

RAZPRAVE FF

Damijan Štefanc

# Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja



Univerza v Ljubljani  
FILOZOFSKA  
FAKULTETA

# Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja

Zbirka: Razprave FF

Avtor: Damijan Štefanc

Recenzenta: Klara Skubic Ermenc, Jasna Mažgon

Lektorica: Mateja Kosi

Tehnično urejanje in prelom: Jure Preglau

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič

Ljubljana, 2021

Prva e-izdaja

Publikacija je brezplačna.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. (izjeme so fotografije) / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789610604839

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v  
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 66893571

ISBN 978-961-06-0483-9 (PDF)

## Kazalo vsebine

Uvod . . . . .	7
<b>1 Koncept kompetence: vpogled v teoretska izhodišča in vsebinske opredelitve . . . . .</b>	<b>9</b>
1.1 Etimologija in slovarske opredelitve . . . . .	9
1.2 Nekatero opredelitve koncepta kompetence v poljih družboslovja in naravoslovja . . . . .	11
1.2.1 Devet konceptualizacij kompetence po Weinertu . . . . .	11
1.2.2 Različna pojmovanja kompetence glede na kulturni in geografski prostor . . . . .	16
1.2.3 Nekatero druge klasifikacije opredelitev koncepta kompetence . . . . .	19
1.3 Kompetenca kot (institucionalna) pristojnost in opravilna sposobnost v teoriji prava . . . . .	22
1.3.1 Kompetenca kot institucionalna pristojnost . . . . .	23
1.3.2 Kompetentnost kot sposobnost subjekta za pravno veljavno sodelovanje v pravnem procesu . . . . .	25
1.3.3 Nekatero implikacije pravnega razumevanja kompetence . . . . .	27
1.4 Kompetenca kot znanje jezika v polju lingvistike . . . . .	28
1.4.1 Slovnična kompetenca v teoriji transformativno-generativne slovnice . . . . .	28
1.4.2 Kritika Skinnerja in »Platonov problem« . . . . .	29
1.4.3 Vračanje k Humboldtu . . . . .	32
1.4.4 Univerzalna slovnica in slovnična kompetenca kot znanje jezika ... . . . . .	35
1.4.5 ... ter jezikovna dejavnost kot njena nepopolna realizacija . . . . .	36
1.4.6 Konceptualizacija sporazumevalne kompetence v teoriji sociolingvistike . . . . .	38
1.4.7 Brunerjev koncept analitične kompetence . . . . .	44
1.4.8 Jezikovna kompetenca kot hierarhično strukturirana družbeno določena entiteta . . . . .	45
1.4.9 Izvor jezikovne kompetence: problem nativističnih interpretacij . . . . .	48
1.5 Operativno-funkcionalni koncept kompetence ali kompetentnost v primežu zahtev po ekonomski učinkovitosti . . . . .	52

<b>2</b>	<b>Koncept kompetence v izobraževanju in procesih kurikularnega načrtovanja: teoretične poteze, praktične implikacije in nekatere dileme</b>	<b>.57</b>
2.1	Genealogija kompetenčnega diskurza v polju vzgoje in izobraževanja	.57
2.2	Splošna izobrazba: temeljne konceptualne poteze	.60
2.2.1	Pojmovanje »svobodne izobrazbe« v antični Grčiji	.62
2.2.2	Neohumanizem in Humboldtovo razumevanje koncepta <i>Bildung</i>	.64
2.2.3	Forme znanja kot vsebinski temelj sodobnega koncepta splošnega izobraževanja	.68
2.3	Paradigmatski premiki na področju splošnega izobraževanja in njegovo podrejanje logiki in zahtevam svobodnega trga	.71
2.3.1	Zaton keynesijanstva in vzpon neoliberalizma: kratek historični pregled	.73
2.3.2	Implikacije neoliberalnih teženj na področju splošnega izobraževanja	.79
2.3.2.1	Vplivi neoliberalne logike na organizacijo in upravljanje izobraževanja	.81
2.3.2.2	Neoliberalna rekonceptualizacija vsebine in funkcij splošnega izobraževanja	.84
2.4	Od spremenjenega pojmovanja splošnega izobraževanja k diskurzu kompetenc	.85
2.5	Testiranje minimalnih kompetenc v ameriškem prostoru	.88
2.6	Kompetence, kurikularno načrtovanje in problem razmerja do splošnoizobraževalnega znanja	.93
2.6.1	Temeljni teoretski pristopi h kurikularnemu načrtovanju: vloga učnih ciljev, vsebin in procesov	.94
2.6.2	Pouk kot transmisija in transformacijski pristop kot alternativa	.101
2.6.3	Polarizacija tradicionalne in sodobne šole: zdrs v brezno ideološkega govora	.107
2.6.4	Ideološke razsežnosti kompetenčnega diskurza ali »od znanja h kompetencam«	.113

<b>3</b>	<b>Kompetenčno orientirano kurikularno načrtovanje: prizadevanja nekaterih institucionalnih akterjev v mednarodnem prostoru . . .</b>	<b>121</b>
3.1	Prizadevanja za kompetenčno zasnovano kurikula v nemški iniciativi Forum Bildung . . . . .	121
3.2	Kompetence kot temeljno izhodišče za načrtovanje kurikula v prizadevanjih angleškega združenja RSA . . . . .	126
3.3	Ključne kompetence in pismenost kot nosilna koncepta izobraževalne politike OECD . . . . .	129
3.3.1	Program DeSeCo: opredelitev in izbor ključnih kompetenc . . . . .	130
3.3.2	Kompetence in pismenost v projektu PISA . . . . .	136
3.4	Ključne kompetence v projektih Evropske unije: od <i>Bele knjige</i> do programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 . . . . .	139
3.4.1	Zaposlovanje in izobraževanje: dve <i>Beli knjigi</i> v prvi polovici 90. let . . . . .	139
3.4.2	Lizbonska strategija . . . . .	144
3.4.3	Program »Izobraževanje in usposabljanje 2010«: od osnovnih spretnosti h ključnim kompetencam . . . . .	145
<b>4</b>	<b>Kompetence kot del reformnih procesov na področju kurikularnega načrtovanja splošnega izobraževanja v Sloveniji . .</b>	<b>151</b>
4.1	Kompetence v procesu bolonjske reforme visokega šolstva . . .	152
4.2	Kompetence v prenovi slovenskega poklicnega in strokovnega izobraževanja . . . . .	154
4.3	Kompetence v reformnih procesih na področju obveznega splošnega izobraževanja . . . . .	157
4.3.1	Umeščanje ključnih kompetenc v zakonsko opredeljene cilje osnovnošolskega izobraževanja . . . . .	158
4.3.2	Struktura in konceptualna zasnova učnih načrtov, sprejetih leta 1998. . . . .	165
4.3.3	Čemu standardi znanja? . . . . .	167
4.3.4	Prenova učnih načrtov za osnovnošolsko izobraževanje: od standardov znanja k pričakovanim rezultatom . . . .	172
4.3.4.1	Terminološke in konceptualne zagate prenovljenih učnih načrtov za osnovnošolsko izobraževanje . .	175
4.3.4.2	Zapisi pričakovanih rezultatov v nekaterih prenovljenih učnih načrtih, ki niso povezani z vsebino učnega predmeta . . . . .	179

4.3.4.3	Zapisi pričakovanih rezultatov v nekaterih prenovljenih učnih načrtih, ki opisujejo osebne lastnosti, stališča ali navade učencev . . . . .	181
4.3.4.4	Ocenjevanje pričakovanih rezultatov: nekatere problematične implikacije . . . . .	183
4.3.5	Od pričakovanih rezultatov nazaj k standardom znanja. .	191
<b>5</b>	<b>Sklepni razmislek: je mogoče kompetenčni diskurz produktivno umestiti v kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka? . . . . .</b>	<b>195</b>
	<b>Povzetek . . . . .</b>	<b>199</b>
	<b>Abstract . . . . .</b>	<b>201</b>
	<b>Literatura in viri . . . . .</b>	<b>203</b>
	<b>Stvarno kazalo . . . . .</b>	<b>227</b>
	<b>Imensko kazalo . . . . .</b>	<b>229</b>

## Uvod

V pedagoškem diskurzu so kompetence prisotne že nekaj desetletij: vsaj od 70. let prejšnjega stoletja je predvsem v anglosaksonskem teoretskem prostoru mogoče zaslediti vrsto razprav in dokumentov, ki si po eni strani prizadevajo za konceptualizacijo pojma kompetence v polju vzgoje in izobraževanja, po drugi strani pa obravnavajo možnosti za implementacijo kompetenc v kurikularno teorijo in prakso na različnih ravneh izobraževalnega sistema. Bolj izrazito je to opazno na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja na sekundarni in terciarni stopnji, zlasti od srede 90. let dalje pa postajajo razvidne tudi tendence, da bi se na kompetence naravnano kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka uveljavilo tudi v obveznem splošnem izobraževanju.

Ker gre, vsaj kar zadeva splošno izobraževanje in še zlasti njegov obvezni del, za pomembne premike na področju kurikularne teorije in prakse, kar se slej ko prej odrazi tudi v ukrepih in rešitvah na ravni nacionalnih izobraževalnih politik, se ob tem zastavlja vrsta vprašanj, problemov in dilem, ki jih preprosto ni mogoče zaobiti. Tudi zato ne, ker se pogosto zdi, da akterji, ki imajo prevladujoč vpliv na oblikovanje kurikularnih rešitev znotraj posameznih nacionalnih sistemov izobraževanja, diskurz kompetenc privzemajo, ne da bi ga pred tem celovito in kritično reflektirali. Ali natančneje: teoretska opredelitev in načini praktične implementacije kompetenc v načrtovanje in izvajanje pouka niso toliko plod strokovnega pedagoškega ali šolskosistemskega razmisleka na nacionalnih ravneh, pač pa je ta prepuščen mednarodnim nadnacionalnim združenjem in institucijam, ki skozi svoje mehanizme definiranja, obvladovanja in nadzora nad »kakovostnim« izobraževanjem uveljavljajo svoje partikularne, zlasti ekonomske interese.

Tudi iz te razprave bo med drugim razvidno, da je v tem trenutku analiza kompetenčnega diskurza v izobraževanju v pomembni meri analiza dokumentov, razprav in empiričnih raziskav, ki so nastale in nastajajo pod okriljem tovrstnih interesnih združenj, med katerimi nedvomno po obsegu in kakovosti opravljenega dela izstopata OECD s projektoma DeSeCo in PISA ter Evropska unija s programom »Izobraževanje in usposabljanje«, sledijo pa jima številne večje in manjše organizacije s podobnimi interesi in projekti, kot sta denimo angleško združenje RSA in nemški Forum Bildung.

Predvsem ko gre za obvezno splošno izobraževanje (v našem prostoru torej osnovnošolsko izobraževanje), je uveljavljanje kompetenc kot temelja za kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka bolj usodno, kot se morda zdi na prvi pogled. Kot bomo namreč pokazali, je premik k razvijanju kompetenc pogosto razumljen kot

odmik od posredovanja vednosti in znanj, ki niso pripoznana kot »življenjska« ali »uporabna«, pri čemer sta pojma življenjskosti in uporabnosti povezana s specifično interpretacijo utilitarističnega razumevanja šole, izobraževanja in znanja, za katero je mogoče pokazati, da jo privzema tudi neoliberalizem kot najvplivnejša ekonomska doktrina in socialnopolitična paradigma v zadnjih treh desetletjih. Ob tem je tudi sam pojem kompetence deležen vrste različnih opredelitev in še zdaleč ni enoznačno interpretiran, še več, posamezne definicije in interpretacije se lahko razlikujejo do te mere, da je med njimi težko najti tudi najmanjši skupni imenovalec. Dejstvo, da obstaja več različnih konceptualizacij kompetence, se sicer kaže kot dvorezni meč: po eni strani namreč lahko vzpostavi pojem kompetence kot ideološko formulo, ki sama po sebi nima jasne vsebinske opredelitve, pač pa njen pomen določa vsakokratni partikularni diskurz, v katerega je kot pojem vpeta, po drugi strani pa prav paradigmatsko različne opredelitve vsaj na ravni teorije lahko omogočijo drugačno, morda za polje vzgoje in izobraževanja produktivnejše razumevanje kompetence.



# 1 Koncept kompetence: vpogled v teoretska izhodišča in vsebinske opredelitve

Pojem kompetence je v teoretskem diskurzu obremenjen z dejstvom, da ga vzpostavlja množica tako eksplicitnih kot implicitnih partikularnih vsebinskih opredelitev. Mnogo avtorjev v svojih razpravah pogosto operira s pojmom kompetence precej stihijsko in brez jasne vsebinske opredelitve; nekateri so zato mnenja, da se soočamo z inflacijo uporabe tega pojma (prim. Weinert, 1999; Lum, 1999). Kot piše Weinert (1999), k »pojmovni zmedi« prispeva tudi dejstvo, da gre za izraz, ki ni prisoten zgolj v znanstvenem, pač pa tudi v vsakdanjem govoru. »To pomeni, da ima lahko isti izraz tako precizen znanstveni pomen znotraj danega teoretskega konteksta, kot tudi bolj spremenljiv in nedoločen pomen, ki izvira iz vsakdanje rabe jezika. Ko se besednjak vsakdanjega jezika in terminologija družboslovnih znanosti začeta prepletati – kar pa je precej običajno –, lahko to vodi do nejasnosti.« (Prav tam, 3)

V tem poglavju bomo analizirali različna pojmovanja kompetence, nekatera med njimi, ki so bolj uveljavljena, bodo tudi predmet podrobnejše obravnave. Najprej nas bo zanimalo, kako je pojem kompetence opredeljen v relevantni slovarski literaturi, s čimer bomo pridobili prvi vpogled v uveljavljeno rabo tega koncepta v slovenskem prostoru. Sledil bo pregled in konceptualna analiza različnih pojmovanj in rabe koncepta kompetence zlasti znotraj nekaterih teoretskih diskurzov družboslovja in humanistike: posebej bomo tako obravnavali uveljavljeno pojmovanje kompetence v pravni teoriji, v lingvistiki in v ekonomski teoriji. Ne le, da je raba koncepta kompetence v omenjenih treh teoretskih kontekstih ustaljena in uveljavljena, izbrali smo jih tudi zato, ker je mogoče pokazati na bistvene konceptualne razlike med njimi.

## 1.1 Etimologija in slovarske opredelitve

Prvi, četudi nezadosten in omejen vpogled v »polisemantičnost« pojma kompetence v jezikovnem prostoru dajejo že opredelitve, ki jih je mogoče zaslediti v slovarski literaturi. Slovarska opredelitev kot odraz prevladujoče družbene rabe seveda ni do te mere eksaktna, kot naj bi bila opredelitev pomena danega termina znotraj znanstvenega diskurza, toda če ima beseda v nekem okolju svoj uveljavljeni pomen (ali jih ima celo več), ga znanstvena razprava ne more zaobiti. Še več, analiza etimološkega ozadja posameznih pojmov lahko razkrije pomene, ki v vsakdanji rabi niso eksplicitno izraženi, pa vendar njihovo poznavanje lahko prispeva k razumevanju učinkov, ki jih uporaba nekega pojma v določenem kontekstu proizvaja. Pokazali bomo, da to velja tudi za pojme, kot sta *kompetenca* in *kompetentnost*. Razlago omenjenih besed je v našem prostoru mogoče najti v Slovarju slovenskega knjižnega

jezika (SSKJ, 2008)<sup>1</sup>, različnih slovarjih tujk (Verbinc, 1979<sup>2</sup>; Bunc, 1963–1998; Veliki slovar tujk, 2002), glede na dejstvo, da gre za izraza latinskega izvora, pa bo za analizo etimološkega ozadja informativna tudi razlaga ustreznih pojmov iz Wiesthalerjevega latinsko-slovenskega slovarja (1995).

Slovar slovenskega knjižnega jezika pojasnjuje besedo *kompetenca* kot »obseg, mera odločanja, določena navadno z zakonom; pristojnost, pooblastilo«, pridevnik *kompetenten* pa bodisi kot »pristojen, pooblaščen« ali »ki temeljito pozna, obvlada določeno področje; usposobljen, poklican« (SSKJ, 2008). Zelo podobno opredelitev najdemo tudi v različnih izdajah slovenskih slovarjev tujk: Verbinc za samostalnik *kompetenca* navaja, da izhaja iz latinskega izraza *competentia*, in ga pojasnjuje kot pristojnost, upravičenost ali pooblastilo, tj. uradno ali moralno pravico do odločanja v čem, kot »pristojno oblast«, pa tudi kot »pogajanje, tekmovanje za kaj« (Verbinc, 1979). Samostalnik *kompetent* (lat. *competens*) isti avtor razlaga kot »primeren; pristojen« oz. »kdor se za kaj poganja ali za kaj tekmuje, (so)prosilec, tekmecc«, pridevnik *kompetenten* pa kot po položaju, pravicah ali avtoriteti »pristojen, pooblaščen, upravičen za kaj, odločujoč v čem; pravno veljaven; fig. zmožen, odgovoren« (prav tam).<sup>3</sup>

Z etimološkega vidika sta torej izraza kompetenca in kompetentnost tujki latinskega izvora, ki se pomensko navezujeta na besede, kot so *competentia*, *competo* in *competens*. Wiesthaler (1995) izraz *competentia* dobesedno prevaja kot »medsebojno stikanje delov«, od koder izhajajo njegovi trije pomeni: (1) so(raz)merje, so(raz)mernost; (2) stanje, konstelacija zvezd in (3) zveza (prav tam, 59). Razlaga je nekoliko daljša pri besedi *competo* in njenih izpeljankah (*competere*, *competitum*, *competens* ipd.), za katere isti avtor našteje šest različnih pomenov (prav tam):

- 1) strniti (strinjati) se, obenem tudi primerjati se;
- 2) (po kakovosti) prilegati se, zlagati se, ustrezati ali primeren (čemu) biti, sposoben (za kaj) biti;
- 3) (po moči) kos biti, zmožen, pripraven, močan ali krepek biti, moč (sposobnost) imeti za kaj;
- 4) (v pravnih zadevah) pristati komu (v smislu pristojnosti), dovoljen biti komu oz.
- 5) pristojno, zakonito (po zakonu) terjati ali zahtevati;
- 6) skupno (hkrati, obenem) doseči hoteti ali doseči poskušati kaj, skupno stremeti (težiti) za čim, skupno poganjati se za kaj.

1 Navedba strani pri tem viru ni mogoča, ker smo do Slovarja slovenskega knjižnega jezika dostopali prek spleta.

2 Verbinčev slovar tujk je sicer izšel v dvanajstih izdajah, od prve leta 1968 do zadnje v letu 1997. Pregled vseh izdaj pokaže, da ostaja opredelitev pojma kompetenca v njih vseskozi enaka, zato se v nadaljevanju sklicujemo na izdajo iz leta 1979, ki smo jo sami uporabljali pri nastajanju tega besedila.

3 Razlag iz ostalih slovarjev tujk ne bomo posebej navajali; Bunčevi slovarji (1963–1998) so tako po obsegu kot tudi vsebinsko skromnejši od Verbinčevih, Veliki slovar tujk (2002) pa razlagi pojmov *kompetenca* in *kompetentnost* dobesedno v celoti povzame po Verbincu.

Že slovarske opredelitve, ki smo jih navedli zgoraj – in zdi se, da najbolj izčrpno prav Wiesthalejev latinski slovar (1995) –, torej zaznavajo pomensko večplastnost pojma kompetence in kompetentnosti. Tudi sicer analiza diskurzov, katerih sestavni del je uporaba pojma kompetence, pokaže, da imamo opraviti vsaj z dvema natančnejšima opredelitvama tega pojma, ki se v nekaterih točkah bistveno razlikujeta. Pogojno, če bi se navezali na Witta in Lehmana (2001), bi ju lahko poimenovali *internalna* in *eksternalna* opredelitev kompetence, čeprav, kot bomo pokazali v nadaljevanju, naša razmejitev ne bo potekala povsem po liniji, ki sta jo začrtala omenjena avtorja. Izhajata sicer iz splošne predpostavke, da je mogoče v filozofiji znanosti definicijo pojma oblikovati bodisi skozi referenco na določene zunanje (eksternalne) entitete bodisi skozi eksplicacijo nekega niza lastnosti, ki jih je mogoče pripisati objektu, na katerega se pojem nanaša. Eksternalna definicija kompetence tako temelji na predpostavki, da obstaja vrsta nalog, zahtev ali rezultatov (N), ki jim mora posameznik (ali skupina) zadostiti, pri čemer je »zmožnost za izpolnjevanje N« (eksternalna) definicija kompetence, internalna definicija kompetence pa na teoretizaciji o *notranji strukturi* in njenih lastnostih, katere aktivacija naj bi privedla do določenih (pričakovanih, logičnih) učinkov. Pri tem gre, kot poudarjata (prav tam, 4), zgolj za obče, formalno razlikovanje med različnimi opredelitvami kompetenc, ki pa so lahko na vsebinski ravni precej različne.

