intenzionalna ali interna definicija pa prinese teoretizacijo o notranjih strukturah, ki omogočajo opravljanje dejavnosti. V tem smislu je pojem uveljavil Chomsky, ki je, navezujoč se na Humboldta, kompetenco opredelil kot neomejeno zmožnost rabe omejenih sredstev (prav tam, 5). Intencionalna opredelitev je bližje nekaterim strujam znotraj pedagogike, ki so že pred uveljavitvijo kompetenčnega diskurza pod vplivom kognitivnih in konstruktivističnih teorij doživljale premike v razumevanju temeljnih smotrov izobraževanja: teorije Piageta, Vigotskega, Kohlberga, Brunerja, Chomskega in drugih so preusmerile pozornost pedagogov k razvoju učenčevih intelektualnih zmožnosti, zmožnosti moralnega presojanja itn. (Ermenc, 2006). Po ekstenzionalni logiki so kompetence razumljene torej kot zmožnost doseganja različnih od zunaj postavljenih rezultatov, njihova klasifikacija je vezana na relevantnost za družbene in ekonomske potrebe ter zato horizontalna. Po intencionalni logiki pa so kompetence notranje strukture,

ki jih klasificiramo vertikalno glede na njihovo stopnjo abstrakcije in kompleksnosti (primer je Kohlbergova lestvica moralnega razvoja) (Witt in Lehman, 2001).

V svojih prvih besedilih na temo kompetenc (2004, 2006) je Medveš bližje intencionalnemu razumevanju kompetenc, pozneje (2010, 2019) pa se nekoliko približa ekstenzionalnemu. To se odraža v njegovi naslonitvi na definicijo, ki je bila rezultat vplivnega OECD-jevega projekta DeSeCo in osnova za raziskavo PISA. V svoji interpretaciji definicije⁶ ponovi pomen integracije treh tradicionalnih nalog pouka (informativne, formativne, socializacijske) in ravnotežja med njimi ter ugotovi, da tudi OECD s svojo raziskavo PISA daje prednost formativno-funkcionalni dimenziji, saj »naloge 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. [...] Če nekoliko drugače pojasnimo navedene dimenzije, obsega kompetenca troje: vsebino (znanje, poznavanje informacij, podatkov, teorij, zakonov), metodološki pristop (razvoj kognitivnih sposobnosti, uporaba metod, postopkov, orodij, razvoj) ter oblikovanje osebnega odnosa študenta do določene strokovne dejavnosti, dela in delovanja« (prav tam). Medveša takšna definicija kompetenc asociira na Klafkijevo definicijo obče izobrazbe, zato vidi, da je »strah, da bi kompetence vsrkale znanje in ga podredile pragmatični logiki, popolnoma odveč« (Medveš, 2010, 33).

Da podrejenost učne vsebine ciljem, če so ti opredeljeni kot kompetence, ni problematična, Medveša prepričata Berger in Luckmann, ki 'razkrinkata' vezanost teoretskega znanja na svojo eksistencialno bazo ter s tem pokažeta na meje njegove reflektivnosti in diskurzivnosti. Toda hkrati Berger in Luckmann (1988) zapišeta tudi, da je lahko znanje relativno avtonomno, saj ni le mehanični odraz družbenih interesov, vendar lahko kot teoretično znanje doseže precejšnjo samostojnost – »znanstveni pomenski podsvet dosega pozicijo avtonomije v razmerju do lastne družbene podlage« (prav tam, 84). Gre torej za znanje, ki je (relativno) odcepljeno od eksistenčnih izvorov in ima zato potencial, da njegovim nosilcem omogoči spremembo dane družbene vloge.

Zato tudi Klafkijevega koncepta splošne izobrazbe ne gre enačiti s kompetenčnim pristopom. Klafki ohranja pomen učnih vsebin, a njihov izbor podredi vrednotam

6 Njihova definicija kompetenc je naslednja: »Kompetenco opredeljujemo kot zmožnost uspešnega odzivanja na kompleksne potrebe v določenem kontekstu z mobilizacijo psihosocialnih predpogojev (vključujoč tako kognitivne kot nekognitivne vidike). To je funkcionalni ali na potrebe osredotočeni pristop k definiranju kompetence. Glavna pozornost pri tem velja rezultatu, ki ga posameznik doseže s svojim dejanjem, izbere ali načinom ravnanja, upoštevajoč potrebe, ki so denimo povezane z določenim službenim položajem, družbeno vlogo ali osebnim projektom« (Rychen, Salganik, 2003, 43).