## 1.2 Nekatero opredelitve koncepta kompetence v poljih družboslovja in naravoslovja

Čeprav je daleč najbolj razširjena uporaba koncepta kompetence znotraj družboslovnih in humanističnih znanosti, ne gre spregledati, da je ta uveljavljen tudi znotraj naravoslovja, predvsem na področjih mikrobiologije in genetike. Kompetenca v tem kontekstu pomeni določen stadij v življenjskem ciklusu neke bakterije, ko lahko veže in si prisvoji tujo molekulo DNK, kar ji omogoča transformacijo. Ali drugače, kompetentna celica je sposobnost neke celice ali organizma, da pri genetski transformaciji sprejme molekulo DNK (prim. Waddington, 1940; Thomas, 1955). V tem kontekstu je kompetentnost mogoče razumeti kot lastnost celice, ki je v funkciji čim bolj učinkovite prilagoditve organizma spreminjajočim se razmeram v njegovem okolju. Kot bomo pokazali v nadaljevanju, je to logika, po kateri so kompetence opredeljene tudi v nekaterih drugih kontekstih, med drugim tudi na področju vzgoje in izobraževanja.

### 1.2.1 Devet konceptualizacij kompetence po Weinertu

Kar zadeva področje družboslovnih znanosti in humanistike (zlasti prava, sociologije, psihologije, lingvistike in ekonomije), je enega od izčrpnějšíh pregledov različnih konceptualizacij kompetence opravil Weinert (1999). Avtor ugotavlja, da je

mogoče naštetih vsaj devet različnih pojmovanj, definicij ali teoretskih interpretacij koncepta kompetence, in sicer gre za pojmovanja le-te kot: (a) splošne kognitivne sposobnosti; (b) specializiranih kognitivnih spretnosti; (c) modela kompetenca vs. dejavnost (angl. competence – performance model); (d) modificiranega modela kompetenca vs. dejavnost; (e) težnje k motivirani dejavnosti; (f) objektivnih in subjektivnih kompetenc; (g) akcijske kompetence; (h) ključnih kompetenc; in (i) metakompetenc (prav tam).

Pojmovanje kompetenc kot *splošnih kognitivnih sposobnosti* je uveljavljeno zlasti na področju psihologije in znotraj le-te v disciplinah, kot sta psihometrija in razvojna psihologija. Kot piše Carroll (1993), teoretski pristopi v psihometriji kompetentnost posameznika povezujejo z njegovo inteligentnostjo in jo razumejo kot sistem bolj ali manj od konkretnih vsebin in kontekstov neodvisnih *sposobnosti in zmožnosti* (angl. abilities and aptitudes). Ali kot zapiše Weinert: »Zagotavljajo kognitivne predpogoje za nameravana dejanja, mišljenje, uspešno učenje in učinkovito interakcijo z okoljem.« (Weinert, 1999, 6) V tem kontekstu velja omeniti, da nekateri avtorji s konceptom kognitivnih kompetenc interpretirajo tudi Piagetov model kognitivnega razvoja posameznika. Kot trdi Weinert (prav tam), naj bi Piagetov pristop »predpostavljal splošne kognitivne kompetence«, podobno interpretacijo pa razvija tudi Doll (1984), ko zapiše, da štiri temeljne strukturne ravni, ki določajo intelektualni (kognitivni) razvoj otroka – torej senzomotorična, predoperativna, konkretno-operativna in formalno-operativna raven –, pravzaprav predstavljajo ravni kompetence: »Četudi Piaget ne uporablja termina kompetenca, te strukturne ravni pomenijo ravni kompetence. Vsaka raven ima svoj lasten kompetenčni vzorec (angl. competence pattern, op. a.) in ti vzorci so podlaga vedenju oz. ravnanju na precej podoben način, kot so pravila Chomskega podlaga jezikovni dejavnosti.« (Doll, 1984, 128)

Precej bolj pragmatično naravnani je koncept kompetenc kot *specializiranih kognitivnih spretnosti*, ki ne temelji na splošnih, pač pa na kategorizaciji in opisu specializiranih kognitivnih kompetenc. Te se nanašajo na skupine oz. »grozde« (angl. clusters) kognitivnih predpogojev (angl. prerequisites), ki morajo biti posamezniku na razpolago, če naj bo ta (nadpovprečno) uspešen pri opravljanju neke specifične dejavnosti ali nalog na specifičnih področjih delovanja (npr. reševanje matematičnih problemov, igranje klavirja, vožnja avtomobila ipd.) (Weinert, 1999, 7). Kot piše avtor, so lahko omenjena področja opredeljena zelo ozko (npr. kompetenca za igranje klavirja) ali pa zelo odprto in široko (npr. reševanje matematičnih problemov) (prav tam).

V našem prostoru je iz koncepta t. i. »kognitivne kompetence« v svojih razpravah izhajala zlasti Z. Cugmas (1989; 1991; 1992; 1994). Po njeni opredelitvi je kognitivna kompetenca »stopnja uspešnosti oz. neuspešnosti otroka pri izvajanju

spoznavnih dejavnosti, kot so: sestavljanje kock po načrtu, reševanje ugank, obnavljanje zgodb, štetje, poznavanje prometnih znakov in denarja, računanje, čitanje itd.« (Cugmas, 1989, 421) Čeprav govori o kognitivni kompetenci, pa se zdi, da ne sledi povsem kognitivistični logiki pri opredelitvi koncepta kompetence, saj iz njenih zapisov izhaja, da jo razume kot »stopnjo uspešnosti« pri izvajanju posameznih dejavnosti: kompetentnost je v tem pogledu torej izenačena z dejavnostjo (oz. uspešnostjo posameznika pri izvajanju le-te), kar je logika, ki bolj sledi behavioristični kot kognitivistični orientaciji.

Model »kompetenca vs. dejavnost« se je uveljavil s prvimi spisi Chomskega na področju lingvistike oz. natančneje, na področju teorije transformativno-generativne oz. univerzalne slovnice (Chomsky, 1965). Gre za opredelitev jezikovne kompetence kot na znanju jezika temelječe zmožnosti za proizvajanje neomejenih jezikovnih učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev. Ker gre za eno ključnih paradigmatiskih opredelitev koncepta kompetence, jo bomo natančneje analizirali kasneje v razpravi. Weinert poleg tega modela navaja tudi t. i. *modificiran model »kompetenca vs. dejavnost«*, kamor šteje Overtonovo nadgradnjo v model »kompetenca – posrednik – dejavnost« (angl. competence – moderator – performance) (Overton, 1985) ter natančneje diferencirani model, po kateri naj bi kompetentnost vzpostavljale tri komponente: konceptualna, proceduralna in performativna (izvršitvena) kompetenca (Weinert, 1999, 8).

Koncept kompetence kot odločujočega *motivacijskega* dejavnika je pravzaprav ena njegovih prvih teoretskih opredelitev: v vplivni razpravi z naslovom »*Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*« jo je kot eden prvih razvijal White že leta 1959. Med drugim zapiše: »Poleg kompetence v običajnem pomenu pridobljene zmožnosti obstaja tudi kompetenčna motivacija (angl. competency motivation, op. a.). Če vzamemo kot primer obnašanje, ki vodi k učinkovitemu obvladovanju in rokovanju s predmeti, to ni naključno obnašanje, ki bi ga proizvedel nek splošen pretok energije. Gre za usmerjeno, selektivno in vztrajno obnašanje, ki je kontinuirano – ne zato, ker bi služilo primarnim nagonom /.../, pač pa zato, ker zadovoljuje notranjo potrebo po vzpostavljanju odnosa z okoljem.« (White, 1959, 318) Z drugimi besedami, avtor kompetenco opiše kot učinkovito interakcijo posameznika z njegovim okoljem (prav tam, 317) in kot interpretirata Delamare le Deist in Winterton (2005), je tako preko opredelitve kompetence kot specifičnega motivacijskega dejavnika ta koncept uporabil za opis tistih osebnostnih lastnosti, ki jih je mogoče povezati z nadpovprečno uspešnim izvajanjem posameznih dejavnosti (angl. *superior performance*) in visoko motivacijo, ki naj bi bila pri tem eden od odločilnih dejavnikov. Čeprav se v zadnjem času v razpravah o kompetencah Whitova

konceptualizacija redkeje omenja, pa ne gre spregledati, da je bila prav njegova opredelitev ena od temeljnih, na katero so se kasneje opirali teoretiki, ki so koncept kompetence razvijali na področju ekonomije, zlasti pa kadrovskega menedžmenta (prim. denimo McClelland, 1973; McClelland in Boyatzis, 1980; Boyatzis, 1982).

Konceptualizacijo, ki temelji na razlikovanju med *objektivno in subjektivno kompetenco*, Weinert (1999) povzema zlasti po Sembillu (1992). Ta je s pojmom »objektivna kompetenca« opredelil vse tiste dejavnosti, ki so objektivno izmerljive z ustreznimi standardiziranimi instrumenti, medtem ko pojem »subjektivna kompetenca« označuje posameznikovo subjektivno preverjanje in vrednotenje svojih sposobnosti, spretnosti in nenazadnje dejanske uspešnosti pri reševanju problemov in obvladovanju konkretnih delovnih nalog (prav tam). Stäudel (v Weinert, 1999) je koncept *subjektivne kompetence* dalje diferenciral na tri komponente, ki jih je poimenoval hevristična, epistemološka in aktualizirana kompetenca. *Hevristično kompetenco* opredeli kot generaliziran, tj. posplošen sistem pričakovanj posameznika glede učinkovitosti svojih sposobnosti v širokem spektru različnih okoliščin, s pojmom *epistemološke kompetence* označuje posameznikovo zaupanje vase in verjetje, da razpolaga s področnospecifičnimi spretnostmi in znanjem za reševanje nalog in problemov znotraj danega vsebinskega področja, medtem ko *aktualizirana kompetenca* pomeni trenutno, na konkretno učno situacijo, nalogo ali delovno zadolžitev vezano subjektivno zaupanje, da posameznik poseduje sposobnosti, znanje in spretnosti, za katere verjame, da so v danih okoliščinah nujne za uspešno delovanje (prav tam, 10).

Kar zadeva koncept *akcijske kompetence*, Weinert (prav tam, 10–11) poudarja, da za razliko od drugih konceptov, ki naglašujejo bodisi kognitivne ali motivacijske vidike, ta združuje *vse kognitivne, motivacijske in socialne predpogoje* (angl. prerequisites), ki naj bi bili nujni za uspešno učenje in delovanje. Razumeti ga je mogoče tudi kot sintezo nekaterih prej opisanih posameznih konceptualizacij (kognitivistične, motivacijske, objektivno-subjektivne), oziroma kot zapiše Weinert: »Teoretski konstrukt akcijske kompetence vključuje in v kompleksen sistem združuje intelektualne sposobnosti, specifična vsebinska znanja, kognitivne spretnosti, specifične področne strategije, rutinske dejavnosti, motivacijske tendence, volitivne nadzorne sisteme, osebne vrednotne orientacije in socialno obnašanje. Vse naštetu, združeno v sistem, predstavlja potrebne predpogoje za izpolnjevanje zahtev posameznih poklicnih položajev, socialnih vlog ali osebnih projektov.« (Prav tam, 10) Z drugimi besedami, gre za kompetenco, ki naj bi posamezniku omogočala uspešno delovanje v danih specifičnih okoliščinah in odzivanje na postavljene zahteve in pričakovanja socialnega okolja. Nekateri avtorji, ki so ta koncept uporabili v svojih teoretskih modelih, vanj vključujejo več različnih komponent, denimo kompetenco

za reševanje problemov, spretnosti kritičnega mišljenja, splošnopodročno in specifičnopodročno znanje, realno in pozitivno naravnano zaupanje vase, socialne kompetence ipd. (prim. denimo Boyatzis, 1982; Lévy-Leboyer, 1996).

Koncept *ključnih kompetenc* je eden od najbolj razširjenih in uveljavljenih konceptov tudi na področju vzgoje in izobraževanja, zato ga bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju razprave. Če na tem mestu omenimo zgolj njegove najbolj osnovne značilnosti, velja poudariti, da temelji ideja o ključnih kompetencah zlasti na predpostavki, da je mogoče identificirati omejeno in razmeroma majhno (ter posledično kurikularno bolj obvladljivo) število temeljnih zmožnosti, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki posamezniku ne glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje na širokem spektru različnih dejavnosti. K uveljavitvi koncepta ključnih kompetenc je med drugim pripomogla tudi kritika t. i. »tradicionalne« šole, ki naj bi bila naravnana zlasti k domnevno manj ali celo neuporabnemu vsebinskemu znanju. V našem prostoru denimo Zorman v svoji razpravi o ključnih kompetencah zapiše: »Na novo bo treba ovrednotiti pojem splošne izobrazbe, ki se od tradicionalnega pojmovanja svobodnih umetnosti, za katere je nedopustna kakršnakoli uporabnost, premika k razumevanju, da je izobražen, kdor se je naučil učiti se in se uči vse svoje življenje /.../« (Zorman, 2006, 61). Na tem mestu s tem pojmovanjem ne bomo polemizirali, natančnejša kritična analiza bo, kot smo omenili, predmet razprave v nadaljevanju, zdi pa se, da je mogoče pritrditi Weinertovi ugotovitvi, da v ozadju teženj po opredelitvi ključnih kompetenc lahko zasledimo zlasti pojmovanje, da je pridobivanje »kompetenc« v šoli in v poklicnih okoljih vezano na specifični kontekst (tj. posamezne discipline ali poklicne naloge), kar je vodilo »k iskanju od konteksta neodvisnih ključnih kompetenc, ki jih je mogoče ekvivalentno in učinkovito uporabljati v različnih institucijah, pri izpolnjevanju različnih nalog in pod različnimi pogoji.« (Weinert, 1999, 11) Inkorporacija ključnih kompetenc v kurikularne rešitve je tudi ena od najbolj vidnih teženj na področju rekonceptualizacije splošnega izobraževanja v mednarodnem prostoru: ključne kompetence so bile denimo nosilni koncept tako projekta OECD DeSeCo (prim. Rychen, Salganik in McLaughlin, 2003; Rychen in Salganik, 2003) kot tudi projekta »Education & Training 2010« (prim. EU Progress Report ..., 2003; EU Progress Report ..., 2004). Kot natančneje pokažemo v zadnjem poglavju, je temu sledila tudi naša nacionalna šolska politika z revizijo zakonsko opredeljenih ciljev osnovnošolskega izobraževanja ter v procesih prenove temeljnih kurikularnih dokumentov, tj. učnih načrtov za gimnazijsko in osnovnošolsko izobraževanje.

Kot zadnjo kategorijo v svoji klasifikaciji Weinert (1999) omenja *metakompetence*, ki bi jih lahko opredelili kot kompetence za upravljanje z lastnimi kompetencami.

Ali kot zapiše avtor: »Metakompetence omogočajo bolj prilagojeno in učinkovito pridobivanje novih in uporabo razpoložljivih kompetenc. Nanašajo se na znanje, motivacijo in volitivne spretnosti, ki omogočajo kar najbolj učinkovito uporabo kognitivnih virov pri različnih nalogah, na različnih vsebinskih področjih in za različne namene.« (Prav tam, 14) Gre torej za metakognitivne kompetence, ki naj bi posamezniku omogočale spoznavanje in regulacijo lastnih kognitivnih, epistemoloških in volitivnih sredstev, da bi ta lahko delovala bolj uspešno in učinkovito.

## 1.2.2 Različna pojmovanja kompetence glede na kulturni in geografski prostor

Poleg Weinertove klasifikacije devetih različnih konceptualizacij kompetence so pregled različnih opredelitev opravili še nekateri drugi avtorji: Civelli (1997), Delamare le Deist in Winterton (2005) ter Grzeda (2005), v našem prostoru pa denimo Kohont (2005). V svojih razpravah poudarjajo, da obstajajo bistvene razlike v konceptualizacijah kompetence tudi glede na geografski in kulturni prostor. Tako npr. Grzeda (2005) razlikuje med *ameriškim* in *britanskim* pristopom h konceptualizaciji kompetence, Delamare le Deist in Winterton (2005) ter Civelli (1997) pa ločujejo med *ameriškim*, *britanskim* in *francoskim* pristopom. Kljub navidez sorodni shemi pa njihove interpretacije posameznih pristopov niso enake, kar med drugim kaže, da ne gre le za različne koncepte v različnih geografskih in kulturnih okoljih, pač pa tudi za različne teoretske interpretacije teh konceptov. Grzeda (2005) pojasnjuje razliko med ameriškim in britanskim modelom kot razliko med pojmovanjem kompetence kot neodvisne (v ameriškem prostoru) in pojmovanjem le-te kot odvisne spremenljivke (v britanskem prostoru). Po njegovi interpretaciji v ameriškem prostoru prevladuje pojmovanje kompetence kot od vsakokratnih delovnih nalog oz. zahtev delovnega mesta razmeroma *neodvisnih* posameznikovih značilnosti (tj. spretnosti, znanja, osebnostnih lastnosti), čeprav velja predpostavka, da prav kakovost tako pojmovane kompetence bistveno vpliva na kakovost njegovega delovanja in odzivanja v konkretnih delovnih okoliščinah. Toda pri tem je bistveno, da kompetenca ni definirana kot nabor konkretnih, operativiziranih in zato tudi atomiziranih delovnih nalog, pač pa kot kompleksna sinteza individualnih lastnosti, ki visoko pozitivno korelirajo z delovno uspešnostjo. Kar zadeva britansko pojmovanje, pa Grzeda (prav tam) ugotavlja, da je prevladujoča logika kompetence v tem prostoru ravno nasprotna: zlasti skozi sistem nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NVQ) so kompetence opredeljene kot *konkretne, operativno formulirane* delovne naloge; če jih je posameznik zmožen uspešno opraviti, je torej kompetenten (ne glede na njegove individualne lastnosti in značilnosti), sicer ne. Po logiki, ki jo razvija Grzeda, gre zato pri takšnem pojmovanju za razumevanje



kompetence kot *odvisne spremljivke*, odvisne torej od zmožnosti posameznika, da neko vnaprej definirano delovno nalogo uspešno opravi.

Ko o razlikah med britanskim in ameriškim prevladujočim konceptom pišejo Delamare le Deist in Winterton (2005) ter Civelli (1997), se sicer opirajo na enake teoretske reference in okoliščine<sup>4</sup> kot Grzeda, s to razliko, da kompetenčni pristop v ameriškem prostoru označijo kot *behaviorističen*, britansko pojmovanje kompetence pa kot *funkcionalistično*. Kot pojasnjujeta Delamare le Deist in Winterton (2005), je mogoče ameriškega konceptu pripisati behavioristično orientacijo, saj – generičnim opisom kompetence navkljub – ne gre spregledati, da so bila kompetenčno zasnovana merila razvita kot alternativa uporabi tradicionalnih testov inteligentnosti. Slednji so namreč obveljali za razmeroma nezanesljive napovednike uspešnosti na delovnem mestu: »Kompetenčni pristop začenja na drugem koncu, z opazovanjem uspešnih in učinkovitih delavcev (angl. *job performers*, op. a.), da bi dohnali, v čem se ti posamezniki razlikujejo od drugih, ki so manj uspešni. Kompetenca tako zaobjema spretnosti in dispozicije, ki sežejo onkraj kognitivnih sposobnosti, kot so samozavedanje, samoregulacija in socialne spretnosti; četudi je nekatere od teh moč najti v taksonomijah osebnostnih lastnosti, so kompetence kljub temu v osnovi behavioristične in se jih je mogoče /.../ naučiti skozi usposabljanje in razvoj.« (Prav tam, 31)

Britanski pristop je po njunem mnenju drugačen: poimenujeta ga funkcionalistični, ker poklicni kompetenčni standardi temeljijo na »funkcionalni analizi poklicev v mnogih različnih okoliščinah« (prav tam, 34), ali povedano drugače, analiza najpogostejših tipičnih delovnih nalog v posameznih poklicih je osnova za postavitve sistema kompetenčno naravnanih poklicnih standardov, ki so natančno strukturirani: najprej opredeljujejo t. i. *ključne vloge* (angl. *key roles*), ki jih posamezniki opravljajo znotraj danega poklica, vsaka vloga je sestavljena iz končnega števila *kompetenčnih enot* (angl. *units of competence*), te pa se dalje delijo na *elemente kompetence* (angl. *elements of competence*). Za vsak element kompetence so nato definirani objektivni *kriteriji* (angl. *performance criteria*), ki so podlaga za preverjanje in ocenjevanje posameznikove poklicne usposobljenosti – kolikor je ta zmožen zadostiti zahtevam, ki jih postavljajo kriteriji, v tolikšni meri se šteje, da je usvojil predvidene (poklicne) kompetence, pri čemer je stopnjo njegove poklicne usposobljenosti mogoče določiti s pomočjo v določenem razponu postavljenih *indikatorjev* (angl. *range indicators*) (prim. prav tam; o tem tudi Wolf, 1994).

<sup>4</sup> Kot referenco pri opredelitvi kompetence v ameriškem prostoru tako Grzeda (2005) kot Delamare le Deist in Winterton (2005), pa tudi Civelli (1997) jemljejo razprave avtorjev, kot sta McClelland in Boyatzis (McClelland, 1973; McClelland in Boyatzis, 1980; Boyatzis, 1982); ko opisujejo koncept kompetence v britanskem prostoru, pa svoje teze prav tako vsi navedeni avtorji opirajo na britanski sistem kompetenčno naravnanih nacionalnih poklicnih kvalifikacij in t. i. *menadžerske iniciative* (Management Charter Initiative oz. MCI), ki je v tem prostoru pomembno vplivala na oblikovanje poklicnih standardov.

Kljub dejstvu, da avtorja razlikujeta med ameriškim *behaviorističnim* in britanskim *funkcionalističnim* pristopom, pa bi bila po našem mnenju zgrešena interpretacija, da britanski pristop zgolj zaradi svojih funkcionalističnih izhodišč ni behaviorističen. Logika njunega razlikovanja je namreč v tem, da ameriški pristop kompetentnost povezuje zlasti z nizom subjektivnih spretnosti in osebnostnih lastnosti, medtem ko se je v britanskem prostoru bolj uveljavil kompetenčni opis samih delovnih nalog – toda ob tem ne gre spregledati, da je tudi v tem primeru subjekt kompetence *posameznik*, opisi delovnih operacij pa so zgolj *zunanjji kriteriji*, ki omogočajo presojo njegove kompetentnosti. Z drugimi besedami, tako znotraj ameriškega kot tudi britanskega pristopa so kompetence pojmovane kot zmožnosti za uspešno odzivanje in opravljanje delovnih nalog v skladu s postavljenimi zunanjimi kriteriji.

Tretji pristop, ki ga omenjata Delamare le Deist in Winterton (2005), poimenujeta *multidimenzionalni oz. holistični*, uveljavil pa naj bi se zlasti v evropskem kontinentalnem prostoru (v Franciji, Nemčiji in Avstriji). Vplivi avtorjev, ki so kompetenčni diskurz vodili v anglosaksonskem, zlasti ameriškem prostoru (McClelland, Boyatzis), naj bi bili v evropskem prostoru manj prisotni (prav tam, 36). V Franciji se je kompetenčno gibanje začelo v 80. letih prejšnjega stoletja, izraziteje pa se je uveljavilo v 90. letih; kot pišeta avtorja, se je razvijalo skozi več stadijev: najprej se je naklonjenost kompetencam pojavila v podjetniškem okolju, tj. znotraj organizacij, čemur je sledil razvoj instrumentov in orodij za vrednotenje kompetenc, namenjenih zlasti svetovalcem in kadrovskim delavcem, ki so v podjetjih skrbeli za »upravljanje s človeškimi viri« (Human Resource Management). Šele po tem stadiju so se začele kompetence vzpostavljati tudi kot teoretski koncept, s tem pa je prišlo postopoma tudi do bolj kritičnih pristopov k njegovi obravnavi, poudarjajoč zlasti dejstvo, da je težko ali celo nemogoče vzpostaviti enoznačno, univerzalno, vseobsegajočo definicijo koncepta kompetence (prim. prav tam; Civelli, 1997, 227; tudi Lévy-Leboyer, 1996). Kljub vsemu naj bi za evropski kontinentalni prostor, predvsem francoski, veljalo, da kompetenco obravnava bolj celovito, »vsestransko« (od tod tudi poimenovanje tega pristopa kot *multidimenzionalnega*), in se tako distancira od ozkega, behavioristično orientiranega atomističnega pojmovanja. Delamare le Deist in Winterton (2005) tako ugotavljata, da francoski pristop v konceptualizacijo kompetence vključuje vsaj tri ključne elemente: *savoir* ali *connaissance* (teoretično, vsebinsko znanje ali *teoretične kompetence*), *savoir-faire* ali *savoir-agir* (praktično, funkcionalno znanje, *funkcionalne kompetence*) in *savoir-être* (bivanje, ravnanje, *socialne kompetence*) (prav tam; prim. tudi Dejoux, 1999).

Avtorji, na katere smo se opirali zgoraj, torej poudarjajo, da se opredelitev in raba koncepta kompetence lahko v različnih okoljih razlikujeta, kar je ugotovitev, ki

jo je mogoče zaslediti tudi v nekaterih drugih študijah (prim. Sternberg in Grigorenko, 2004). Podobno kot s konceptom inteligentnosti je tudi kompetentnost določena s kulturnim, političnim in ekonomskim, skratka družbenim kontekstom: »Ne le, da obstajajo številni različni tipi kompetence, kulture se med seboj razlikujejo tudi glede na relativno pomembnost, ki jo pripisujejo funkcijam in pomenu le-teh,« zapiše Matsumoto (2004, 274). Toda čeprav lahko opisano razlikovanje med konceptualizacijami kompetence v posameznih geografskih in kulturnih okoljih daje okvirno predstavo o različnih poudarkih, ki jih vključujejo različni teoretski in praktični pristopi, velja pri interpretacijah razlik ohraniti previdnost: tako kot opredelitev ameriškega pristopa kot behaviorističnega *ne pomeni*, kot smo že omenili, da uveljavljen funkcionalistični koncept v britanskem prostoru *ni behavioristično orientiran*, tudi oznaka francoskega modela kot multidimenzionalnega in holističnega *ne pomeni*, da so *konceptualizacije kompetence v anglosaksonskem prostoru enodimenzionalne*, vsaj ne v smislu, da ne bi upoštevale predpostavke o kompetenci kot kompleksni interakciji različnih sestavin, kot so znanje, spretnosti, sposobnosti, osebnostne lastnosti in podobno. Problem, o katerem bomo natančneje spregovorili kasneje v razpravi, je po našem prepričanju drugje: po eni strani v težnjah po objektivaciji kompetence, ki se kažejo v redukciji le-te na merljive in preverljive kompetenčne standarde, kar neizogibno vodi k operativizaciji, s tem pa k behavioristični orientaciji kompetenčnega pristopa v celoti, ne glede na to, ali je kompetenca na deklarativni ravni opredeljena enodimenzionalno ali večdimenzionalno, atomistično ali holistično oz. generično. Po drugi strani pa so problematične razsežnosti kompetenčnega diskurza povezane z njegovo vpetostjo v neoliberalno obarvano razumevanje (ne le poklicnega, pač pa tudi splošnega) izobraževanja predvsem kot storitve, ki mora posameznika ustrezno pripraviti na učinkovit vstop na trg dela.

### 1.2.3 Nekateri druge klasifikacije opredelitev koncepta kompetence

Podobne razmejitve med posameznimi konceptualizacijami kompetence, čeprav jih ne povezujejo neposredno z določenim kulturno-geografskim okoljem, v svojih razpravah predstavljajo tudi nekateri drugi avtorji. Zgolj informativno bomo povzeli dve: Norrisovo razmejitev med tremi *konstrukcijami kompetence*, namreč behavioristično, generično in kognitivno (Norris, 1991), in Gonczijevo delitev na behavioristično, generično in holistično-integrativno koncepcijo (Gonczy, 1994).

Čeprav avtorji uporabljajo različno terminologijo (konstrukcija, pristop, koncepcija), je videti, da se na ravni vsebinskih opredelitev bistveno ne razlikujejo. Vsem

je skupno stališče, da je vsaj delu uveljavljenih pojmovanj kompetence mogoče pripisati behavioristično orientacijo, za del pojmovanj pa se je ustalila oznaka *generično* (angl. *generic*).

Opisi *behaviorističnih pojmovanj* so tudi pri omenjenih avtorjih podobni, kot smo jih navedli zgoraj. Norris ugotavlja, da je behavioristična konstrukcija med vsemi najbolj prevladujoča in da »temelji na opisu ravnanj /.../ in opredelitvi okoliščin, v katerih se ta ravnanja izvajajo /.../, in to v taki obliki, da sta mogoči njihova demonstracija in opazovanje.« (Norris, 1991, 337) Za ta pristop je torej značilno, da kompetence razume kot opise vedenjskih vzorcev oz. posameznikovega obnašanja v danih okoliščinah – kompetenten je znotraj te logike tisti, ki je sposoben neko nalogo ustrezno opraviti. Zato je tudi cilj behaviorističnega kompetenčnega pristopa, da kolikor je mogoče natančno in enoznačno opredeli niz ustreznih nalog in okoliščin, v katerih naj bi se te izvajale. Kot pravi Gonczy (1994), je privlačnost tega modela njegova enostavnost in jasnost, toda enako jasne so tudi njegove številne pomanjkljivosti: očitati mu je mogoče pozitivizem, redukcionizem, zanemarjanje notranjih (angl. *underlying*) atributov<sup>5</sup>, konservativnost, neteoretičnost, ignoriranje kompleksnosti, ki je na delu pri izvajanju dejavnosti v dejanskih okoliščinah, pa tudi zanemarjanje vloge strokovne presoje, ko gre za intelektualno delo (prav tam, 28).

Omenjene pomanjkljivosti in kritike so privedle do uveljavljanja koncepta kompetence, ki naj bi temeljil na nekoliko drugačnih izhodiščih: namesto ozkih, enopomenskih opisov vedenjskih vzorcev *generični pristop* kompetence opredeljuje kot »široka področja med seboj konceptualno povezanih sposobnosti« (Elliott v: Norris, 1991, 339). Logika tega pristopa temelji na predpostavki, da je mogoče identificirati razmeroma omejeno število področij, ki združujejo konceptualno sorodne sposobnosti (pa tudi spretnosti oz. veščine, osebnostne lastnosti in podobno)<sup>6</sup>, za katere je mogoče upravičeno sklepati, da vplivajo na razlike med povprečno in nadpovprečno delovno uspešnimi posamezniki: referenca za presojo kompetentnosti v tem primeru niso več vnaprej natančno razdelane in enopomenske, izolirane delovne naloge, pač pa so to vrhunski, nadpovprečno delovno uspešni in učinkoviti posamezniki oz. njihovi atributi. Identifikacija kompetenc sledi tej logiki: (1) v prvem koraku je treba med zaposlenimi identificirati tiste najbolj učinkovite; (2) nato je treba ugotoviti, po čem se ti v svojem ravnanju razlikujejo od manj učinkovitih

---

5 Mišljene so kognitivne sposobnosti in spretnosti posameznika, ki so »v ozadju« in v pomembni meri vplivajo na uspešnost, ki se kaže navzven, v njegovih ravnanjih in pri opravljanju posameznih nalog.

6 Primeri takšnih področij, ki jih v svoji raziskavi o menedžerskih kompetencah navaja Boyatzis (1982), so denimo: naravnost k učinkovitosti, proaktivnost, diagnostična uporaba konceptov, samozavest, uporaba govornih predstavitev, upravljanje skupin, samonadzor ipd. (prav tam, 229).

delavcev, čemur sledi (3) identifikacija specifičnih spretnosti, sposobnosti in značilnosti, ki odločilno vplivajo na razliko v učinkovitosti posameznikov (prav tam).

Gonczi (1994) pri tem opozarja vsaj na dva problema: najprej se zastavlja vprašanje, ali t. i. generične kompetence tudi dejansko obstajajo: »Dokazi iz raziskav, ki so med seboj primerjale novince in eksperte /.../, namreč napeljujejo k sklepu, da je ekspertiza (ki bi jo bilo mogoče razumeti kot visoko raven kompetentnosti) področno specifična. Ali drugače, posamezniki izkazujejo bolj malo zmožnosti za transfer svoje strokovnosti z enega področja dejavnosti na drugega.« (Prav tam, 29) Kompetentno obvladovanje nekega strokovnega področja je torej bolj kot od splošnih oz. generičnih spretnosti in sposobnosti odvisno od strokovnega znanja oz. obvladovanja vsebin in konceptov, ki to področje opredeljujejo. Zato, pravi Gonczi, je logika generičnih kompetenc tudi razmeroma neuporabna na področju načrtovanja izobraževanja in usposabljanja: izhaja namreč iz predpostavke, da je mogoče denimo tako pri izobraževanju zdravnikov kot pravnikov z enakimi učnimi dejavnostmi razvijati enake generične kompetence, npr. komunikacijske spretnosti ali kritično mišljenje. Toda to je daleč od samoumevnega: ne le, da lahko upravičeno dvomimo, da ni nobenih razlik med strokovno komunikacijo ali kritičnim razmišljanjem zdravnika in pravnika, zdi se celo utemeljeno domnevati, da znotraj posameznih poklicev obstajajo področja, ki od strokovnjakov terjajo različne tipe kritičnega mišljenja ali komunikacijskih spretnosti. Nobe-nega prepričljivega razloga ni, da bi denimo verjeli, da je uspešnost ali delovna učinkovitost tako kirurga kot psihiatra odvisna od enakega tipa komunikacijskih spretnosti (prim.: prav tam).

Sami ne bomo povsem sledili logiki razmejitev, kakršne smo povzeli zgoraj, pač pa se bomo oprli na *tri temeljne teze*:

1. V družboslovnem teoretskem prostoru so se razvili trije v osnovi različni koncepti kompetence, ki izhajajo iz različnih teoretičnih predpostavk in kot taki tudi različno učinkujejo v konkretnih znanstvenih, strokovnih ali ožje disciplinarnih diskurzih:

- a) prvi koncept je uveljavljen v pravni teoriji, značilno zanj pa je razumevanje kompetence kot *institucionalne pristojnosti in opravilne sposobnosti*;
- b) znotraj drugega koncepta je kompetenca na znanju temelječa ponotranjena zmožnost proizvajanja neomejenega števila učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev, medtem ko je
- c) v skladu s tretjim konceptom kompetenca razumljena kot zmožnost prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam, potrebam in pričakovanjem trga dela ter v povezavi s tem kot zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih delovnih nalog.

2. Če izvzamemo prvo omenjeno pojmovanje, je vsaj za slednja dva koncepta mogoče trditi, da se razlikujeta tudi v razumevanju in opredeljevanju znanja oz. vednosti. Če drugi koncept temelji na predpostavki, da vnaprejšnji razcep na funkcionalno in nefunkcionalno znanje ni niti mogoč niti produktiven, je tretjemu imanentna predpostavka, da *je za vzpostavljanje kompetence zadosten nabor specifičnega znanja*, ki je vnaprej pripoznano kot funkcionalno in je zgolj kot tako tudi legitimno.

3. Na področju poklicnega, v zadnjem času pa vse bolj evidentno tudi obveznega splošnega izobraževanja, se uveljavlja razumevanje kompetence kot *zmožnosti za reševanje vnaprej predvidenih operativno formuliranih nalog*, kar je bližje tretjemu konceptu kompetence. To se kaže v sistematični *redukciji kompetenc na preverljive in izvršljive naloge* (operativne cilje pouka), povezane s partikularnimi zahtevami in pričakovanji trga dela.

### 1.3 Kompetenca kot (institucionalna) pristojnost in opravilna sposobnost v teoriji prava

Kot teoretski koncept je kompetenca v pravu prisotna dobro stoletje: Conforti (1995) med utemeljitelje pravne teorije kompetence šteje avtorje, kot so Radnitsky, Kelsen in Verdross, ter njihova dela z začetka 20. stoletja (prav tam, 1). Sicer podobno kot na drugih področjih tudi nekateri avtorji, ki koncept kompetence obravnavajo v polju prava, ugotavljajo, da ta ni povsem enoznačno opredeljen: Paulson in van Roermund (2000) denimo poudarjata, da ni enotnega konsenza o pomenu kompetence ali o tem, na kaj natančno naj bi se kompetenčne norme nanašale in kje gre iskati njihov *izvor*: po mnenju nekaterih pravnih teoretikov naj bi bile izvedene iz t. i. preskriptivnih norm, po mnenju drugih pa naj bi bile to norme *sui generis*, utemeljene torej same na sebi (prav tam, 125).

Znotraj prava ima pojem kompetence sicer dva pomena, ki ju navaja tudi angleško-slovenski pravni slovar (Bajuk idr., 2003, 132): po eni strani označuje institucionalno *pristojnost* (angl. competence) ali, kot bomo pokazali kasneje, *pristojno oblast*, po drugi strani pa se nanaša na *subjektivno sposobnost* (angl. competency) posameznika za pravno veljavno delovanje znotraj pravnih razmerij.

Pri razumevanju kompetence kot *pristojnosti* gre torej za določilo *institucije* (neko pravno dejanje v tem smislu torej je ali ni *v pristojnosti* neke institucije, tj. institucija ima ali nima *kompetence* v določeni pravni zadevi), medtem ko je kompetenca kot sposobnost lastnost subjekta, ki nastopa v pravnem procesu. Poglejmo obe pojmovanji nekoliko natančneje.

### 1.3.1 Kompetenca kot institucionalna pristojnost

Četudi se na prvi pogled ne zdi, da bi bilo pravno razumevanje kompetence kot pristojnosti v neposredni povezavi z opredelitvami, ki bodo v ospredju v nadaljevanju razprave, odpira vpogled v konceptualizacijo kompetence na področju prava nekatere teoretične nastavke, ki jih ne gre spregledati. Pravni terminološki slovar (1999) kompetenco oz. pristojnost razlaga kot z zakonom dano pravico in dolžnost organa, da opravlja zadeve določenega področja na določenem območju (prav tam, 147 in 360–361). Kot piše Spaak (1994; 2005), je kompetenca, razumljena kot pristojnost oz. pooblastilo (angl. authorization), normativni koncept, kar pomeni, da predpostavlja obstoj nekega normativnega reda, iz katerega izhaja. Na terminološki ravni velja poudariti, piše Spaak (2005), da je uporaba izraza kompetenca [legal competence] bolj razširjena v skandinavskem in kontinentalnem evropskem prostoru, medtem ko se v britanskem in severnoameriškem prostoru kot ekvivalent temu terminu pogosteje uporablja izraz oblast [legal power]. Imeti kompetenco torej dejansko pomeni imeti v rokah oblast, tj. pristojnost s svojimi odločitvami vplivati na pravna razmerja. Povedano drugače, imeti kompetenco pomeni imeti možnost skozi izvršitev specifičnega pravnega dejanja spreminjati pravne položaje, pri čemer je ta možnost, kot poudarja Spaak, hipotetična, predpostavlja namreč nek č, ki je vpisan v končno definicijo pravne kompetence:

Posameznik ima kompetenco (je pristojen, op. a.) za spreminjanje pravnega položaja, če in samo če obstajajo kompetenčno dejanje<sup>7</sup> in ustrezne okoliščine, tako da če posameznik v ustreznih okoliščinah izvrši kompetenčno dejanje na pravilen način, bo skozenj dosegel spremembo pravnega položaja. (Prav tam, 3)

Opredelitev pravne kompetence kot hipotetične možnosti med drugim implicira distinkcijo med kompetenco in njenim dejanskim izvrševanjem, »eno je imeti kompetenco, izvajati jo pa nekaj drugega,« piše Spaak (prav tam).

Nosilci tako pojmovane kompetence so zlasti institucije, vzpostavljene s pravnim redom, v okviru institucij pooblašteni posamezniki in država sama, znotraj katere ta pravni red obstaja. Kar zadeva funkcijo kompetence kot pristojnosti Spaak (2005) poudarja, da je koncept kompetence potreben za obravnavo vprašanj pravne (ne)veljavnosti; zgolj dejanja kompetentnega posameznika imajo znotraj pravnega reda lahko status pravne veljavnosti, zato je kompetenca nujen pogoj take veljavnosti.