emancipacije, človeškega dostojanstva, avtonomnosti ... (Klafki, 1992). Vežanosti na vrednote v kompetenčnem pristopu ni, saj so vsebine pri kompetenčnem pristopu podrejene ciljem, cilji pa so v funkciji konkretnega konteksta – kompetenca je »zmožnost uspešnega odzivanja na kompleksne potrebe v določenem kontekstu«, pravi že citirana OECD-jeva definicija (Rychen, Salganik, 2003, 43). Cilji po tej definiciji torej izhajajo iz potreb, ne iz vrednot.

Kaj se zgodi, če splošne izobrazbe ne zasidramo v vrednotah avtonomnosti, refleksivnosti, solidarnosti, družbene in okoljske pravičnosti, enakopravnosti, sožitja? Kaj se zgodi, ko izbor vsebin podredimo kompetencam? Zelo nazorno to pokaže primer sodobnega kompetenčno zasnovanega pouka angleščine. Pouk angleščine kot tujega jezika je verjetno eden najbolj globaliziranih področij splošnega izobraževanja, ki je imel izjemen vpliv na didaktike vseh tujih jezikov, pa tudi materinščin. Tudi pri nas je prednjačil po svoji kompetenčni naravnosti in se zadnjega četrta stoletja razvija v luči razvoja holistično zasnovanih sporazumevalnih kompetenc oziroma zmožnosti na področjih govora, pisanja, branja in poslušanja. Celoten pouk angleščine je zato zasnovan v duhu logike podrejanja učne vsebine cilju razvoja teh kompetenc. Kot opozarja Skela (2019), ima tak pristop izrazite negativne posledice. Trdi,

da je treba politiko in prakso poučevanja angleščine presoјati ne samo z vidika učinkovitosti in/ali koristi, temveč tudi oz. predvsem glede na moralne razsežnosti odločitev in pobud v zvezi z njenim poučevanjem [...] Širjenje angleščine – tako v preteklosti kot danes – namreč v veliki meri reproducira kulturne konstrukte imperializma, zato je poučevanje tega jezika vsaj toliko kot pedagoška tudi ideološka dejavnost [...] Precej očitno je, da spremembe, ki se dogajajo na področju poučevanja angleščine, ne izvirajo toliko iz raziskovalnih izsledkov, ampak iz mednarodnega družbenega konteksta, tj. globalizacije in prevlade angleščine. [...] Angleščina je namreč glavni 'izvozni izdelek' anglosaksonskih centrov, in sicer v obliki učnih gradiv, usposabljanja učiteljev in ostalih s tem povezanih ekspertiz. Če torej mednarodni družbeni položaj angleščine določa način njenega poučevanja, poučevali naj bi kritično, preudarno eklektično in reflektivno z učbeniki, ki pa so zaradi vse večje 'McDonaldizacije' [...] v glavnem 'nekritični, nevtralizirani in očiščeni neželenih vsebin' [...]. Zaradi pritiskov zunanjega preverjanja znanja (npr. matura), ki poudarja predvsem (ali samo) instrumentalne cilje pouka tujih jezikov in daje prednost razvijanju praktičnih jezikovnih spretnosti, ostane ob prenatrpanih učnih načrtih zelo malo prostora za obravnavo 'progresivistčnih' vsebin (npr. medkulturna zmožnost, metajezikovno ozaveščanje itd.). (Prav tam, 20, 21)