7 V izvornem besedilu »C-act« oz. »competence-exercising act« (prim. Spaak, 2005), na tem mestu izraz prevajamo kot »kompetenčno dejanje«.

Pravna opredelitev kompetence kot pristojnosti torej temelji na argumentaciji, ki jo je mogoče strniti v treh točkah (prav tam):

- 1) nosilec kompetence ima možnost spreminjanja oz. poseganja v pravna razmerja in položaje;
- 2) obstaja tesna povezanost med konceptoma kompetence in pravne veljavnosti: poseganje v pravna razmerja in tako doseženi pravni učinki niso veljavni, v kolikor posega ne izvede nosilec kompetence, hkrati pa
- 3) nosilec kompetence spreminja pravne položaje skozi izvajanje specifičnih kompetenčnih dejanj.

Ob vsebinski opredelitvi kompetence kot pristojnosti se odpirata še vprašanji njenega izvora in obsega. Kar zadeva problem izvora, smo na začetku omenili, da odgovor, od kod pristojnosti izvirajo, ni enoznačen in je odvisen tudi od tega, katerega nosilca kompetence imamo v mislih. Če gre za posameznika oz. institucijo, ki svojo kompetenco izvršuje znotraj pravnega reda določene države, posebnih dilem niti ni, saj se predpostavlja, da je kompetenca podeljena s tem istim pravnim redom. Kot taka seveda ni vseobsegajoča, pač pa vselej zamejena: imeti kompetenco pomeni imeti pooblastilo za izvajanje točno določenih pravnih dejanj, tako da je v okviru pravnega reda natančno določeno, kdo je za kaj kompetenten. Toda subjekt kompetence je tudi sama država in, kot piše Conforti, se tu stališča avtorjev razlikujejo: po mnenju nekaterih (npr. Verdross) naj bi kompetenca države na posameznih področjih izhajala iz mednarodnega pravnega reda, v katerega je posamezna država kot mednarodnopravni subjekt vpeta, drugi (denimo Radnitsky) pa naj bi zagovarjali tezo, da kompetenca države ni določena z višjim pravnim redom, pač pa preprosto izhaja iz oz. je atribut državne suverenosti (Conforti, 1995, 70).

V kolikor privzamemo Verdrossovo tezo, da kompetenca države izhaja iz mednarodnopravne ureditve, jo je mogoče razdeliti v štiri sfere: prostorsko, personalno, materialno in temporalno sfero (prav tam). Kompetenca države na prostorskem (ali spacialnem) področju pomeni dvoje: po eni strani pristojnost države, da na določenem teritoriju izvaja prisilne ukrepe skozi uporabo oblastne moči, po drugi strani pa pristojnost, da na tem teritoriju širi svojo normativno aktivnost skozi regulacijo razmerij znotraj pravnega reda (prav tam, 71).

Kompetenca na personalnem področju se nanaša na njeno izvajanje oblasti nad lastnimi subjekti, bodisi fizičnimi ali pravnimi, s kompetenco na materialnem področju pa ima država možnost, da regulira dejstva in razmerja oz. natančneje, da dejstva poveže s pravnimi posledicami (prav tam, 73). Če se omenjene tri kompetenčne sfere nanašajo na mednarodnopravno razmejitev oblasti



posamezne države v razmerju do drugih držav, pa ima temporalna kompetenca drugo funkcijo, določa namreč, v kateri točki v času (ali v katerem časovnem obdobju) je pravni red države v veljavi in učinkovit, ali z drugimi besedami, v katerem času je država operativni subjekt mednarodnega prava, torej njen nastanek, priznanje, kontinuiteto in propad (prav tam, 74).

Glede na različne nosilce kompetence znotraj mednarodnega in državnega pravnega reda teoretiki razlikujejo tudi med različnimi tipi kompetence. Po Spaaku (2005) povzemamo dve tipizaciji, in sicer delitev na (1) avtonomno in heteronomno ter na (2) normativno in regulativno kompetenco. Kar zadeva prvo tipizacijo, gre pri avtonomni kompetenci za pristojnost nosilca, da v pravna razmerja posega in jih spreminja tako, da sam postane z njimi obvezan, medtem ko je heteronomna kompetenca definirana kot pristojnost poseganja v pravna razmerja tako, da spremembe obvezujejo druge (prav tam). Če torej določeni organ s sprejetjem pravnega akta (npr. pravilnika) določi obveznosti in postopke, ki se nanašajo nanj, s tem izvršuje avtonomno kompetenco, medtem ko sodišče, ki v postopku sprejme odločbo, s katero naloži obveznosti strankam v postopku, s tem izvršuje heteronomno kompetenco. Nosilec heteronomne kompetence tako ni nujno hkrati tudi nosilec avtonomne kompetence, saj slednja logično predpostavlja, da ima njen nosilec možnost poseganja v pravni red, medtem ko za heteronomno kompetenco to ni nujna predpostavka.

S tem pravzaprav posegamo že na področje druge omenjene tipizacije, ki je torej s prvo tesno povezana: normativna kompetenca je namreč definirana kot pristojnost ustvarjati in spreminjati pravne norme (tipični nosilec takšne kompetence v našem prostoru je denimo državni zbor), medtem ko gre pri regulativni kompetenci za pristojnost poseganja v pravna razmerja le v okviru vnaprej danih pravnih norm (kar je denimo naloga sodišč), brez možnosti poseganja vanje ali njihovega spreminjanja (prim. prav tam).

### 1.3.2 Kompetentnost kot sposobnost subjekta za pravno veljavno sodelovanje v pravnem procesu

Omenili smo, da se pojem kompetence v pravu nanaša tudi na subjektivno lastnost posameznika. Pri tem gre pravzaprav za negativni koncept kompetence: načeloma namreč za kompetentno velja vsaka oseba, ki doseže določeno starost (najpogosteje polnoletnost, lahko pa je mejna starost postavljena tudi nižje) in ni bila v ekspertnem postopku pripoznana kot nekompetentna. Šele ko se pojavi dvom v kompetentnost posameznika v okviru določenega pravnega postopka,

se sproži proces pravnoformalnega ugotavljanja kompetentnosti, ki temelji na medicinski ekspertizi – medicinski zato, ker je znotraj prava koncept kompetentnosti tesno povezan s konceptom mentalnega zdravja in na njem temelječi sposobnosti razumevanja sporočil in racionalne presoje. Kot piše Winick (2000), so za presojo kompetentnosti v tem kontekstu ključni štirje elementi: (a) sposobnost razumevanja relevantnih informacij, (b) sposobnost razumevanja dane situacije in njenih posledic, (c) sposobnost za racionalno manipulacijo s podatki in (d) sposobnost za odločanje med različnimi možnostmi in sprejemanje odločitev (prav tam, 228).

Funkcija ugotavljanja kompetentnosti je tudi v tem primeru, podobno kot zgoraj, v zagotavljanju pravne veljavnosti postopka in v njem sprejetih odločitvah: »... če je ugotovljeno, da so ljudje nekompetentni, se vse odločitve, ki bi jih sprejeli, štejejo za neveljavne in nimajo pravnega učinka, hkrati pa jim je preprečeno, da bi igrali določene pravne vloge, kot so denimo sodelovanje pri sojenju, izrekanje krivde v kazenskih postopkih ali sklepanje pogodb in upravljanje z lastnino v kontekstu civilnega prava.« (Prav tam, 227)

Eno od vprašanj, ki se ob tem odpirajo, se nanaša na dejstvo, da se medicina (oz. njena ustrezna ožja področja, zlasti psihiatrija) s svojimi presojami tako neposredno vključuje v regulacijo pravnih razmerij; jasno je namreč, da ima mnenje medicinskega eksperta pogosto odločujočo vlogo pri pravni presoji o opravljeni sposobnosti posameznika. Toda problem ni enoznačen: po eni strani gre namreč za zaščito posameznika v primerih, ko bi denimo zaradi neprištevnosti lahko ravnal v nasprotju z lastnimi koristmi, po drugi strani pa je to poseg, ki dejansko pomeni odvzem nekaterih temeljnih človekovih pravic. Winick ob tem izpostavlja zlasti problem, da eksperti pri presoji kompetentnosti pogosto zamenjujejo standarde kompetentnosti z obstojem psihopatologije (prav tam, 228), kar pomeni, da namesto presojanja kompetentnosti v bistvu presojajo, ali je posameznik mentalno zdrav ali ne, kar pa pri vprašanju kompetentnosti, ki naj bi bilo bolj pravno kot medicinsko (prav tam), ni niti zadostno, še manj pa izključno merilo presojanja.

Natančnejša analiza te problematike bi terjala precej daljši in izčrpnjši ekskurz na področja medicine, psihiatrije in prava, s čimer bi se oddaljili od področja, ki ga obravnavamo. Bolj pomembno si je zastaviti vprašanje, ali je mogoče nekatere bistvene značilnosti pravnega razumevanja koncepta kompetence interpretirati tudi izven ozkega disciplinarnega okvira pravne teorije. Zdi se, da nekatere teze vsebujejo nastavke, ki omogočajo takšen razmislek. Omejili se bomo na dve: prvič, na razumevanje kompetence kot normativnega koncepta, in drugič, na razmerje med kompetentnostjo in izvrševanjem kompetenčnih dejanj.

### 1.3.3 Nekatere implikacije pravnega razumevanja kompetence

Pokazali smo, da je kompetenca v teoriji prava opredeljena kot normativni koncept (Spaak, 1994; 2005): kot z zakonom dana pravica in dolžnost organa, da izvršuje kompetenčna dejanja, izhaja iz vnaprej danega normativnega okvira. Šele ta okvir vzpostavi kompetenco kot tako, hkrati pa ustvari s tem tudi podlago za pravno veljavnost presoj in odločitev. Če z interpretacijo posežemo izven okvirov pravne teorije, je torej posameznik kompetenten šele, ko je znotraj danega simbolnega reda pripoznan kot tak, ko formalno dobi mandat za izvrševanje kompetenčnih dejanj, tj. podajanje sodb in sprejemanje odločitev. Gre torej za logiko, po kateri mora subjekt najprej veljati za kompetentnega, šele nato je mogoče kot tako označiti tudi njegovo delovanje (presojo, ravnanje, odločanje ipd.). Ali drugače, neka presoja je kompetentna, ker jo je izvršil subjekt, za katerega se predpostavlja, da je kompetenten. O kompetentni presoji torej ne moremo govoriti, če oseba, ki presoja, ni vnaprej sama pripoznana za takšno – lahko sicer presodi razumno, pravilno, ustrezno, toda biti kompetenten pomeni vselej nekaj več: kompetenco tvori nek neulovljiv, ireduktibilni presežek, ki ga ni mogoče zvesti na zgolj »pravilno« presojanje ali ravnanje. To je mogoče ilustrirati s preprostim primerom: pacient, ki se v času, ko razsaja gripa, z značilnimi simptomi odpravi k zdravniku, lahko že vnaprej presodi, da je tudi sam zbolel za gripo. Toda njegova presoja, četudi pravilna, zgolj zaradi tega ne bo veljala za kompetentno. Za takšno bo obveljala šele presoja zdravnika – pa četudi povsem enaka. Razlika med kompetentnim in nekompetentnim subjektom se po tej logiki vzpostavlja glede na položaj, ki ga subjekt zaseda znotraj obstoječih družbenih in institucionalnih razmerij. Z drugimi besedami, mesto izjavljanja je tisto, ki določa razliko med kompetentno in nekompetentno presojjo, v kar pa je vgrajena predpostavka, da zasedanje družbenih (zlasti poklicnih oz. strokovnih) položajev ne poteka naključno, temveč na podlagi družbenih mehanizmov verifikacije vednosti in s tem povezanega formalnega priznavanja izobrazbe. Zato se kompetentnost v tem okviru zdi razmeroma stabilno stanje, ki ni toliko podvrženo permanentnemu samodokazovanju skozi nenehno manifestacijo operativnih kompetenčnih dejanj, pač pa je določeno z mestom, s katerega subjekt izvršuje ta dejanja, v zasedbo tega mesta pa je vpisana predpostavka, da subjekt poseduje vednost, na podlagi katere kompetentno delovanje šele postane možno. Kasneje v razpravi bomo natančneje analizirali problematiko razmerja med kompetentnostjo in vednostjo (znanjem), na tej točki pa velja poudariti zlasti implikacije zgoraj predstavljenega pravnega pojmovanja kompetentnosti za razumevanje razmerja med kompetentnostjo in operativno manifestacijo te kompetentnosti (konkretnimi empiričnimi dejanji oz. ravnanji posameznika). Omenili smo že Spaakovo (prav tam) ugotovitev, da imeti kompetenco ne pomeni istega kot izvajati kompetentna dejanja: problem tega razmerja je eden temeljnih

problemov pri obravnavi kompetentnosti tudi v drugih diskurzih, v katere se je vpisal koncept kompetence, vključno s pedagoškim. V tem kontekstu je bistveno poudariti, da izvajanje partikularnih operativnih dejavnosti ne vzpostavlja kompetentnosti subjekta, pač pa so te dejavnosti manifestacija kompetence le, če je subjektu kompetentnost že vnaprej priznana. Funkcionalnost je torej posledica kompetentnosti, ne pa tisto, kar bi jo šele vzpostavilo in vzdrževalo. Ali drugače, kompetenca je tista, ki določa funkcionalnost, ne nasprotno. Temu pritrjuje tudi dejstvo, da se lahko subjekt, ki velja za kompetentnega, v neki partikularni presoji celo zmoti (denimo zdravnik pri postavljanju neke diagnoze ali učitelj, ki učencem pri obravnavi neke vsebine posreduje napačen podatek), pa kljub temu še naprej velja predpostavka o njegovi kompetentnosti, medtem ko dejstvo, da je nekdo o isti zadevi presodil pravilno, samo po sebi še ne pomeni, da bo odslej veljal za kompetentnega.

Zdi se, da je prav razmerje med kompetentnostjo in operativno funkcionalnostjo kot manifestacijo le-te tista točka, kjer se bodo pokazale bistvene razlike med pojmovanjem kompetence kot pristojnosti znotraj prava in njenim razumevanjem kot potenciala ali zmožnosti v nekaterih drugih diskurzih.

## 1.4 Kompetenca kot znanje jezika v polju lingvistike

V drugi polovici prejšnjega stoletja se je pričel koncept kompetence uveljavljati na področju jezikoslovja. Najprej je Noam Chomsky umestil koncept slovnične kompetence v kontekst transformativno-generativne slovnice. Njegovo pojmovanje kompetence je razmeroma kmalu naletelo na teoretsko revizijo znotraj sociolingvistike. Prizadevanja sociolingvistov, zlasti Della Hymesa, so tako proizvedla koncept t. i. sporazumevalne kompetence, ki v primerjavi s slovnično ni tesno vezana na sintaktični vidik jezika, pač pa je pomembno določena z njegovo pragmatično razsežnostjo. V tem kontekstu bomo omenili tudi Brunerjevo analitično kompetenco, ki pomeni neke vrste nadgradnjo sociolingvističnega koncepta.

### 1.4.1 Slovnična kompetenca v teoriji transformativno-generativne slovnice

Ena od vplivnejših internalnih opredelitev kompetence je nastajala od poznih 50.<sup>8</sup>, predvsem pa od 60. let 20. stoletja dalje v okviru lingvistične teorije Noama Chomskega (1964a; 1965; 1972; 1980). Vrsta avtorjev se strinja, da je s teorijo Chomskega prišlo v lingvistiki do pomembnega teoretskega, celo »kopernikanskega« obrata v

8 Prim. eno prvih vplivnejših del Chomskega, *Syntactic Structures* (1957), v katerem med drugim postavi temelje transformacijsko-generativne slovnice, četudi v tem delu še ne obravnava – vsaj ne eksplicitno – tega, kar bo kasneje poimenoval jezikovna kompetenca.

razumevanju izvora, značilnosti in (upo)rabe jezika (glej npr. Fillmore, 1994; Cook in Newson, 1998; Hornstein in Antony, 2003; v našem prostoru npr. Kante, 1989), katerega vpliv je segel tudi na druga področja znanosti, predvsem na psihologijo in filozofijo. Kot je ob izidu razprave Chomskega »Znanje jezika« poudaril Kante (1989), je na ameriškem jezikoslovnem področju vse do 60. let prejšnjega stoletja prevladoval distribucionalizem, ki se je v svojih teoretskih predpostavkah opiral na tedaj v ZDA močno prevladujočo behavioristično psihologijo. Ta »pojmuje govorno dejanje kot neko posebno vrsto obnašanja: vse človeško obnašanje (in s tem tudi govorno dejanje) je mogoče dokončno opisati na osnovi situacij, v katerih se pojavlja, oziroma zgolj na osnovi govornih outputov.« (Kante, 1989, 245) Gre torej za pojmovanje, ki je v temelju mehanicistično in zavrača vsakršno mentalistično razlago jezika: tega določajo zunanji dražljaji, ki so odvisni od vsakokratnih okoliščin, odzivi, ki jih ti dražljaji sprožijo v organizmu, ter ustrezne podkrepitve, ki temu sledijo (Cook in Newson, 1998, 76).

To je tudi z mnogimi eksperimentalnimi podatki podkrepjen teoretski okvir Skinnerjevega dela o govornem obnašanju<sup>9</sup>, na katerega se je odzval Chomsky v svoji razpravi *A Review of Skinner's Verbal Behavior* (1964b). V njej se skozi temeljito analizo Skinnerjevega dela in metodologije zoperstavi behaviorističnemu pojmovanju jezika, obenem pa nakaže svoje teoretske predpostavke, ki bodo kasneje med drugim vodile tudi v konceptualizacijo slovnične kompetence, torej koncepta, pomembnega za našo razpravo.

#### 1.4.2 Kritika Skinnerja in »Platonov problem«

Po Skinnerju naj bi bili za razumevanje sicer kompleksnega govornega obnašanja ključnega pomena zunanji dejavniki, sestavljeni iz trenutnih dražljajev in preteklih podkrepitev (kot denimo pogostost, razvrstitev ali pa zadrževanje dražljajev), kar dokazuje z rezultati mnogih poskusov, ki jih je izvedel na živalih. Chomsky v kritični analizi Skinnerjeve teorije o »govornem obnašanju« izpostavi vsaj dve njeni problematični točki: (1) metodološki pristop oz. upravičenost posploševanja rezultatov, do katerih je Skinner prišel s pomočjo poskusov, na širšo populacijo in (2) pomanjkljivost samega teoretskega modela.