Instrumentalnost je torej vpisana v definicijo kompetence: če zmožnost ni vezana na potrebo (demand) v kontekstu, po tej logiki sploh ni kompetenca; spretnost reševanja problemov, analitična zmožnost ipd. niso kompetence, ker niso vezane na (družbeno) potrebo, zapišeta soavtorici definicije (Salganik, Rychen, 2003, 52). DeSeCova definicija kompetenco zato veže na merljiv rezultat izobraževanja. V tem smislu je pravzaprav formulirana s performanco: »Kompetenca se manifestira v dejanju, ravnanju ali izbiri v določeni situaciji ali kontekstu. Te dejavnosti, ravnanja ali izbire lahko opazujemo in merimo, toda o kompetenci, ki leži za performanco, kot tudi o številnih atributih, ki k njej prispevajo, lahko zgolj sklepamo« (Rychen 2003, 48). Drugače rečeno, DeSeCova definicija zvede kompetenco na rezultat učenja, na učni izid. Pogled v zgodovino kompetenčnega pristopa v izobraževanju pa pokaže, da ta definicija le nadaljuje tradicijo kompetenčnega pristopa, ki je na področje izobraževanja prišlo s področja kadrovske teorije. Oče kompetenčnega pristopa, ameriški psiholog McClelland, delujoč na področju razvoja kadrov (Harris, 2001), je pozornost usmeril k rezultatom učenja, ki jih najlažje preverimo tako, da jih kandidat izkaže: če želiš izvedeti, če policist dobro opravlja svoje delo, pojdi ven in poglej, kaj dela, ne daj pa mu pisati testa, je zapisal (McClelland, 1973). Pristop se je razširil v ZDA na področju izobraževanja učiteljev in kmalu navdihnil Angleže pri formiranju svojih nacionalnih poklicnih kvalifikacij v osemdesetih letih 20. stoletja, katerih forma je sledila mehanicistično-behavioristični kompetenčni logiki (Hyland, 1994). Ta pa se je s sodobnimi globalizacijskimi procesi le še okrepila.

8.5 Kompetenca kot element globalnega gibanja za reformo izobraževanja

Globalni procesi v izobraževanju so povzročili, da številne reforme izobraževanja, ki se odvijajo po svetu, sledijo enaki agendi, ki jo je Sahlberg (2011) poimenoval globalno gibanje za reformo izobraževanja (GERM – Global Education Reform Movement) in kompetence ter rezultati učenja so njegov sestavni del, zato brez njega ne moremo povsem razumeti njihove vloge v sodobnem izobraževanju. Gibanje je Sahlberg primerjal z epidemijo virusa, ki se širi po svetu in povzroča širjenje slabih rešitev v nacionalne sisteme izobraževanja (Sahlberg 2011; Spasenović, 2019). Opisal je pet »simptomov te bolezni«: (1) povečevanje kompetitivnosti v sistemih izobraževanja, ki temelji na predpostavki, da je mogoče s tekmovalnostjo izboljšati kakovost. Kompetitivnost države povečujejo s krepitvijo zasebnega sektorja (npr. uvajanje vavčerjev, *charter* šol – javnih šol z zasebnim upravljalcem), rangiranja šol glede na rezultate na eksternih preverjanjih znanja, krepitev zunanjih evalvacij; (2) standardizacija izobraževanja: kurikuli vsebujejo rezultate učenja, njihova realizacija pa se preverja na nacionalnih in mednarodnih testih znanja, ki

sooblikuje nacionalno izobraževalno politiko; (3) vsebinsko osiromašenje programov izobraževanja; vedno manj pomembni so družboslovje, umetnost, šport ipd.; (4) uvajanje korporativnega upravljanja šol, ki se zgleduje po zasebnem sektorju in je usmerjeno v maksimiziranje rezultatov učenja. Nagrajuje učitelje, ki »proizvajajo« visoke dosežke pri svojih učencih, in kaznuje neuspešne. Merljivost in učinkovitost sta temeljni vrednoti in izhodišči izobraževalnih politik; (5) uvajanje politik izobraževanja, ki temeljijo na prenosu odgovornosti za rezultate učenja, izkazane na eksternih preverjanjih znanja, na šole in učitelje (test-based accountability policies). Šole in učitelji z dobrimi dosežki svojih učencev tekmujejo za naklonjenost uporabnikov in financerjev.

Lahko bi rekli, da se posameznikova kompetentnost v tem kontekstu kaže kot individualizirana zmožnost upravljanja z znanjem (ne le uporabe znanja!). Posameznik od šole torej ne pričakuje le uporabnega in na trgu iskanega znanja, temveč tudi večine upravljanja in kapitaliziranja tega znanja. Posameznik namreč vstopa na globalni trg dela, ki je zaradi vedno bolj izobraženega prebivalstva vedno bolj kompetitiven in izkoriščevalski: dotok diplomantov iz revnejših držav na globalni trg dela znižuje ceno intelektualnega dela. Izobražena delovna sila pa deluje v t. i. digitalnem taylorizmu, intenzivnem rutinskem intelektualnem delu, ki temelji na standardiziranem znanju. Inovativno in ustvarjalno delo je rezervirano za majhne skupine vrhunsko izobraženih in talentiranih skupin posameznikov (ki jih lovci na talente, specializirani za upravljanje s talenti, novačijo le na elitnih svetovnih univerzah), ostali izobraženi kadri pa le prilagajajo produkte potrošniku in izvajajo rutinsko analitiko. Presoja je za elito, uporaba za mase.

Kompetenčni, rezultatski pristop vodi v standardizacijo človeškega znanja (Luke idr. 2010). Standardi znanja so transparentne, prenosljive in merljive enote znanja, vedno pogosteje podprte s standardizirani testi ter z (mednarodnimi) bankami standardiziranih izpitnih vprašanj. Kot smo pokazali na primeru angleščine, vse to spremlja globalna trgovina učiteljskih priročnikov in učnih gradiv, s katerimi mednarodne korporacije kujejo velike dobičke (prav tam). Ob tem se popolnoma izgublja epistemološka raznolikost znanja (prav tam, str. x): izgublja se osebna interpretacija, kreativnost, nacionalne specifikke in manjšinski glasovi. Tudi učiteljeva interpretacija učnega načrta in znanja je le še iluzija (Mitter, 2001). Ideji procesnosti ter nekodiranosti izobrazbe in procesa izobraževanja, ki so ju prinesli neohumanistični in razsvetljenski pogledi na izobrazbo, sta se umaknili logiki osvajanja kreditno ovrednotenih (torej vsebinsko in časovno kodiranih) učnih izidov in njihove stopnjevanosti od nižjih do višjih ravni ogrodij kvalifikacij (Ermenc in Mikulec, 2011; Mikulec in Ermenc, 2017). Vsak korak je torej transparenten, opisljiv, merljiv in predvidljiv.

V takih razmerah je, kot pravi Kodelja (2010), ukvarjanja z znanjem sicer veliko, a to ukvarjanje je povsem onkraj ukvarjanja z izobrazbo, je torej onkraj ukvarjanja z vrednoto. Zato problemov, kot je omenjeni za področje pouka angleškega jezika, ne moremo reševati, če ostajamo ujeti v logiko kompetenc in podrejanja vsebin pragmatičnim učnim ciljem. Ostajamo le znotraj sveta, kjer je ukvarjanje z znanjem sicer usodno in človek ga ne sme prepustiti naključju, saj je od njega odvisna kariera, če ne celo preživetje. Zato ne čudi, da v tem svetu cveti t. i. izobraževanje v senci (shadow education), nekakšen (zasebni) šolsko-inštruktorski sistem, ki učence na različnih stopnjah izobraževanja pripravlja na šolske in nacionalne teste, sprejemne izpite ipd. ter ki je vrh vsega tudi izjemno učinkovit pri podpori posameznikov in šol v kontekstu aktualnega kriznega izobraževanja na daljavo (Zhang, Bray, 2020). Iz istega razloga tudi ne čudi, da se v izobraževanju krepi tudi t. i. terapevtski pristop (Furedi, 2017), ki se kaže v institucionalizirani skrbi za dobro počutje učencev, ki naj bi pripomoglo k njihovemu lažjemu doseganju visokih učnih dosežkov. Njihovo dobro počutje in učinkovitost pa naj bi dosegli z učenjem »upravljanja« z lastnimi občutki in vedenjem.

8.6 Ali kurikularno načrtovanje podrediti kompetencam?

Kompetenca zaživi skozi način, na katerega je umeščena v kurikulum. Ekstencionalno razumevanje prinese ukvarjanje s performanco – drugače rečeno z opredeljevanjem operativnih učnih ciljev ter s tem z učno-ciljnim načrtovanjem in merjenjem učnih izidov (Kotnik, 2006a, b; Prøitz, 2010, 2015). Intencionalni koncept pa je lažje povezati s konstruktivizmom (Prøitz, 2010, 2015) in procesno-razvojnim načrtovanjem (Kroflič, 1992; Kotnik, 2006a, b) ter tako izobraževalnega procesa ne podrejajo izključno vnaprej določenim merljivim operativnim ciljem (učnim izidom), ampak ohranjajo procesni element kompetenc/izobrazbe: tako kot izobraževanje ni nikoli končan proces, tudi razvoj kompetenc, če je razumljen intencionalno, ni nikoli končan proces. V izobraževalnem procesu je sicer nujno postavljati mejnike v obliki etapnih in specifičnih ciljev, toda – kot vemo že iz izkušenj na področju operativnih učnih ciljev (Marentič Požarnik, 1979; Strmčnik, 2001) – celotnega bistva izobraževanja vanje ni mogoče ujeti, še posebej na humanističnem in družboslovnem področju ter etičnem ozaveščanju rabe naravoslovnih vsebin.