Kar zadeva metodološki pristop, je eden od očitkov Chomskega ta, da so pojmi, s katerimi operira behavioristična teorija, in relacije med njimi, razmeroma jasni zgolj v okviru ozko zastavljenih poskusov, ki se izvajajo pod strogo nadzorovanimi pogoji. Čim želimo z njimi razložiti kompleksno obnašanje ljudi v nenadzorovanih

<sup>9</sup> Omenjeno Skinnerjevo delo z naslovom »*Verbal Behavior*« je izšlo leta 1957, Chomsky pa je odziv nanj objavil leta 1959 v reviji *Language*. Sami smo uporabili ponatis tega članka, ki je izšel pet let kasneje v Fodor in Katz (1964, 547–578).

okolščinah vsakdanjega življenja, pa se je treba soočiti z vrsto težav: »Najprej se je treba odločiti, ali bomo kot dražljaj poimenovali vsak fizični dogodek, na katerega se je organizem zmožen odzvati, ali le tistega, ki mu je tudi dejansko sledil odziv organizma; pa tudi, ali bomo vsakršno obnašanje poimenovali odziv ali pa le tisto, ki je kavzalno povezano z danim dražljajem.« (Prav tam, 551) Kakor koli se behaviorist odloči, ima težavo: če pristane na »širšo« definicijo para dražljaj-odziv, mora nujno ugotoviti, da velika večina obnašanja preprosto ne podleže behaviorističnim zakonitostim. Številnih »odzivov« dejansko ni mogoče enoznačno kavzalno povezati z danimi dražljaji, številni dražljaji ostanejo brez kakršnih koli odzivov ali pa je možnih odzivov nanje cela vrsta. V kolikor sprejme »ožjo« definicijo para dražljaj-odziv, pa obnašanje že po definiciji podleže teoretskim zakonitostim, toda hkrati to pomeni, da velike večine tega, kar živali ali ljudje počnejo, ne bo mogoče opredeliti kot »obnašanje«. Povedano drugače, »psiholog mora bodisi priznati, da obnašanje ne podlega zakonitostim /.../, bodisi mora svojo pozornost omejiti na tista zelo ozka področja, kjer te zakonitosti veljajo.« (Prav tam)

Poleg kritike metodološkega pristopa je Chomsky v analizi Skinnerjevega dela pokazal tudi na pomanjkljivost samega behaviorističnega teoretskega modela, s katerim je skušal slednji razložiti fenomen jezika. Če povzamemo temeljno poanto, pomembno za našo nadaljnjo razpravo, Chomsky behavioristični razlagi očita, da ne zmore razložiti zmožnosti ustvarjalne (upo)rabe jezika, kar pa je razsežnost, ki je za jezik ključna. V eni od razprav med drugim poudari, da obvladati nek jezik ne pomeni zgolj sposobnosti hipnega, spontanega razumevanja neskončnega števila povsem novih stavkov, pač pa tudi sposobnost identifikacije deviantnih stavkov in v določenih okoliščinah tudi njihove interpretacije (Chomsky, 1964a, 50). Še več, ne gre le za identifikacijo slovničnih deviacij ter razumevanje povsem novih stavkov, pač pa tudi za sposobnost njihove spontane produkcije, kar je problem, ki ga behaviorizem s koncepti, kot sta denimo »analogija« in »generalizacija«, preprosto ne more zadovoljivo razrešiti<sup>10</sup>. Z drugimi

10 Chomsky to poanto podpre z mnogimi konkretnimi primeri; tu bomo za ilustracijo navedli zgolj dva z angleškega govornega področja (prim. Chomsky, 1992, 19–21). Predstavljajmo si otroka, katerega materni jezik je angleščina. Pri stavku »*John met his fathers*« otrok »ve«, da je *meet* prehodni glagol in da mora zato stavek vsebovati tako osebek kot predmet (tj. *John in father*). Če torej sliši le del stavka, npr. »*John met*«, ga bo intuitivno interpretiral kot nepopolnega, povedano drugače, »vedel bo«, da v njem manjka predmet, na katerega bi se glagol moral nanašati. Toda ni vedno tako: stavek »*John is too clever to catch Bill*« ima navidez povsem enako sintaktično strukturo, toda vsak otrok bo intuitivno »vedel«, da eliminacija predmeta (tj. *Bill*) v tem stavku ne rezultira v njegovi nepopolnosti, pač pa zgolj v semantični reinterpetaciji. Stavek »*John is too clever to catch*« je torej analogen primeru »*John met*«, pa vendar ju na ravni strukturnega opisa ni mogoče izenačiti. Poanta Chomskega je razmeroma preprosta: otrok preprosto »ve«, da se oba stavka na ravni strukturnega opisa bistveno razlikujeta, prvega bo vselej interpretiral kot nepopolnega, drugega pa ne, čeprav ga tega nihče ni naučil – toda kako to ve? Enako npr. velja za primer »*John is too stubborn to talk to Bill*« vs. »*John is too stubborn to talk to*«. Chomsky trdi, da je to vedenje »brez temeljev, brez dobrih razlogov ali podpore zanesljivih postopkov v vsakršnem splošnem ali drugače koristnem smislu teh pojmov.« (Chomsky, 1989, 18)

besedami, opravka imamo s t. i. »Platonovim problemom«, o katerem Chomsky spregovori v Znanju jezika (1989) in ki ga poimenuje tudi »problem 'pomanjkanja dražljajev'«:

Čeravno naši kognitivni sistemi na nek način gotovo zrcalijo naše izkustvo, pa skrbna specifikacija lastnosti teh sistemov na eni strani in izkustva, ki nekako vodi k njihovemu oblikovanju, na drugi kaže, da ti dve stvari loči precejšnja vrzel, pravzaprav brezno. Težko je razložiti specifičnost in bogastvo kognitivnih sistemov, ki se pojavljajo v posamezniku na temelju omejene razpoložljive informacije. (Chomsky, 1989, 5)

V tem je torej bistvo Platonovega problema, kakor ga v polju lingvistike formulira Chomsky – namreč, kako je mogoče, da lahko posameznik spontano proizvaja (in seveda razume) neskončno mnogo slovnično brezhibnih in pogosto povsem novih, še nikoli dotlej izrečenih stavkov, ob dejstvu, da je bil izpostavljen zgolj končnemu številu zelo omejenih »govornih dražljajev« oz. jezikovnih podatkov? Med izkustvom, ki ga je deležen posameznik, in njegovim dejanskim vedenjem ni mogoče postaviti enoznačne kavzalne zveze – vsega, kar ve, preprosto ni mogoče razložiti zgolj z izkušnjami, ki jih je bil deležen. Še tako dovršena slovnica nekega jezika, pravi Chomsky, se vselej bistveno zanaša na intuicijo in inteligenco njenega uporabnika, ki naj bi na podlagi mnogih primerov, namigov in vrste izjem od postavljenih pravil prišel do ustreznih posplošitev in njihove aplikacije v konkretnih govornih dejanjih: »Če je slovnica dobra, bo morda uporabnik pri tem uspešen, toda globoko zasidranih pravil jezika, ki jih na nek način pri tem odkriva, ni mogoče v celoti eksplicitno formulirati in narava sposobnosti, ki mu omogoča to dejavnost, ostaja popolna neznanka.« (Chomsky, 1964a, 55–56)

Smer, v kateri naj bi iskali odgovore na ta vprašanja, v kritiki Skinnerjevega dela bolj kot ne nakaže, ko zapiše, da »novih stavkov ne prepoznamo kot (slovnično pravilnih, op. a.) stavkov zato, ker bi se preprosto ujemali s podobnimi primeri, pač pa zato, ker jih generira slovnica, ki je na nek način lastna vsakemu posamezniku in je v nekakšni obliki ponotranjena.« (Chomsky, 1964b, 576) Rešitev Platonovega problema torej Chomsky išče v mentalistični razlagi jezika, ki izhaja iz predpostavke, da produkcijo (in razumevanje) jezika bistveno določa prirojena struktura jezika, imenovana tudi univerzalna slovnica (US), ki posamezniku, humboldtovsky rečeno, omogoča neskončno rabo končnega števila sredstev ter vzpostavlja in je bistven del tistega, kar Chomsky kasneje označi s pojmom jezikovna oz. slovnična kompetenca. Predvsem v zgodnejših delih (Chomsky, 1964a;

1965) prav koncept jezikovne oz. slovnične kompetence zavzema osrednje mesto v njegovi lingvistični teoriji.<sup>11</sup>

### 1.4.3 Vračanje k Humboldt

Chomsky večkrat poudari, da se s svojimi mentalističnimi predpostavkami pravzaprav vrača k tradiciji 17. in 18. stoletja, ko je v jezikoslovju prevladovala teorija univerzalne slovnice (prim. Chomsky, 1972). Naslanja se predvsem na teoretske koncepte, ki jih je na področju lingvistike razvijal Humboldt, ki se je prav tako ukvarjal s problemom zmožnosti ustvarjalne (upo)rabe jezika.

Še posebej izpostavi (Chomsky, 1964a) in v svojem kontekstu interpretira Humboldtovo tezo o jezikovni formi: »Forma jezika je tista notranja konstanta in nespremenljivi dejavnik, ki daje življenje in pomen vsakemu posameznemu novemu jezikovnemu dejanju. S tem ko razvije notranjo predstavo te forme, je vsak individuum zmožen razumeti jezik in ga uporabljati na način, ki je dojemljiv njegovim sogovornem.« (Prav tam, 56) Forma jezika je, nadaljuje Chomsky, vpisana v vsak jezikovni element, zato je vlogo in pomen vsakega od njih mogoče določiti zgolj, v kolikor upoštevamo njihovo razmerje do notranje forme, tj. razmerje do fiksnih generativnih pravil, ki določajo način njihovega oblikovanja (prav tam).

Med Chomskim in Humboldtom je sicer mogoče najti nekatere bistvene razlike v razumevanju jezika, sam Chomsky pa je bil večkrat deležen kritike svojih interpretacij Humboldta (prim. Losonsky, 1999), nedvomno pa lahko postavimo tezo, da so Humboldtovi teoretski pogledi bistveno vplivali na vzpostavitev koncepta slovnične kompetence pri Chomskem, četudi ta pojem seveda ni del Humboldtovega kategorialnega aparata.

---

11 V objavljenih razpravah Chomsky pogosto govori o kompetenci, toda pri njenem natančnejšem poimenovanju ni dosleden: v enem od prvih besedil, kjer obravnava koncept kompetence, je pojmovno ne določi povsem natančno, pač pa se zadovolji s splošno opredelitvijo »popolna kompetenca« [*thorough competence*] (Chomsky, 1964a, 51) oz. »notranja kompetenca« [*intrinsic competence*] (prav tam, 52). V leto dni kasneje izdani razpravi *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), kjer temeljiteje spregovori o razmerju med kompetenco in govorno dejavnostjo, uporabi pojem »jezikovna kompetenca« [*linguistic competence*]. Problem tega poimenovanja je, da je potencialno zavajajoče, saj so predmet proučevanja lingvistike – po Chomskem – v bistvu elementarna slovnična pravila oz. načela univerzalne slovnice in ne »jezik« na splošno. Kot pravi Chomsky: »... Pojem »jezik« je sam po sebi izpeljanka in kot tak relativno nepomemben. Niti ne bi veliko izgubili, če bi se mu celo odrekli /.../, temeljna koncepta sta *slovnica* in *znanje slovnice* ...« (Chomsky, 1980, 126) Na tej podlagi Cook in Newson (1998) v svoji interpretaciji Chomskega poudarjata, da »tisto, kar govorec ve, ni jezik, pač pa slovnica /.../. Teorija univerzalne slovnice zato bolj teži k uporabi pojma 'slovnica' kompetenca kot pa 'jezikovna' kompetenca« (prav tam, 74). Univerzalna slovnica je skupek načel in temeljnih pravil, ki naddoločajo produkcijo katerega koli konkretnega jezika, saj ni mogoče (če gre za biološko predeterminacijo), da se človekova produkcija govora ne bi ravnala po njih. Sami bomo, ne glede na omenjene terminološke nedoslednosti, v nadaljevanju vselej uporabljali pojem »slovnica kompetenca«, s čimer bomo koncept Chomskega pomensko razlikovali od kasneje razvitih konceptov sporazumevalne in analitične kompetence.



Ena od temeljnih Humboldtovih lingvističnih postavk je, da jezik ni končni proizvod, »izdelek« [Ergon], pač pa »delovanje« [Energiea], zato je njegova prava definicija lahko zgolj genetična oz. razvojna: jezik »je namreč večno ponavljanje duhovnega dela, ki artikuliranemu glasu omogoča izražanje misli.« (Humboldt, 1988, 109) Povedano drugače, jezik je organ tvorjenja misli: »Intelektualna dejavnost, povsem duhovna, notranja in do neke mere izginjajoča brez sledi, se s pomočjo glasu in skozi govor eksternalizira ter tako postane dostopna čutilom.« (Prav tam, 115; glej tudi Humboldt, 1999, 54)

Govor torej igra v tem smislu konstitutivno vlogo, saj prav raba jezika omogoča materializacijo notranjih predstav, ki se skozi glasovno eksternalizacijo »vrnejo« skozi čutila in se tako konceptualizirajo. S pomočjo glasovne artikulacije je na podlagi omejenega niza pravil in čutenj mogoče iz elementov jezika tvoriti neomejeno število drugih besed, s čimer se med njimi vzpostavi sorodnost, skladna s sorodnostjo med pojmi – tega mehanizma pa, kot zapiše Humboldt, »duša ne bi niti slutila, artikulacije pa ne v popolnosti dojela /.../, v kolikor v duši ne bi prebivala moč za udejanjenje omenjene možnosti. Na jezik ni mogoče gledati kot na materijo, ki tu obstaja in bi bila v celoti pregledna ali po malem prenosljiva, pač pa je v njem treba videti materijo, ki sama sebe večno proizvaja, kjer so zakoni proizvodnje določeni, toda obseg in do neke mere narava proizvedenega ostajajo povsem nedoločeni.« (Humboldt, 1988, 118, poudaril D. Š.)

V vsakem posamezniku torej obstaja nekaj, čemur Humboldt pravi »jezikovna moč«, ki je podlaga za tvorjenje besed, s tem pa za konceptualizacijo lastnih notranjih misli; jezikovna produkcija je v svojem bistvu ustvarjalna in je ni mogoče dokončno deskriptivno objektivirati (od tod tudi prej omenjena teza o možnosti zgolj »genetične« opredelitve jezika), zato tudi jezika, njegovega izvora in rabe po Humboldtju ni mogoče razumeti mehanično: »Da pri otrocih ne nastopa mehanično učenje jezika, pač pa gre za razvoj jezikovne moči, dokazuje tudi dejstvo, da /.../ vsi otroci v najrazličnejših okoliščinah spregovorijo in razumejo jezik pri tako rekoč isti starosti, z odstopanjem zgolj kratkega časovnega obdobja.« (Prav tam, 119)

Zdi se, da so Humboldtove teze dejansko blizu mentalističnim predpostavkam Chomskega, torej predpostavkam o zmožnosti neomejene rabe jezika na podlagi omejenega niza pravil<sup>12</sup>; te so tudi del teorije univerzalne slovnice. V ospredju

12 Kljub dejstvu, da se Chomsky pri razvijanju svojih tez bistveno opira na Humboldta – vsaj v svojih zgodnejših delih (1964a; 1965; 1966) –, pa pri razumevanju problematike jezika ne gre spregledati nekaterih bistvenih razlik med njima, na kar so opozarjali nekateri avtorji. Povzema jih denimo Losonsky (1999): (1) Generativna slovnica je del znanstvenega projekta, ki razume jezik kot fizični objekt nasproti drugim objektom, ki jih je mogoče preučevati in razlagati s pomočjo empiričnih sredstev. Humboldt, nasprotno, verjame, da lahko znanstvena analiza seže zgolj do jezika kot »izdelka«, proizvoda (Ergon), ne pa tudi do bista jezika, saj je v

njenega znanstvenega zanimanja so bila, kot ugotavlja Chomsky (1972), splošna načela, ki določajo strukturo jezika, in ne posamezne specifične značilnosti vsakokratnega empiričnega govora. Univerzalna slovnica je torej težila h konceptualizaciji splošnih načel, ki bi jih bilo mogoče aplicirati na vse jezike ter jih v končni instanci pripisati lastnostim človeškega uma. Chomsky, aplicirajoč omenjene »univerzalistične« predpostavke na slovnično razsežnost jezika, trdi, da je mogoče vsakemu stavku, izrečenemu v nekem jeziku, določiti tako globinsko [angl. deep] kot površinsko [angl. surface] strukturo, zveza med obema pa vzpostavi njegovo semantično vrednost oz. vsebinski pomen. Globinska struktura nekega stavka je tako njegova abstraktna forma, ki leži v osnovi le-tega in določa njegov pomen; prisotna je v umu, ni pa nujno, da se neposredno manifestira v »fizičnem signalu«. Njegova površinska struktura pa je dejanska organizacija stavka kot fizičnega signala v fraze različnih velikosti, besede različnih kategorij, z določenimi specifikami, vrstnim redom itd. (prim. prav tam, 43).

Ena temeljnih predpostavk univerzalne slovnice je bila, da med posameznimi jeziki ni velikih razlik (ali jih sploh ni) na ravni globinske strukture, čeprav se na ravni površinske strukture jeziki lahko – kar je evidentno – bistveno razlikujejo. Splet različnih okoliščin<sup>13</sup> je v 19. stoletju privedel do zatona te tradicije, v ospredje pa je prišla strukturalna oz. deskriptivna lingvistika, ki je gradila na teoretskih predpostavkah indoevropske komparativne lingvistike in je proučevala jezik kot sistem fonoloških enot, podrejenih sistematični modifikaciji v fonetično determiniranih kontekstih (prav tam, 46).

---

svojem bistvu jezik svobodna in avtonomna duhovna dejavnost, ki jo strukturirajo notranje duhovne moči, teh pa preprosto ni mogoče opazovati. Kar je možno opazovati, je zgolj zunanja manifestacija te dejavnosti, s čimer pa nujno zgrešimo tisto, kar je za jezik bistveno. (2) Chomsky pri Humboldt spregleda pomen, ki ga ta pripisuje estetskemu dejavniku pri konstrukciji jezika. Humboldt skupaj z drugimi zgodnjimi romantičnimi misleci vidi tesno vez med poezijo in konstrukcijo jezika ter poudarja vlogo domišljije in občutkov pri konstrukciji glasovne forme. Jeziki se razlikujejo na ravni ritma in evfonije, kar za Humboldta ni zgolj stranski produkt jezikovne konstrukcije, pač pa to igra vlogo pri izražanju notranjih duhovnih stanj. (3) Chomsky in Humboldt se bistveno razlikujeta pri opredelitvi tega, kaj je pri jeziku »neskončno«. Generativna slovnica sloni na predpostavki, da končno število (slovnicih) pravil lahko generira neskončno število gramatikalno pravih stavkov – ko torej Chomsky interpretira Humboldtovo tezo o »neskončni rabi končnih sredstev«, kot sredstva razume (slovnicih) pravila, kot rabo pa (slovnicih) pravilne) stavke, ki jih posameznik konstruira na podlagi pravil. Tisto, kar je neskončno pri Humboldt, niso stavki, pač pa misli, ki jih je s pomočjo jezika mogoče izraziti. (4) Generativne slovnice ni mogoče izenačiti s Humboldtovim konceptom jezikovne forme. Generativna slovnica je fiksna in nesprenmenljiva, se ne razvija – je namreč v celoti internalna in ne vključuje bistvene interakcije z okoljem. Nasprotno pa se Humboldtova forma jezika zgodovinsko razvija v interakciji z okoljem: notranja forma je del povratne zanke, ki vsebuje zunanjo glasovno formo jezika (prim. Losonsky, 1999, xxix–xxx).

- 13 Chomsky (1965; 1972) med razlogi za zatona te tradicije našteje tako nekatere objektivne okoliščine – med katerimi velja izpostaviti, da preprosto ni bilo na voljo ključnih tehnoloških in znanstvenih zmogljivosti za dokazovanje obstoja v umu prisotne globinske strukture, kar naj bi bilo mogoče preseči z razvojem matematike, nevrologije ipd. –, predvsem pa vrsto po njegovem mnenju zgrešenih prepričanj o »slabostih« univerzalne slovnice, ki naj ne bi proučevala govora, pač pa zgolj pisni jezik, bila zasnovana zgolj na modelu latinskega jezika, bila naj bi preskriptivna, nenazadnje pa naj bi njene predpostavke v velikem delu ovrgla t. i. »antropološka lingvistika«. Chomsky (1972) vse navedene »očitke« zavrne, obenem pa poudari, da je mogoča sinteza obeh lingvističnih pristopov, saj naj bi bila predmeta njunega proučevanja bistveno različna: če se univerzalna gramatika ukvarja s proučevanjem značilnosti in zakonitosti globinske strukture jezika, se deskriptivna lingvistika ukvarja s proučevanjem zakonitosti površinske strukture jezikov, kar vzpostavlja prostor za njuno plodno kohabitacijo v znanstvenem prostoru.

#### 1.4.4 Univerzalna slovnica in slovnična kompetenca kot znanje jezika ...

Če torej povzamemo, je Chomsky predvsem v svojih zgodnejših delih (1965; 1966; 1972) večkrat poudarjal, da je za lingvistiko ključnega pomena ponovna tematizacija problemov, s katerimi se je pred stoletji ukvarjala teorija univerzalne slovnice in ki jo tudi sam vzame za izhodišče svoje teorije transformativno-generativne (pretvorbne) slovnice; ta naj bi vodila do razlage problema ustvarjalne uporabe jezika, ki se je distribucionalistični paradigmi vseskozi izmikal. Eden temeljnih konceptov, ki jih je ob tem razvil, je koncept slovnične kompetence. V eni prvih razprav, kjer uporabi pojem kompetence, Chomsky zapiše:

Na podlagi omejenih izkušenj z govornimi podatki vsak normalen posameznik razvije popolno kompetenco za svoj materni jezik. Gre za kompetenco, ki jo je mogoče – za zdaj v še nedoločenem obsegu – predstaviti kot sistem pravil, ki tvorijo slovnico njegovega jezika. Vsakemu fonetično mogočemu govornemu izrazu /.../ slovnica pripiše določen strukturni opis (ali več njih, če gre za strukturno večznačen izraz); ta natančno opredeli jezikovne elemente, ki ga tvorijo, ter njihova medsebojna razmerja. (Chomsky, 1964a, 51)

Iz zapisanega ni mogoče natančno razbrati, kako Chomsky vsebinsko opredeljuje pojem kompetence – nenazadnje tudi sam omenja, da je njen vsebinski obseg »nedoločen«, čeprav obenem trdi, da jo je mogoče razumeti kot sistem pravil, ki tvorijo slovnico nekega jezika<sup>14</sup>. Vendarle pa je bilo že v tistem času jasno, da je Chomsky koncept kompetence vpeljal kot del teorije jezika, ki ji je bila imanentna antibehavioristična pozicija, kar med drugim pomeni, da je bila sama kompetenca utemeljena na mentalističnih, in ne na behaviorističnih predpostavkah.

Gre torej za teorijo, ki temelji na predpostavki o obstoju t. i. univerzalne slovnice, ki jo tvori končni niz slovničnih načel in parametrov<sup>15</sup>, vsak od teh pa ima prav tako končni niz možnih vrednosti. Glede na vrednosti posameznih parametrov US, ki jih zavzame posamezni jezik (angleški, kitajski, slovenski ...), je odvisna konkretna sintaktična zgradba le-tega, ki se tudi kaže v tvorbi konkretnih stavkov v konkretnem jeziku. V tem pogledu torej »ne znamo angleškega ali arabskega jezika kot

14 Pri tem velja poudariti, da je treba razlikovati med t. i. *univerzalno slovnico* in slovnici posameznih jezikov. Razmerje med obema je razmeroma kompleksno in pojasnjevanje v tej smeri bi terjalo daljši ekskurs v lingvistične vode, česar si na tem mestu ne moremo privoščiti. Kolikor bo potrebno za pojasnjevanje lingvističnega koncepta kompetence, bomo temeljne poteze tega razmerja nakazali v nadaljevanju razprave.

15 Podrobneje načel in parametrov ter možnih vrednosti posameznih parametrov US, ki jih lahko zavzame konkretni jezik, na tem mestu ne bomo obravnavali, saj to neposredno ne zadeva bistva naše razprave, zato ostajamo zgolj v okvirih, ki omogočajo razumevanje koncepta kompetence znotraj (psihološko)lingvistične teorije.

takega: znamo angleško ali arabsko različico univerzalne slovnice,« pišeta Cook in Newson (1998, 70). To znanje jezika je implicitno, torej ni nujno, da se njegove posesti posameznik zaveda. Celó več, običajno posameznik, trdi Chomsky, nima ustreznega znanja o lastnem znanju jezika: »Očitno je, da je vsak govorec jezika usvojil in ponotranjil generativno slovnico, ki izraža njegovo znanje jezika. To ne pomeni, da se govorec zaveda pravil slovnice, niti da bi se jih lahko zavedel, prav tako kot tudi ni nujno, da so njegove lastne izjave o intuitivnem znanju jezika ustrezne. Vsaka zanimiva generativna slovnica se bo [kot teorija, op. a.] pretežno ukvarjala z mentalnimi procesi, ki so onkraj ravni dejanske ali celo potencialne zavesti ...« (Chomsky, 1965, 8)

Pravila univerzalne slovnice, ki so po Chomskem biološka podlaga za kasnejši proces usvajanja in ponotranjanja jezikovne kompetence, so torej vpisana v mentalno strukturo človeka in kot taka bistveno določajo jezikovno produkcijo, ki pa je po mnenju Chomskega za lingvistično proučevanje drugotnega pomena. Večkrat namreč poudari, da predmet lingvistike ni jezikovna dejavnost, pač pa jezikovna kompetenca, ki je v ozadju le-te.

#### 1.4.5 ... ter jezikovna dejavnost kot njena nepopolna realizacija

Kot ugotavlja Knowles (2000), je jezikovna kompetenca dvojno abstrahirana v razmerju do jezikovne dejavnosti: prvič, predstavlja sposobnost nekega abstraktnega govorca/poslušalca (tj. uporabnika jezika) v neki prav tako abstraktni govorni skupnosti, in drugič, tudi sama ta sposobnost je pojmovana abstraktno, saj naj bi bila ločena od »slovnico irelevantnih podrobnosti« (prav tam, 329).

V delu *Aspects of the Theory of Syntax* Chomsky (1965) koncept kompetence razvija dalje. Poimenuje jo jezikovna kompetenca [linguistic competence] in jo definira kot znanje jezika, ki ga postavi v razmerje do empirične jezikovne dejavnosti:

Vzpostavljamo torej temeljno razlikovanje med *kompetenco* (posameznikovim znanjem njegovega jezika) in jezikovno *dejavnostjo* (dejansko rabo jezika v konkretnih situacijah). Zgolj pod idealnimi pogoji, ki smo jih omenjali v prejšnjem odstavku,<sup>16</sup> je jezikovna dejavnost neposreden odraz kompetence. Dejansko pa je očitno, da ne more neposredno odražati kompetence. (Prav tam, 4)

16 Referenca na prejšnji odstavek se nanaša na eno temeljnih predpostavk o predmetu raziskovanja lingvistične teorije. Chomsky namreč verjame, da bi se morala teorija lingvistike v prvi vrsti ukvarjati z »idealnim govorcem-poslušalcem v popolnoma homogeni govorni skupnosti, ki perfektno zna svoj jezik in nanj ne vplivajo slovnico irelevantni pogoji, kot so omejenost spomina, distrakcije, spremembe v pozornosti in interesih ter napake (naključne ali značilne) pri aplikaciji tega znanja v konkretno jezikovno dejavnost.« (Chomsky, 1965, 3)

Tej opredelitvi je implicitna teza, ki jo je Chomsky v naslednjih razpravah še dalje razvijal, namreč da kompetence ni mogoče izenačiti z jezikovno dejavnostjo in da mora lingvistična teorija upoštevati temeljno distinkcijo med obema omenjenima konceptoma – jezikovno kompetenco [linguistic competence] in jezikovno dejavnostjo [performance]<sup>17</sup>.

Jezikovna dejavnost, ki jo Chomsky (1965) primerja s Saussurjevo »govorico« [parole]<sup>18</sup>, seveda temelji na jezikovni kompetenci, toda hkrati ni njen neposredni odraz, saj je kontaminirana z mnogimi dejavniki (ter njihovo medsebojno interakcijo), ki vstopajo v proces govorne produkcije in s samo kompetenco nimajo neposredne zveze.

Tako je denimo »sprejemljivost« [acceptability] eden pomembnejših atributov jezikovne dejavnosti, ki pa je za proučevanje jezikovne kompetence obrobnega pomena, saj je v ospredju le-te »slovničnost« [grammaticalness] – nek stavek je v danem jeziku lahko slovnično brezhiben, hkrati pa na ravni vsakdanje jezikovne produkcije povsem nesprejemljiv, kar je pogosto odvisno od dejavnikov, ki se jim posameznik v procesu produkcije jezika – ne glede na siceršnje lastnosti jezikovne kompetence – ne more izogniti<sup>19</sup>.

Chomsky tako vzpostavi jasno razmejitev med kompetenco in jezikovno dejavnostjo in vztraja, da kompetence kot ponotranjene zmožnosti za neomejeno ustvarjalno rabo jezika ni mogoče reducirati na raven zunanjih manifestacij posameznih jezikovnih dejavnosti. Povedano drugače, gre za predpostavko, v katero je vpisana teza, da je vsaka objektivacija kompetence, ki se kaže kot neka empirična dejavnost, nujno partikularna in je kot taka lahko zgolj njen nepopoln odraz. To dejstvo, namreč da kompetenca ni ulovljiva v lastno objektivacijo, je ena od bistvenih značilnosti opredelitve tega pojma, ki je nastala znotraj (psiholinguistike), in zdi se, da bi lahko – ustrezno izvzeta iz specifičnega konteksta lingvistične teorije – odigrala produktivno vlogo tudi v procesih implementacije kompetence v kurikularno teorijo in prakso.

17 Z »jezikovno dejavnostjo« prevajamo angleški termin *performance*, ki skupaj z jezikovno kompetenco tvori pri Chomskem par kompetenca – jezikovna dejavnost (*competence – performance*). Chomsky (1965, 4) pojem »performance« opredeli kot »dejansko rabo jezika v konkretnih okoliščinah [actual use of language in concrete situations], v našem (slovenskem, prej pa jugoslovanskem) prostoru pa so ga avtorji različno, predvsem pa nedosledno prevajali: kot »praktično manifestacijo kompetence v procesu govorne dejavnosti« (Bugarski, 1972), kot »izvršitev« (Kante, 1989), pa tudi povsem preprosto kot »performanco« (Medveš, 2006). Prevod »jezikovna dejavnost«, ki ga povzemamo po O. Kunst Gnamuš (1987), se nam zdi pomensko še najbolj ustrezen, zato ga tudi sami privzemamo.

18 Chomsky sicer vzpostavi analogijo med Saussurjevim konceptom jezika [*langue*] in jezikovno kompetenco ter med govorico [*parole*] in jezikovno dejavnostjo, obenem pa poudari, da »je nujno zavreči njegovo [Saussurjevo, op. a.] pojmovanje jezika kot sistema znakov in se namesto tega raje vrniti k Humboldtovemu konceptu implicitne kompetence kot sistema generativnih procesov.« (Chomsky, 1965, 4)

19 Primerov, ki potrjujejo to tezo, je nič koliko, npr. stavek »Za nasvet je vprašal sina očetove sestre moža« je sicer slovnično brezhiben, hkrati pa na ravni vsakdanje jezikovne produkcije povsem nesprejemljiv. Ali kot piše Chomsky: »Nesprejemljivih slovničnih stavkov pogosto ni mogoče uporabljati, toda ne iz slovničnih razlogov, temveč prej zaradi omejitev spomina, intonacijskih ali stilističnih dejavnikov /.../ in tako dalje.« (Prav tam, 11)

#### 1.4.6 Konceptualizacija sporazumevalne kompetence v teoriji sociolingvistike

Psiholingvistične predpostavke Chomskega glede razmerja med jezikovno kompetenco in jezikovno dejavnostjo so bile kmalu po objavi dela »Aspects of the Theory of Syntax« (Chomsky, 1965) deležne kritične obravnave avtorjev, zlasti sociolingvistov, ki so teorijo Chomskega označili kot nepopolno, neproduktivno in nekonistentno (prim. Robinson, 1975; Hymes, 1972; 1992; Swiggers, 1992; Cazden, 1996; v našem prostoru denimo Kunst Gnamuš, 1979; 1987).

Že temeljni koncepti, s katerimi operira sociolingvistika kot – pogojno rečeno – funkcionalna teorija jezika, se bistveno razlikujejo od konceptov v teoriji transformativno-generativne slovnice. Ko Hymes (1980) opredeljuje osnovne sociolingvistične pojme, med drugimi našteje način govorjenja [*way of speaking*], tekoči govorec [*fluent speaker*], govorna situacija [*speech situation*], govorni dogodek [*speech event*], govorno dejanje [*speech act*], komponente govornih dogodkov in dejanj, pravila govorjenja ter funkcije govora (prim. prav tam, 83 ff). To seveda ni popoln nabor sociolingvistične terminologije, je pa vsaj do neke mere reprezentativen, saj pokaže, da je njeno polje raziskovanja predvsem tisti segment jezika, ki ga je Chomsky teoretsko marginaliziral, tj. segment jezikovne dejavnosti oz. rabe jezika.

Izrazov »govor« in »govorec« pri tem ne gre razumeti reduktivno, torej zgolj v smislu glasovne produkcije, pač pa označuje jezikovno produkcijo nasploh (tako govora kot besedila ter verbalne in neverbalne komunikacije v različnih »govornih« situacijah). Če psiholingvistika proučuje predvsem mentalne procese, ki jih je mogoče pripisati posamezniku kot pripadniku biološke vrste in delujejo v ozadju pridobivanja in uporabe jezika, se sociolingvistika ukvarja z »raznolikostjo jezikov, njihovimi funkcionalnimi značilnostmi ter značilnostmi njihovih govorcev v nenehni interakciji z govorno skupnostjo. Predstavlja združitev lingvistike in družboslovnih znanosti,« v eni od razprav zapiše D. F. Kennedy (1973, 2).

Radovanović (1986), ki je prav tako pisal o temeljnih konceptualnih opredelitvah in pojmi, s katerimi se pojasnjevanja fenomena in funkcije jezika loteva sociolingvistika, izhaja iz ugotovitve, da ta jezik proučuje s treh temeljnih vidikov: prvi je *jezikovna sposobnost*, drugi *znanje jezika* in tretji *uporaba jezika*. Skozi njihovo natančnejšo razdelavo med drugim pokaže, kako se znotraj sociolingvistike umešča koncept kompetence.

*Jezikovna sposobnost* v tem teoretskem kontekstu nastopa kot biološka platforma, torej kot biološko dana »moč, potencial, ali boljše zmožnost, ki v strogem smislu odlikuje, kolikor je znano, le človeška bitja in njihovo vrsto.« (Prav tam, 44) Gre

torej za entiteto, ki je *differentia specifica Homo sapiens*, tj. za genetsko programirano značilnost vrste, ki je kot taka prirojena. Natančneje, »prirojene so splošne predispozicije, da se lahko obvlada kateri koli jezik oz. spregovori v katerem koli jezikovnem sistemu,« piše Radovanović (prav tam, 46). V prvi vrsti sta to govorni in slušni aparat (pravzaprav njuna struktura ter odgovarjajoči ekvivalenti za branje in pisanje) ter razmeroma zapleten ustroj visoko razvitega in razčlenjenega centralnega in perifernega živčnega sistema. Jezikovna sposobnost kot biološka predispozicija bistveno pogojuje in naddoloča obstoj ostalih dveh jezikovnih kategorij, tj. znanja in uporabe jezika.

Na podlagi prirojene jezikovne sposobnosti vsak posameznik usvoji znanje vsaj enega jezikovnega sistema oz. *jezikovno kompetenco*; bistveno določilo jezikovne kompetence kot *znanja jezika* v primerjavi z jezikovno sposobnostjo je, da ta ni prirojena, pač pa pridobljena: »Pridobi se skozi kompleksne procese učenja, z usvajanjem v otroštvu in kasneje, v družini ali kakem drugem primarnem kolektivu, v skupini vrstnikov, v šoli, pri igri, skozi delo, s posredovanjem masovnih medijev, v socializaciji ter skozi spontane ali organizirane oblike učenja. Znanje posebnega jezikovnega sistema oziroma predispozicije za pridobivanje tega znanja, to je nedvomno dokazano, niso prirojeni.« (Prav tam, 45–46) Za našo razpravo je pomembna Radovanovićeva eksplicitna konstatacija, da je jezikovna kompetenca, pojmovana kot znanje jezika, *pridobljena* (torej družbeno posredovana), hkrati pa, kot bomo videli kasneje, nezvedljiva na dejansko rabo jezika, s čimer se tudi znotraj sociolingvistike na ravni teorije ohranja dialektično razmerje med *znanjem* in *uporabo* oz. med *kompetenco* in njeno empirično *objektivacijo*.

Če se še nekoliko zadržimo pri atributih jezikovne kompetence: bistveni presežek sociolingvistike nad pojmovanjem kompetence Chomskega naj bi bil v njeni vsebinski »nadgradnji«. Kot namreč piše Hymes, je koncept jezikovne kompetence, kot ga zastavi Chomsky, preprosto preozek, saj je omejen na slovnično komponento jezika, ob strani pa namenoma pušča vlogo sociokulturnih dejavnikov: »Termin 'kompetenca' v bistvu obeta več kot dejansko vsebuje. Omejuje se na znanje, v njegovem okviru pa zgolj na znanje slovnice. Ne vključuje ostalih vidikov govorečevega implicitnega znanja in sposobnosti, pač pa jih nejasno združene pravzaprav večinoma prepusti neraziskanemu pojmu 'performance'.« (Hymes, 1980, 167)

Hymes je sicer kritično revizijo teorije Chomskega že leta 1966 predstavil na konferenci, ki je obravnavala jezikovni razvoj prikrajšanih otrok iz manj spodbudnih socialnih okolij (glej objavljeno izpopolnjeno verzijo prispevka v Hymes, 1972). Kontekst, v katerem je bil prispevek predstavljen, je po svoje indikativen: ugovori sociolingvistov na postavke Chomskega namreč v veliki meri izhajajo prav

iz interpretacije, da slednji namerno spregleduje vlogo sociokulturnih dejavnikov (ter posledično zelo različne jezikovne zmožnosti med posamezniki iz različnih socialnih okolij) pri vzpostavljanju jezikovne kompetence, saj, kot smo pokazali že zgoraj, verjame, da je predmet proučevanja lingvistike »idealni govorec oz. poslušalec v homogeni govorni skupnosti, ki popolnoma obvlada svoj jezik«.

Hymes to pozicijo označi kot zgrešeno, ob tem pa zapiše, da »[s]očkanje z realnostjo otrok kot sporazumevajočih se bitij zahteva teorijo, znotraj katere bodo imeli sociokulturni dejavniki eksplicitno in konstitutivno vlogo /.../« (prav tam, 271). Ostra distinkcija med jezikovno kompetenco kot primarno entiteto lingvističnega raziskovanja na eni strani in jezikovno dejavnostjo kot marginalnim in za raziskovanje jezika po mnenju Chomskega malo pomembnim področjem na drugi s sociolingvističnega vidika ni mogla biti produktivna za reševanje problematike družbene neenakosti, kot se je manifestirala na področju jezika. »Takšna teorija kompetence idealne objekte abstrahira od sociokulturnih dejavnikov, ki bi sicer lahko vstopili v njihov opis. Prav tako je tudi pridobivanje kompetence razumljeno kot bistveno neodvisno od sociokulturnih dejavnikov, saj za svoj razvoj zahteva zgolj primeren govor v otrokovem okolju,« v nadaljevanju piše Hymes (prav tam).

Področje, kamor bi teoretsko legitimno lahko vstopale sociokulturne vsebine, je v teoriji Chomskega področje jezikovne dejavnosti, toda kljub temu ne gre spregledati, opozarja Hymes, da enačenje jezikovne dejavnosti s »konkretno rabo jezika« pravzaprav pomeni redukcijo le-te na psihološke stranske produkte slovnične analize, pri čemer spet izostane vloga socialne interakcije (prim. prav tam).

Hymes samega teoretskega koncepta jezikovne kompetence ne zavrže. Nasprotno, ob predpostavki, da bi lahko bil prav ta produktiven znotraj lingvistične teorije tudi pri reševanju problemov na ravni jezikovne dejavnosti, ga vsebinsko razširi in pomensko nadgradi.

Jezikovna kompetenca, dokazuje Hymes (1972), se med posamezniki v heterogeni govorni skupnosti lahko bistveno razlikuje, saj družbeno okolje ne določa zgolj zunanje manifestirane jezikovne dejavnosti, pač pa tudi notranjo kompetenco. V nekaterih okoljih je popoln tekoči govorec večjezičen, pogosto imajo znotraj dane govorne skupnosti različni jeziki ali njihove funkcionalne inačice povsem različno komunikacijsko ustreznost: »Ne le, da je ena [funkcionalna, op. a.] inačica nujna ali ustrenejša za določene rabe, druga pa za druge (kot je denimo glede tega pogosto razlika med javnimi priložnostmi in zasebnimi razmerji). /.../ Tovrstna kompetenčna razlika nima ničesar skupnega s 'primanjkljajem' ali prikrajšanostjo v odnosu do ostalih običajnih pripadnikov skupnosti. Za vse je lahko denimo kurdski



jezik medij, v katerem je mogoče najbolje izraziti večino stvari, toda hkrati je arabski boljši za izražanje verskih resnic; uporabnikom berbersčine se lahko zdi arabski jezik superiornejši od berberskega za vse priložnosti, razen za intimno domačo konverzacijo,« piše Hymes, povzemajoč Fergusona (v prav tam, 274–275).

Jezikovne kompetence posameznika v neki jezikovni skupnosti torej ni mogoče omejiti le na produkcijo in razumevanje slovnično neoporečnih stavkov. Predstavljajmo si otroka, nadaljuje Hymes (prav tam, 277), ki bi imel zgolj tako pojmovano kompetenco in bi povsem naključno produciral slovnično brezhibne stavke, brez kakršne koli smiselne povezave z okoliščinami, v katerih bi se nahajal. Ali bi takega otroka označili za idealnega govorca? S sintaktičnega vidika bi bil odgovor lahko tudi pritrdilen, z vidika umeščenosti subjekta v družbeni kontekst nikakor.