Medveš (2019) svoj koncept kompetence poveže z učno-ciljnim načrtovanjem, ki izraža »naravnost študija k študijskim dosežkom (outcome based learning), kar pomeni tudi, da za vrednotenje kakovosti študijskega procesa ni pomembna kakovost izvedbe, temveč kakovost dosežkov. [...] Kompetenčno usmerjen študij opredeljuje, da naj bodo dosežki študija kompetence« (prav tam, 8). Pa vendar, če kje, potem je potencial kompetence v njeni procesni, razvojni dimenziji. Pri nas jo

odraža definicija kompetenc, ki se je vsaj na deklarativni ravni uveljavila na področju poklicnega izobraževanja: »Kompetence so razvijajoče se in izkazane zmožnosti posameznikov, ki jim omogočajo, da ustvarjalno, učinkovito in etično delujejo v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu, družbenem in zasebnem življenju« (Kovač, 2007, 20). Razvoj kompetenc vsebuje pridobivanje deklarativnega in proceduralnega znanja, razvoj zmožnosti reševanja problemov v različnih življenjskih in delovnih položajih ter razvoj avtonomne in etične države v odnosu do sočloveka, skupnosti in okolja, pri čemer so zmožnosti reševanja problemov izhodišče načrtovanja (prav tam, 21).

Citirana in DeSeCova definicija imata tri skupne elemente: obe ohranjata trodimenzionalnost ciljev, obe v izhodišče postavljata formativne cilje, ki so v obeh primerih podrejeni zunanjim potrebam. Med njima pa obstaja temeljna razlika, in to v dimenziji procesnosti: slovenska definicija jo vključuje in s tem odpira vrata elementom procesnega načrtovanja, medtem ko je DeSeCova definicija ne, saj je usmerjena k izmerljivim ciljem oziroma rezultatom učenja.

Da bi okrepili procesni vidik izobraževanja in z njim osredotočenost na globlje procese, smo (Mikulec, Ermenc, v tisku) tudi za področje visokega šolstva predlagali podobno holistično in procesno definicijo: kompetence je smiselno razumeti kot zmožnosti in dispozicije, ki se nanašajo na pridobivanje znanja, spretnosti ter razvoj avtonomne in etične države na širšem strokovnem področju, ki na jasn in celovit način odslikavajo lik diplomanta. Tako definiranih kompetenc ni mogoče vedno smiselno opredeljevati za posamezne programske enote (prim. Kotnik, 2013), njihov potencial je namreč ravno v možnosti, da ob ustrezno izpeljanem študijskem procesu omogočijo študentom dosegati višje in nepredvidljive študijske cilje, integracijo znanja ter povezovanje teorije s prakso (Biggs in Tang, 2011, Erikson in Erikson, 2019; Ermenc, Vujsić Živković in Spasenović, 2015). Na ravni študijskih predmetov zato kompetenc načeloma ni smiselno opisovati, saj bi njihovo drobljenje vodilo v njihovo redukcijo na raven ravnanja (Mikulec, Ermenc, v tisku).

8.7 Sklep

Medveš je s svojim raziskovanjem pokazal, da izobraževanja, tako splošnega kot poklicnega, ne moremo misliti brez upoštevanja razmerja med humanizacijo (vzgoje oziroma formiranja človeka kot moralnega in duhovnega bitja), kreacijo in produkcijo (razvoja človekovih kreativnih potencialov in delovnih zmožnosti) ter socializacijo (pripravo na poklic in življenje v skupnosti). Vsaka teorija o izobraževanju oziroma vsak koncept izobrazbe mora razrešiti razmerje med temi tremi dimenzijami. Instrumentalizacija izobraževanja in človeka za ideološke ali kapitalске

namene, torej namene, ki so neskladni s človeško naravo ali rušijo načela enakosti med ljudmi, ni pedagoška. Pa vendarle, in to je velik zdrs pedagogike, se ji pedagogi nismo znali ali želeli vedno odreči. Najbolj izrazito se je to kazalo s podcenjevalnim odnosom do poklicne izobrazbe, podrejanjem poklicnega izobraževanja vzgoji poslušnega državljana in delavca, s pristajanjem na vdor znanstvenega pragmatizma v splošno izobraževanje ali z izločanjem določenih skupin ljudi (delavcev, žensk ...) iz splošnega izobraževanja.