Poanta sociolingvistike je, da v takšnem primeru ni mogoče iz jezikovne kompetence kot *znanja jezika* izvzeti komponente, ki naddoloča socialno sprejemljivost jezikovne dejavnosti. Jezikovna dejavnost ni določena zgolj z *znanjem slovnice*, pač pa v temelju tudi z *znanjem komunikacije*. V tem smislu Hymes dokazuje, da je »kompetenca za rabo jezika del iste razvojne matrike kot slovnična kompetenca.« (Prav tam, 279) Pri Chomskem (predvsem v 1964a; 1965) je ta perspektiva dejansko odsotna, distinkcija med kompetenco in jezikovno dejavnostjo je do te mere ostra, da ne dopušča interpretacij, po katerih bi za sporazumevalno dejavnostjo prav tako obstajala tej implicitna kompetenca, razumljena kot niz pravil in načel za sporazumevanje.

Hymes (1972) skozi revizijo teoretskih postavk transformativno-generativne slovnice vpelje koncept sporazumevalne kompetence [*communicative competence*], kar pa je terjalo določeno rekonceptualizacijo razmerja med jezikovno kompetenco in jezikovno dejavnostjo, ki je, kot smo videli, pri Chomskem v temelju pojmovano kot razmerje med slovničnostjo [*grammaticalness*] in sprejemljivostjo [*acceptability*].

Kompetentna presoja subjekta po Hymesu ne implicira zgolj slovnične komponente, saj posameznik ustreznosti nekega stavka ne presoja zgolj z vidika njegove slovnične pravilnosti, pač pa v pomembni meri tudi z vidika načel in pravil, ki določajo njegovo primernost v danem sporazumevalnem kontekstu. Četudi presoja sprejemljivosti do neke mere to odraža, Hymes namesto zgolj dveh predlaga štiri parametre kompetentne presoje, ki jih izrazi skozi štiri vprašanja, namreč *ali sploh in v kolikšni meri* je neko jezikovno dejanje (a) formalno možno [*possible*]; (b) objektivno izvedljivo [*feasible*] z vidika razpoložljivih sredstev za implementacijo; (c) primerno [*appropriate*] v odnosu do (sporazumevalnega, družbenega) konteksta in (d) dejansko tudi izvedeno [*performed*] in se torej empirično pojavlja v sporazumevanju (prim. prav tam, 281).

Pri *formalni možnosti* (ali *sistemskem potencialu*) gre za pojem, ki izraža lastnost nekega formalnega sistema. Če je ta formalni sistem jezik, so njegove formalne možnosti določene z načeli in pravili slovnice, ki za ta jezik veljajo, kar seveda pomeni, da se ta segment v pomembni meri pokriva s konceptom jezikovne (ali bolje: slovnične) kompetence v teoriji transformativno-generativne slovnice. *Izvedljivost* nekega (jezikovnega) dejanja je določena zlasti s psihološkimi oz. psiholingvističnimi dejavniki, kot so spominske omejitve, značilnosti zaznavnega aparata in podobno, ter z dejavniki v okolju, predvsem materialnimi. Po drugi strani pa *primernost* »[p]o definiciji /.../ pomeni usklajenost z družbenimi normami« (Cazden, 1996, 10), kar torej pomeni, da je subjektova presoja primernosti pomembno določena s socialnim kontekstom. Hymes ob tem poudarja, da presoje primernosti nekega sporazumevalnega dejanja (ki je kot presoja eno bistvenih določil kompetence) z vidika sporazumevanja ni mogoče posebej pripisovati različnim sferam, npr. jezikovni (slovnični) na eni in kulturni sferi na drugi strani (prim. Hymes, 1972, 286).

Presoja primernosti torej ne more biti diferencirana, tj. neko sporazumevalno dejanje ne more biti z vidika slovničnosti označeno kot primerno, z vidika kulture pa kot neprimerno ali narobe, saj se vsaj na nekih točkah eno vselej prekriva z drugim. Ob tem velja poudariti Hymesovo tezo, da presoja primernosti tudi vselej implicira določeno tacitno znanje; posameznik je torej nosilec zavestnega ali nezavednega znanja o tem, kaj je v določeni govorni situaciji primerno in kaj ne.

Po teoriji Chomskega bi tako vprašanje *izvedljivosti* kot *primernosti* sodili k jezikovni dejavnosti in sta torej subsumirani pod njegovim pojmom *sprejemljivosti*, hkrati pa kot del jezikovne dejavnosti ne pripadata konceptu kompetence. Poleg tega, da si prizadeva za natančnejše vsebinsko razdelan pojem sprejemljivosti, Hymes (1972; 1980; 1992), kot smo omenili, zavzame stališče, da ni mogoče govoriti zgolj o »slovnični«, pač pa enako utemeljeno tudi o kompetenci za uporabo jezika, tj. sporazumevalni kompetenci kot širšem konceptu, ki poleg presoje formalne oz. sistemske možnosti vključuje tudi presoji izvedljivosti in primernosti ter hkrati vzpostavlja razmerje do dejansko izvedenih sporazumevalnih dejanj, torej empirične rabe jezika. Povedano drugače, »cilj širše teorije kompetence je, /.../ da pokaže, kako je nekaj, kar je sistemsko možno, izvedljivo in primerno, povezano s proizvajanjem in interpretacijo dejanskega kulturnega obnašanja.« (Hymes, 1972, 286)

V tem smislu tudi vsebinsko opredeli kompetenco kot »najbolj splošen izraz za zmožnosti [*capabilities*, op. a.] posameznika« (prav tam, 282) in jo postavi v razmerje do znanja, ko zapiše, da je »odvisna tako od (tacitnega) znanja kot od (sposobnosti) uporabe. Znanje je torej ločeno tako od kompetence (katere del je) kot od sistemske možnosti /.../« (prav tam). Obstaja tako znanje o vseh štirih

našteti parametrih sporazumevanja, kot tudi *spособnost uporabe* le-teh, oboje pa je del *jezikovne kompetence*.

Med posamezniki se lahko pojavljajo razlike glede sposobnosti uporabe tega znanja (prav tam, 283), kot interpretira C. B. Cazden, pa variira tudi dostopnost do znanja samega, kar je ena od bistvenih točk, kjer se Chomsky in Hymes teoretsko razhajata: »Kar je imel Chomsky za notranje, podtalno znanje jezika kot abstraktnega sistema, je za Hymesa zgolj sistemski potencial. Opis, celo razlaga tega systemskega potenciala, opisujeta zgolj črpališče [angl. *resource pool*], ki je potencialno, ne pa nujno tudi dejansko na razpolago vsem posameznikom, ki pridobivajo nek jezik. Kjer je Chomsky predpostavljajl homogenost, je Hymes slišal variabilnost.« (Cazden, 1996, 4)

Hymesov premik k individualnemu, neenakomerno distribuiranemu znanju odpira povsem nove možnosti interpretacij kompetence, saj znanje jezika po tej logiki ni apriorno, kot je mogoče razumeti Chomskega, pač pa med posamezniki variira glede na vrsto sociokulturnih dejavnikov. Kot pojasnjuje O. Kunst Gnamuš: »Izhodišče ni več abstrakten jezikovni sestav stavkotvornih pravil, ki jih je ponotranjil abstraktni govorec v idealnih družbenih razmerah, ampak osebna slovnica konkretnega govorečega človeka, slovnica, ki se je uresničila kot posledica posebne enovitosti družbenih in duševnih dejavnikov v konkretnih družbenih razmerah.« (Kunst Gnamuš, 1979, 81) Ena od posledic te predpostavke je tudi večje zanimanje za empirično raziskovanje razlik v deležu systemskega potenciala, ki je dejansko del znanja določenega posameznika, saj je »[f]undamentalna razlika /.../ med tem, da nekaj ni izrečeno, ker za to ni priložnosti, in med tem, da nekaj ni izrečeno, ker nekdo nima znanja, da bi to lahko izrekel,« poudarja Hymes (v Cazden, 1996, 4).

Če je sposobnost za uporabo jezikovnega znanja razumljena kot del jezikovne kompetence, piše avtor, to med drugim pomeni, da kompetenco do neke mere determinirajo tudi nekognitivni dejavniki, kot je denimo motivacija: »Ko govorimo o kompetenci, je posebej pomembno, da ne ločujemo kognitivnih od afektivnih in volitivnih dejavnikov,« poudari Hymes (1972, 283) – seveda pa ne gre spregledati, da velja tudi nasprotno.

Nekatere razsežnosti jezika, ki so v teoriji generativno-transformativne slovnice sodile k jezikovni dejavnosti, sedaj torej konstituirajo jezikovno kompetenco, sam pojem jezikovne dejavnosti [*performance*] pa Hymes obdrži za označitev zadnjega zgoraj navedenega parametra komunikacije, tj. dejanske izvedbe, empirične rabe jezika oz. produkcije govornih dejanj in dogodkov, vseeno pa poudarja, da je vendarle ni mogoče povsem izenačiti oz. reducirati zgolj na »posnetek obnašanja«

posameznika ali je enoznačno razumeti kot nepopolno realizacijo popolne kompetence. Govorno dejanje ali dogodek je namreč produkt vsaj treh dejavnikov: kompetence posameznika (tj. njegovega jezikovnega znanja in sposobnosti za uporabo le-tega), kompetence drugih udeležencev ter kibernetičnih in nastajajočih značilnosti samih dogodkov (prim. prav tam).

#### 1.4.7 Brunerjev koncept analitične kompetence

Poleg slovnične kompetence Chomskega ter sociolingvističnega koncepta sporazumevalne kompetence v razpravi, kjer obravnava razmerje med jezikom in kognitivnimi procesi, Bruner (1975) razvije še koncept analitične kompetence. Če smo sporazumevalno kompetenco označili kot nadgradnjo slovnične, vsaj do neke mere drži, da je analitična kompetenca, kot jo opredeli Bruner, poskus nadgradnje obeh, tako slovnične kot sporazumevalne kompetence. Slednjo namreč razume kot del Piagetove razvojne stopnje konkretnih operacij, s pojmom analitične kompetence pa opozarja na funkcije jezika v kognitivnih procesih ter vzpostavi povezavo med analitično kompetenco in Piagetovimi formalnimi operacijami. Analitično kompetenco opredeli tako, da zapiše: »Področje, na katerem jezik postane temelj za človekovo iznajdbo novih načinov mišljenja, je onkraj bodisi prirojene jezikovne kompetence ali družbeno pogojene sporazumevalne kompetence. Poimenovali jo bomo *analitična kompetenca*, njena temeljna značilnost pa je, kot pri Piagetovih formalnih operacijah, da vključuje podaljšane [ang. *prolonged*, op. a.] operacije miselnih procesov, ki temeljijo zgolj na jezikovnih predstavah, na propozicionalnih strukturah, ki se jim pridružujejo miselne strategije in strategije reševanja problemov, ki se ne nanašajo na neposredne izkušnje s predmeti in dogodki, pač pa na skupine trditev.« (Prav tam, 72) Analitična kompetenca torej predpostavlja jezik v funkciji izvrševanja formalnih operacij, abstraktnega mišljenja, ki ni zgolj mišljenje v danem kontekstu, v danih konkretnih okoliščinah, pač pa je zanj bistveno, da seže onkraj vsakršne partikularne empirične izkušnje. Skozi analitično kompetenco se tako udejanja funkcija jezika kot inštrumenta abstraktnega mišljenja, oziroma kot interpretira O. Kunst Gnamuš: »Pojem analitičnih jezikovnih zmožnosti opozarja na sposobnosti razumevanja in uporabe tistih jezikovnih struktur, ki so pomembne za procese posploševanja in abstrakcije pojavnosti in so sestavni del formalnega mišljenja.« (Kunst Gnamuš, 1979, 88) V tem smislu bi analitična kompetenca med drugim sodila na področje, ki ga raziskuje logika. Če nekoliko posplošimo, bi namreč lahko dejali, da je v osnovi analitične kompetence zmožnost posameznikovega formalnega deduktivnega sklepanja.

Ob tem velja poudariti, da posameznik analitične kompetence, kot jo pojmuje Bruner, ne more razviti neodvisno od vzpostavljanja slovnične, predvsem pa ne brez

družbeno pogojene sporazumevalne kompetence. To bi namreč lahko vodilo v interpretacije, da je analitična kompetenca kot zmožnost izvrševanja povsem formalnih miselnih operacij, ki so kot take neodvisne od partikularnih empiričnih okoliščin, tudi sama izvzeta iz družbenih razmerij, znotraj katerih se vzpostavlja. Temu seveda ni tako, Bruner namreč privzame predpostavko, da je posameznikovo učenje jezika tesno povezano s konkretnimi dejavnostmi otroka, prav ta začetna faza, ko je v ospredju dejavna interakcija z okoljem, pa vzpostavi podlago za razvoj jezikovnih sredstev, ki omogočajo abstraktno mišljenje in so kasneje temelj za analitično kompetenco. »Na začetku učenje jezika poteka tako, /.../ da se posameznik uči *izvrševati* postopke, ki bodo kasneje nujni za vzpostavljanje pomena,« piše Bruner (1975, 67) in nakaže vzporednico med ontogenezo in filogenezo. Povzemajoč De Laguno namreč predpostavi, da je izvorna funkcija jezika pri človeku vezana na realizacijo dejavnosti, ali natančneje, jezik naj bi bil po svojem izvoru in razvoju sistem za vključevanje drugih v načrt dejavnosti:

Pritisk (naravne, op. a.) selekcije, ki je pripeljal do sedanjega jezika, je verjetno vključeval zahtevo po boljšem sodelovanju, ki je skoraj zagotovo pomenila možnost za vnaprejšnjo komunikacijo o nameravanih dejavnostih, ne pa zgolj sodelovanja pri dejavnostih samih. To je pomenilo, prvič, da mora biti jezik kar se da neposredno povezan z dejavnostjo in njeno strukturo, in drugič, pomenilo je razvoj jezika v smeri manjše odvisnosti od konteksta, k bolj eksplicitni in od konteksta neodvisni formi, tako da je sporočila mogoče dekodirati brez poznavanja konkretnih situacij ali intenc govorca. (Prav tam, 67–68)

Na ravni jezikovnega razvoja posameznika predpostavi analogno logiko. Posameznik razmeroma hitro doseže fazo v jezikovnem razvoju, ki jo Bruner poimenuje »minimum vrste« [*species minimum*] in ki po njegovi opredelitvi sovпада s Piagetovo fazo konkretnih operacij, to pa je tudi podlaga in nujen pogoj za razvoj formalnega, abstraktnega mišljenja. Bruner se pri tem naslanja tudi na Vigotskega in njegovo razlikovanje med zunanjim in notranjim govorom ter na njegov pojem »znanstvenih konceptov«.

#### 1.4.8 Jezikovna kompetenca kot hierarhično strukturirana družbeno določena entiteta

Koncept jezikovne kompetence je v našem prostoru raziskovala O. Kunst Gnamuš in v razpravi, namenjeni obravnavi razsežnosti in strukture jezikovne kompetence, postavila nekaj izvirnih tez, s katerimi je deloma redefinirala razumevanje kompetence na področju jezika, predvsem tako, da je opisala njeno določenost z

objektivnimi družbenimi dejavniki. Tudi sama v načelu privzema osnovno opredelitev jezikovne kompetence, kot jo je razvil Chomsky, le da jo vsebinsko razširi in pokaže na njeno kompleksnejšo strukturiranost. Pri tem izhaja iz temeljne sociolingvistične predpostavke, da jezikovna forma in produkcija govora nista sami sebi namen, pač pa ju posameznik usvaja kot sredstvo sporazumevanja in prenašanja vsebinskih podatkov. Konsekvence te teze so jasne: če sta v ospredju sporazumevalna in transmittivna funkcija jezika, to implicira obstoj medosebnih razmerij, v katerih se sporazumevanje in transmisija realizirata. Ker pa so medosebna razmerja vselej tudi družbeno določena in jih je torej mogoče interpretirati kot družbena razmerja, kot taka podležejo zakonitostim teh razmerij. Ena od takšnih zakonitosti je njihova hierarhična strukturiranost, ki je po prepričanju avtorice tudi sestavni del jezikovne kompetence. Ker nastopa kot entiteta, ki je *v funkciji* produkcije in razumevanja jezika, tj. v funkciji medosebnega sporazumevanja in transmisije, to med drugim pomeni, da je tudi sama bistveno determinirana z zakonitostmi razmerij, v katera vstopa. Jezikovno kompetenco tako razume »večrazsežnostno«, sestavljeno iz petih t. i. kompetenčnih prvin: gramatično znakovnostrukturno, semantično ali spoznavno, socialno ali pragmatično, normativno in ustvarjalno ali metaforično prvino (prav tam, 159ff).

*Gramatična znakovnostrukturna* kompetenčna prvina po opredelitvi avtorice smiselno sovпада s konceptom slovnične kompetence Chomskega: gre za »zmožnost oblikovati gramatično pravilne stavke in besedila« (prav tam, 159). Temelji na konstantnih znotrajstavčnih razmerjih, ki jih je mogoče opisati s slovničnimi pravili, za katera avtorica domneva, da morajo biti vsaj delno del biološkega zapisa, »saj niso konstanta samo v ontološki, ampak tudi v zgodovinsko ponavljajoči se izkušnji govorcev naravnega jezika« (prav tam).

Opredelitev *semantične oz. kognitivne* kompetenčne prvine temelji na že omenjeni predpostavki, da sintaktično pravilna zunanja jezikovna forma ni sama sebi namen, pač pa je jezikovni izraz »nosilec predstavnih in spoznavnih vsebin« (prav tam). Funkcija te razsežnosti jezikovne kompetence je torej povezovanje izraza z vsebinskim pomenom, sestavljajo pa jo spoznavne operacije, ki posamezni izraz povezujejo s spoznavnimi vsebinami (prav tam, 160).

Pomemben strukturni element jezikovne kompetence je njena socialna oz. *pragmatična* prvina, ki po mnenju avtorice v strukturi kompetenčnih prvin zaseda najvišji hierarhični položaj in so ji ostale kompetenčne prvine podrejene. Poleg transmisije vsebin je namreč ena pomembnejših funkcij sporazumevanja tudi vplivanje, učinkovanje na naslovnika. Kompetenten govorec pri sporazumevanju vselej razrešuje tudi vprašanje, kako se izraziti, da bi z besedami dosegel želeni učinek pri

naslovniku. »Preden besedilo izrečemo, izbiramo med več mogočimi besedili. Torej je pred kompetenco tvorjenja gramatično pravilnih stavkov kompetenca njihove izbire. To opravimo tako, da zaželeni družbeni kontekst primerjamo z dejanskim in ga skušamo prek besed spremeniti,« piše avtorica (prav tam, 161). Pragmatično kompetenco tako sestavljajo strategije, ki predstavijo o nekem želenem učinku povežejo s potencialno mogočimi jezikovnimi izrazi, upoštevajoč specifične vsakokratnega družbenega konteksta. Na tej podlagi se nato izvrši govorno dejanje, ob čemer pa je funkcija pragmatične kompetenčne prvine tudi vzdrževanje dinamike med notranjim in zunanjim govorom, torej med tistim, kar je v neki situaciji dejansko izrečeno, in med tistim, kar ostane zamolčano (prim. prav tam).

*Metaforična* kompetenčna prvina je tista sestavina jezikovne kompetence, ki posamezniku omogoča produkcijo in razumevanje jezikovnih izrazov s prenesenimi pomeni. »Videti je,« piše avtorica, »da se metaforična kompetenca zoperstavlja enosmernosti kognitivne semantične kompetence, kategorizaciji in hierarhizaciji sveta, tako da postavlja mostove med navidez nepovezanim, nepomirljivim, nepričakovanim.« (Prav tam, 162)

Nazadnje velja omeniti še *normativno* kompetenčno prvino, ki skozi postavljene zapovedi in prepovedi regulira jezikovno dejavnost ter tako zagotavlja gramatično pravilnost, socialno primernost in dopustnost izražanja. Gre torej, kot pravi avtorica, za discipliniranje posameznika, pri čemer pomembno vlogo igra šola, ko otroka uči pravilnega izražanja. Pri tem sicer obstaja nevarnost, da bi od zunaj postavljena pravila omejevala in zavirala otrokovo izrazno sproščenost. Toda rešitev tega problema bi bilo napačno iskati v odrekanju zahtevam in prepovedim ter v relativizaciji jezikovnih pravil, pač pa nasprotno, pri njihovem vztrajanju do te mere, da jih učenci ponotranjijo: »Le če pravila osvojimo tako trdno, da se jih več ne zavedamo, se izrazna sproščenost vrne. Slabo osvojeno pravilo pa lahko povzroči napako celo tam, kjer je sicer v govoru ne delamo.« (Prav tam)

Ob tem je pomembno poudariti, da tako sestavljena jezikovna kompetenca ni preprosto seštevek, pač pa sinteza vseh navedenih kompetenčnih prvin, ki so kot odsev družbene dejanskosti *v medsebojnem dialektičnem in hierarhičnem razmerju*.