Medveš utemelji, da splošna in poklicna izobrazba nista različna agregata vednosti – obe obliki izobraževanja sta lahko v šolskem sistemu »žrtvi« instrumentalizacije, a hkrati imata lahko v sebi skupno občo vrednost, ki se kaže kot refleksivnost oziroma diskurzivnost. Občost je v diskurzivnosti, je v podpori razvoja forme človeškega duha, zato mora tako splošno kot poklicno izobraževanje v ospredje postaviti formalne cilje izobraževanja in v didaktičnem smislu poiskati način za integracijo refleksije in uporabnosti. Slednja je bila vedno šibka točka pedagogike, zato Medveš vidi rešitev v uveljavitvi kompetenčnega pristopa k načrtovanju, ki daje prednost formi, a hkrati ne zanemari vsebinskih in odnosnih dimenzij; le podredi jih formalnim ciljem izobraževanja.

Kompetenčni pristop je v navezavi na globalni rezultatski pristop postal precej »kontaminiran« in vprašanje, če je njegov potencial še mogoče pedagoško utemeljeno izkoristiti. Ne glede na ostre kritike se vendarle zdi produktiven na področjih poklicnega in visokega šolstva. Torej v tistih sektorjih izobraževalnega sistema, kjer je izobraževanje vezano na poklicne/profesionalne in družbene kontekste, ki jih lahko povežemo s smotri kreacije/produkcije in socializacije. Ker pa niso podrejeni skupnim človeškim vrednotam, jih s smotri humanizacije povežemo težje. To ostaja šibka točka kompetenčnega pristopa.

Viri

- Adamson, F., Åstrand, B. in Darling-Hammond, L. (2016). *Global Education Reform. How privatization and public investment influence education outcomes*. New York and London: Routledge.
- Berger, P. L. in Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Biggs, J. in Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, 4th edition. Maidenhead, Berkshire England: Open University Press.

- Erikson, M. G. in Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2293–2303.
- Ermenc, K. S. (2000). Koncepti kakovostnega znanja v pedagoških teorijah. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 44–60.
- Ermenc, K. S. (2006). Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 37(1), 21–26.
- Ermenc, K. S. (2015). Na rezultatih učenja zasnovana politika (vseživljenjskega) izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 10–29.
- Ermenc, K. S. in Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodje kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 62(4), 30–50.
- Ermenc, K. S., Vujisić Živković, N. in Spasenović, V. (2015). Theory, practice and competences in the study of pedagogy – views of Ljubljana and Belgrade university teachers. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 35–55.
- Furedi, F. (2017). *Zapravljeno – Zakaj šole ne izobražujejo več*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Harris, B. (2001). Are All Key Competencies Measurable? An Education Perspective. V D. S. Rychen in L. Hersh Salganik (ur.), *Defining and Selecting Key Competencies* (str. 222–227). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Hočevar, A. in Kovač Šebart, M. (2018). Skrb za učinkovitost predšolske vzgoje ali »mehki inženiring« delovne sile prihodnosti? *Sodobna pedagogika*, 69(4), 6–29.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQ: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.
- Jelenc Krašovec, S. in Mikulec, B. (2017). Vpliv evropeizacije izobraževanja na potrženje in poblagovljenje politike in prakse izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 67–85. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.4312/as.23.4.67-85>

- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. V H. Gudjons, idr. (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 13–31). Zagreb: Educa.
- Kodelja, Z. (2010). O koncu česa pripovedujejo zgodbe o koncu izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, 61(5), 14–35.
- Kodelja, Z. (2016). Nekaj misli o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju. *Šolsko polje*, 26(5–6), 13–28.
- Kotnik, R. (2006a). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 82–99.
- Kotnik, R. (2006b). Predpostavke kompetenčnega pristopa. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(1), 12–18.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: UM, Filozofska fakulteta Maribor & Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kovač, M. (ur.). (2007). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Krofič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumuma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Lauder, H. (2013). Education, economic globalisation and national qualifications frameworks. V M. Young in S. M. Allais (ur.), *Implementing national qualifications frameworks across five continents* (str. 7–16). Oxon, New York: Routledge.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Luke, A, Green, J. in Kelly G. J. (2010). Introduction. What Counts as Evidence and Equity? *Review of Research in Education*, 34(vii–xvi) Pridobljeno s DOI: 10.3102/0091732X09359038.
- Marentič Požarnik, B. (1979). *Pomen operativnega oblikovanja vzgojnoizobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for »intelligence«. *American Psychologist*, 28(1), 1–14.

- Medveš, Z. (2019). Od znanja h kompetencam. *Mednarodno inovativno poslovanje = Journal of Innovative Business and Management*, 2(2). Pridobljeno s <https://journal.doba.si/ojs/index.php/jimb/article/view/68>.
- Medveš, Z. (1987). *Odnos med splošno in strokovno izobrazbo v razvoju šolskih sistemov* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Medveš, Z. (1990). Odnos med splošno in poklicno izobrazbo v sodobnih šolskih sistemih. V Z. Medveš (ur.). *Primerjalne raziskave. Raziskovalni projekt Nadaljnji razvoj srednjega izobraževanja v Republiki Sloveniji* (str. 9–38). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Medveš, Z. (2003). *Ključne kvalifikacije v načrtovanju programov poklicnega izobraževanja. Gradivo za IV. Modul Programa za pridobitev pedagoško andragoške izobrazbe za predavatelje višjih šol*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Medveš, Z. (2004). Bildung in Competences. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(2), 7–9.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 37(1), 19–21.
- Medveš, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika*, 61(4), 52–72.
- Mikulec, B. (2017). Impact of the Europeanisation of education: qualifications frameworks in Europe. *European educational research journal*, 16(4), 455–473.
- Mikulec, B. in Ermenc, K. S. (v tisku). Kurikularno načrtovanje v visokem šolstvu med evropskimi usmeritvami in nacionalno prakso: cilji, kompetence in učni izidi.
- Mikulec, B. in Ermenc, K. S. (2017). Slovensko ogrodje kvalifikacij: od globalnih trendov in evropskih priporočil do Zakona o slovenskem ogrodju kvalifikacij. *Sodobna pedagogika*, 68(1), 68–83.
- Mitter, W. (2001). Šolska avtonomija in evropski kontekst. V H. Döbert in G. Geissler (ur.), *Šolska avtonomija v Evropi*. Celje: Mohorjeva družba.
- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 22(2), 119–137.

- Prøitz, T. S. (2015). Learning Outcomes as a Key Concept in Policy. Documents throughout Policy Changes, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275–296. Pridobljeno s 10.1080/00313831.2014.904418.
- Rychen, D. S. in Salganik, L. H. (ur.). (2003). *Key Competencies for a Successful and Well-Functioning Society*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45–61. Pridobljeno s DOI 10.1007/s10833-008-9098-2
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. New York: Teachers College Press.
- Skela, J. (2019). Razvojni tokovi poučevanja in učenja angleščine v Sloveniji kot alegorija Guliverjevih potovanj v deželo velikanov in palčkov. V T. Balazić Bulc, J. Kenda, M. Lah in V. Požgaj Hadži (ur.), *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*, 5–26. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika. Globalni in lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Šimenc, M. in Kodelja, Z. (2016). Lifelong Learning—From Freedom to Necessity. *Creative Education*, 7, 1714–1721. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.712174>.
- Štefanc, D. (2008). Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije. *Sodobna pedagogika*, 59(3), 10–31.
- Štefanc, D. in Kovač Šebart, M. (2020). Nekaj razmislekov o razmerju med formativnim spremljanjem in ocenjevanjem znanja. *Sodobna pedagogika*, 71(1), 10–31.
- Vidmar, T. (2010). Ali je šola katalizator frustracij družbe?. *Nova revija: mesečnik za kulturo*, 29(336–338), 273–285.

Witt, R. in Lehman, R. (2001). *Germany. Definition and Selection of key competencies in Germany*. Pridobljeno s <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.6214.downloadList.63667.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccpgermany19122001.pdf> .

Zhang, W. in Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*. Pridobljeno s DOI: 10.1111/ejed.12413.