Na vrhu hierarhične lestvice je po mnenju avtorice *socialna oz. pragmatična* kompetenčna prvina, ki naddoloča ostale štiri, ob čemer posebej poudarja, da je spoznavno razmerje (ki ga predstavlja semantična kompetenčna prvina) podrejeno družbenemu: »Razmerje med družbenim in spoznavnim je instrumentalno: prvo je cilj in drugo sredstvo.« (Prav tam, 163) Tega seveda ne gre interpretirati, kot da je »vsebinska«, torej semantična kompetenčna prvina marginalnega pomena, pomeni

pa, »da sta družbeni in spoznavni razvoj neločljivo povezana in je razvoj semantične kompetence odvisen od družbenih razmerij.« (Prav tam) Družbena razmerja pa določajo tudi preostale prvine jezikovne kompetence, torej metaforično (ki je tesno povezana zlasti s semantično in gramatično), normativno in nenazadnje tudi gramatično znakovnostrukturno. Jezikovna kompetenca ima torej kot del psihične strukture posameznika družbeni izvor. Le za gramatično kompetenčno prvino O. Kunst Gnamuš domneva, da so (slovnična) pravila, ki jo tvorijo, vsaj deloma »sestavine prirojjenih podatkov, saj niso konstanta samo v ontološki, ampak tudi v zgodovinsko ponavljajoči se izkušnji govorcev naravnega jezika« (prav tam, 159).

Gre za tezo, ki sicer odraža v lingvistiki pogosto obravnavano vprašanje, v kolikšni meri je jezikovni aparat posameznika del njegove prirojene strukture oz. v kolikšni meri ima jezik kot del psihične realnosti posameznika biološki izvor (prim. Arbini, 1968; Steinberg, 1976; Hauser idr., 2002; Palmer, 2000a in 2000b; Tirassa, 1999, Stainton, 2006 ipd.), kar je povezano tudi z vprašanjem izvora jezikovne kompetence kot sestavnega dela jezikovnega aparata.

#### 1.4.9 Izvor jezikovne kompetence: problem nativističnih interpretacij

Problematika nativizma v jezikoslovju je predmet mnogih diskusij, ki vse niso v enaki meri relevantne za našo razpravo. Znane so denimo teze Chomskega, da se jezika ne *naučimo*, pač pa v otroku *dozori*, ob čemer primerja pridobivanje jezika s spolnim dozorevanjem, ki je, kot zapiše, kljub tudi nekaterim odločilnim vplivom iz okolja (npr. prehrana) v svojem bistvu vendarle »vodeno od znotraj« (Chomsky, 1992, 14). Enako naj bi veljalo za jezik: »Izraz ‚učenje‘ je pravzaprav zelo zavajajoč in bi ga bilo najbolje opustiti kot relikv preteklega časa, preteklih zgrešenih pojmovanj. Znanje jezika *raste* v duhu/možganih otroka, ki je umeščen v določeno govorno skupnost.« (Prav tam, 14–15, poudaril D. Š.) Vprašanje torej je, ali je jezikovno kompetenco pri Chomskem dejansko mogoče enoznačno nativistično interpretirati. Chomsky je na tem področju dvoumen: njegove temeljne predpostavke o učenju (ali bolje: zorenju) jezika napeljujejo k nativizmu, po drugi strani pa je mogoče pokazati, da same jezikovne kompetence, kolikor jo sploh uporablja v kasnejših delih, ne razume kot vrojene.

Vsaj na prvi pogled se zdi, da bi bilo razmerje med jezikovno kompetenco in jezikovno dejavnostjo v teoriji Chomskega mogoče razumeti kot razmerje med biološko strukturo posameznika in njegovo družbeno določenostjo. Teza, da je jezikovni dejavnosti podstatna kompetenca biološko določena, je namreč v njegovih razpravah



vseskozi prisotna. Toda distinkcija, ki jo Chomsky vzpostavi med *ponotranjeno* jezikovno kompetenco, ki je razumljena kot del kognitivno-epistemološke strukture posameznika, in *zunanjjo* jezikovno dejavnostjo, ki se manifestira kot jezikovno obnašanje, vendarle ne pomeni razmejitve med biološkim in družbenim: v okviru teorije univerzalne slovnice velja kompetenco interpretirati kot *ponotranjeno* (in kot tako *družbeno posredovano*) zmožnost ustvarjalne rabe konkretnega jezika. Seveda ne gre oporekati, da je teorija jezika, kot jo je razvijal Chomsky, v svojem bistvu nativistična; njena temeljna predpostavka vendarle je, da je ontogeneza jezika bistveno določena s kognitivno strukturo posameznika, ki jo določajo genetsko vpisane dispozicije za razvoj jezika. Četudi torej drži, da v svojem najbolj bistvenem pogledu jezik ni nekaj, kar bi lahko obstajalo brez vrojenih dispozicijskih struktur, pa hkrati tudi drži, da se znanje konkretnega jezika vzpostavi šele prek pomenov, ki jih otroku od rojstva dalje posredujejo pomembni Drugi. Povedano drugače, šele ko otrok vstopi v »simbolno mrežo«, s tem prek usvajanja pomenov, ki mu jih posredujejo pomembni Drugi, aktivira gensko, biološko dane dispozicije. To seveda ni kategorialni aparat, s katerim bi operiral Chomsky, da ga je mogoče tako interpretirati, pa izhaja iz njegovih poznejših del, ko svoje predpostavke nekoliko bolj precizira in razdela; vpelje koncepte, kot so začetno in končno stanje ( $S_0$  in  $S_t$ ) ter N-jezik in Z-jezik. S tem kategorialnim aparatom nato pojasnjuje razmerje med biološko in družbeno posredovano strukturo jezika, kot je razvidno iz nekoliko daljšega citata:

Jezikovna zmožnost je poseben sistem duha/možganov z začetnim stanjem  $S_0$ , ki je v bistvenih pogledih skupno vrsti /.../ in očitno enkratno za to vrsto. Glede na primerno izkustvo prehaja ta zmožnost od stanja  $S_0$  k sorazmerno stabilnemu trdnemu stanju  $S_t$ , ki potem utрпи le obrobne spremembe /.../. Pridobljeno stanje vključuje N-jezik (to je stanje, da imamo ali znamo posamezen N-jezik). US je teorija  $S_0$ ; posamezne slovnice so teorije različnih N-jezikov. N-jeziki, ki si jih lahko pridobimo s fiksiranim  $S_0$  in razlikujočo se izkušnjo, so človeški jeziki, ki jih je mogoče pridobiti /.../. Trdno stanje ima dve sestavini, ki se ju da analitično razločevati, lahko pa se poljubno mešata in prepletata: sestavino, ki je specifična za jezik, za katerega gre, in prispevek začetnega stanja. Prva predstavlja »naučeno« – če je ta koncept primerno rabiti pri razlagi prehoda od začetnega k razvitemu stanju jezikovne zmožnosti; morda sploh ne utegne biti primeren.<sup>20</sup> (Chomsky, 1989, 27)

20 Chomsky v svojih tekstih večkrat izrazi skepso do predpostavke, da se jezika *naučimo* (čeprav se zdi, da pri tem ni povsem dosleden, saj kljub temu ta termin tudi sam uporablja). Toda poudariti velja, da pri tem ne gre za skepso, ki bi implicirala tezo, da je znanje posameznega jezika (tj. N-jezika) prirojeno, pač pa da je *pridobljeno*. Opraviti imamo torej s terminološkim parom *naučeno vs. pridobljeno* [*learning vs. acquisition*]. Razliko med obema pojasnjuje Y. R. Sole: »Pridobivanje je podzavesten proces, podoben tistemu, ki deluje med posamezniki, ki se učijo svojega prvega jezika. Po drugi strani pa pojem učenja implicira zavestno pozornost do tistega, kar je predstavljeno.« (Sole, 1994, 100)

Razlike med kompetenco in jezikovno dejavnostjo torej očitno ni mogoče enoznačno interpretirati kot razlike med biološkim (vrojenim) in družbenim (naučnim, pridobljenim), saj iz zgornje razlage izhaja, da jezikovna kompetenca<sup>21</sup> sama po sebi ni *fiksna*, pač pa prehaja iz nekega začetnega stanja (Chomsky ga označi s  $S_0$ ) v neko končno, izdelano, »trdno« stanje ( $S_t$ ), ki pomeni, da je posameznik usvojil N-jezik oz. slovnico N-jezika.

Namesto prvotne delitve na jezikovno kompetenco kot znanje jezika in jezikovno dejavnost kot rabo le-tega v konkretnih okoliščinah Chomsky sedaj na ravni teorije razlikuje vsaj tri stopnje:  $S_0$  (biološko dana načela in parametri univerzalne slovnice),  $S_t$  (iz  $S_0$  izhajajoče in hkrati družbeno posredovano znanje pravil in načel določenega N-jezika) ter v končni instanci konkretno jezikovno dejavnost, ki se manifestira kot Z-jezik. Sedaj torej nimamo več opraviti zgolj z diado jezikovna kompetenca – jezikovna dejavnost, pač pa s triado *univerzalna slovnica – jezikovna kompetenca – jezikovna dejavnost*; in kot zapiše Chomsky, »kar ‚vemo prirojeno‘, so načela raznih podsistemov  $S_0$  in način njihovega vzajemnega delovanja ter parametri, pridruženi tem načelom. Kar se učimo, so vrednosti parametrov in prvine obrobja (poleg slovarja, na katerega se nanašajo podobne obravnave).« (Chomsky, 1989, 133)

Jezikovno kompetenco v teoriji Chomskega v tem smislu interpretirata tudi Cook in Newson, ko zapišeta: »Slovnčna kompetenca je mešanica univerzalnih načel, vrednosti parametrov in leksikalnih informacij, z dodano komponento perifernega znanja.« (Cook in Newson, 1998, 87)

Če torej povzamemo, iz zapisanega izhaja, da jezikovno kompetenco bistveno vzpostavlja *znanje jezika* (kar zadeva Chomskega, bi bilo, kot smo videli, natančneje reči znanje *slovnčnih pravil*, sicer pa tudi znanje jezika v širšem smislu), ki je v pomembnem delu *pridobljeno*, torej družbeno posredovano in družbeno določeno znanje. Ta epistemološka komponenta je za razumevanje kompetence bistvenega pomena in v tem je po svoje srž paradigmatskega obrata, ki ga je v polju lingvistike izpeljal Chomsky. Presežek psiholingvistike v razmerju do behavioristično orientirane deskriptivne lingvistike je prav v tem, da vpelje teorijo kompetence, ki, kot zapiše Pylyshyn, »ne opisuje, kako ljudje delajo stvari (npr.

21 V zgornjem citatu iz Kantetovega prevoda »jezikovna zmožnost«. Korektnost veleva, da opozorimo na dejstvo, da je v ozadju omenjenega prevoda termin Chomskega »*language faculty*«, in ne »*linguistic competence*«, kot bi bilo mogoče sklepati na podlagi naše interpretacije. Ko namreč Chomsky razvije koncepte N- in Z-jezika ter definira razmerja med različnimi zgoraj opisanimi »stanji jezika« ter univerzalno slovnico, prične jezikovno kompetenco kot koncept, na katerem so temeljila zgodnejša dela (Chomsky, 1964a; 1965), vse bolj opuščati – v stvarnem in imenskem kazalu knjige »Znanje jezika« vnosa »jezikovna kompetenca« sploh ni (prim. Chomsky, 1989). Kar je torej prej v teoriji Chomskega nastopalo kot jezikovna kompetenca, postane kasneje del širšega koncepta »jezikovne zmožnosti« [*language faculty*].

rešujejo probleme)«, pač pa »se bolj kot na izvršitveno naslavlja na epistemološko plat kognicije« (Pylyshyn, 1973, 36). Avtor tako razumljeno teorijo kompetence prenese na primer razumevanja in reševanja algebrskih problemov in pokaže, da kompetenco, kolikor naj bo to produktiven koncept, dejansko vzpostavi šele *posredovano znanje*, in sicer povsem vsebinsko znanje in z njim povezano razumevanje konceptov, ne pa neposredno učenje izvajanja procesov, ki je logično možno šele na podlagi usvojenega znanja. Če učencu pokažete niz znakov, kot je npr.  $(x - ) (y + z) = w$  in ga vprašate, ali je to ustrezen zapis matematične enačbe, bo na podlagi »intuitivne presoje« vedel, da je odgovor nikalen. Toda *na čem temelji* takšna presoja? Vzemimo, pravi Pylyshyn, da pred učenca postavljate vrsto vse kompleksnejših nizov, ta pa mora presoditi, ali vsak od teh tvori neko algebrsko smiselno celoto ali ne – kdaj imamo opraviti s *kompetentno presojo*? »Če je učenec pravilno usvojil koncept (ne glede na učno metodo, ki je bila uporabljena), prav gotovo lahko dalje razvija načela, ki opisujejo bistvene lastnosti, na podlagi katerih temelji presoja o vsakem posameznem primeru,« zapiše Pylyshyn (prav tam, 37). Ali povedano drugače, razlika v tem smislu med *kompetentnim* učencem, ki opravi presojo, in tistim, ki kompetence še ni razvil, ni v pravilnosti ali nepravilnosti njunih odgovorov. Nekompetentni učenec lahko prav tako kot kompetentni na vprašanje odgovori pravilno, toda to ne pomeni, da je njegov odgovor posledica kompetentne presoje – slednja je na delu samo (in v tem se kompetentna presoja razlikuje od pravilnega odgovora), če je utemeljena na usvojenem konceptualnem znanju, ki bistveno presega domet vsakega partikularnega problema. Takšno znanje je hkrati tudi nujni pogoj za njegovo *ustvarjalno aplikacijo*, saj le to omogoča »neomejeno rabo omejenih sredstev«. Ali kot se izrazi Pylyshyn:

Tisto, kar mu (učencu, op. a.) omogoča, da je ustvarjalen v razvijanju takšnih (hevrstičnih, op. a.) postopkov, mora biti dejstvo, da je usvojil koncept pravilnega zapisa (npr. matematične enačbe, op. a.), ki je razmeroma neodvisen od vseh posameznih zapisov. Tisto, kar učenec ve, *mu omogoča ustvarjalno generiranje ustreznih hevrstik*, ko je to potrebno. In če se je pravilno naučil algebre, je ta »njegova vednost« opisana natanko skozi rekurzivno definicijo, ki jo je mogoče razumeti kot opis njegove ponotranjene kompetence. (Prav tam, 38)

Gre za poudarek, ki bi moral biti sestavni del kakršne koli razprave o kompetencah tudi v prostoru vzgoje in izobraževanja, če naj te zasedejo produktivno mesto v kurikularnih rešitvah. Toda zdi se, da v aktualnih tendencah na tem področju prevladuje pogled na kompetenco, ki temelji na drugačnih predpostavkah. Kot bomo videli, je to vsaj deloma mogoče pojasniti z dejstvom, da kompetenca v

polje izobraževanja ni vstopila kot kognitivno-epistemološki koncept, temveč prej kot *antiteza tega koncepta* s prevladujočo behavioristično konotacijo. To sicer ne preseneča, če upoštevamo, prvič, da se je uveljavila kot del rešitve problema *zagotavljanja (ekonomske) učinkovitosti* šolstva v anglosaksonskem in še zlasti v ameriškem sistemu, in drugič, da je postala pomembno konceptualno orodje zagotavljanja te učinkovitosti predvsem na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki mu je tesna povezanost s trgom dela imanentna in ga interesi ter pričakovanja tega trga tudi v bistveni meri (so)oblikujejo. Velja sicer omeniti, da so se v podjetniškem okolju razvili številni modeli ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, katerih intenca je bila, da bi se odmaknili in preseгли enoznačno razumevanje kakovosti kot eksaktno izmerljivega ekonomskega outputa. Eden takih, o katerem je v našem prostoru pisala T. Možina (2003), je t. i. model »Total Quality Management« oz. model *celostnega upravljanja kakovosti*, ki naj bi bil bolj »celostno«, predvsem pa procesno orientiran (prav tam, 189–190). Čeprav bi to morda pričakovali, pa se zdi, da spremembe v pojmovanju kakovosti na področju menedžmenta niso bistveno vplivale na v osnovi behavioristično opredeljeni koncept kompetence<sup>22</sup>.

## 1.5 Operativno-funkcionalni koncept kompetence ali kompetentnost v primežu zahtev po ekonomski učinkovitosti

V nasprotju s pravkar opisanim kognitivno-epistemološkim konceptom kompetence, ki temelji na humboldtovski predpostavki, da je kompetentnost posameznika njegova zmožnost za produkcijo neomejenih učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev, se je na področju družboslovja prevladujoče uveljavil koncept kompetence, ki ima, kot smo omenili, povsem drugačno, behavioristično konceptualno ozadje in pomeni zlasti zmožnost realizacije operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam oz. potrebam ekonomskega trga.

Bistveni sta dve značilnosti razumevanja kompetence v ekonomiji in menedžmentu: prva se kaže v *redukciji kompetence na raven konkretnih operativnih dejavnosti*, s čimer se zabriše prav tista razmejitev med kompetenco in neposredno dejavnostjo, ki se je s Chomskim vzpostavila v lingvistiki, druga pa je *instrumentalno razmerje med znanjem in kompetentnostjo*, ki vodi v marginalizacijo teoretičnega

---

22 Še več, nemara bi bilo mogoče postaviti tezo, da sta »celostno« pojmovanje kakovosti in razumevanje kompetence kot zmožnosti za učinkovito opravljanje delovnih nalog del istega ekonomskega diskurza, ki je v končni instanci tako ali drugače zavezan predvsem iskanju poti za čim bolj optimalno realizacijo ekonomskega interesa.

znanja ter v retroaktivno legitimacijo znanja šele na podlagi pripoznane uporabnosti v procesu opravljanja konkretnih delovnih nalog. Poglejmo obe značilnosti nekoliko natančneje.

Četudi drži, da Boyatzis na načelni ravni zapiše, da nabor posameznikovih kompetenc odraža njegovo *zmožnost* [*capability*] in da te torej opisujejo, »kaj posameznik *lahko naredi*, in ne nujno, kaj *dejansko dela*« (prav tam), pa tako rekoč v istem odstavku kompetence opredeli tudi kot značilnosti, »ki so *kavzalno povezane z učinkovitimi oz. vrhunskimi rezultati* na delovnem mestu« (prav tam). Podobno ugotavlja tudi Kohont, ko pravi: »[Š]ele ko posameznik svoje zmožnosti (kombinacijo znanja, sposobnosti in motivov) uspešno uporabi v določeni situaciji, lahko govorimo o kompetencah.« (Kohont, 2005, 35–36) Ali povedano drugače, kompetenca obstaja in posameznik je kompetenten zgolj, v kolikor se to objektivno manifestira, med ponotranjeno *zmožnostjo* posameznika in objektivacijo te zmožnosti dejansko ni več razlike.

V enem od biltenov Organizacije ZN za industrijski razvoj (UNIDO), namenjenem kompetencam, zasledimo enako opredelitev: kompetenca je »nabor večšin, z njimi povezanega znanja in značilnosti, ki posamezniku omogočajo izvršitev naloge ali dejavnosti znotraj specifične funkcije delovnega mesta« ter se »demonstrira ali usvoji pri opravljanju dela in jo je mogoče z lahkoto prenesti na drugo delovno mesto« (UNIDO Competencies, 2002, 8). Sicer predpostavka o obstoju kavzalne zveze med kompetenco in učinkovitim opravljanjem delovnih nalog (ter pričakovanji po doseganju nadpovprečnih rezultatov) v načelu ni zgrešena, v kolikor jo razumemo kot trditev, da so uspešno opravljene delovne naloge *indikator* posameznikovega posedovanja nekega korpusa zmožnosti, znanja, motivacije, spretnosti in podobnih značilnosti, ki jih lahko zajamemo s pojmom kompetenc(e). Sama ta trditev tudi ne vodi nujno k redukciji kompetence na niz operativnih nalog, pač pa je slednje šele posledica nadaljnje izpeljave teze o kavzalni povezanosti. Opredelitev kompetence kot kavzalno povezane z uspešnim opravljanjem dejavnosti je namreč vodila k sklepu, da jo je na podlagi opazovanja izvrševanja delovnih nalog in izvedbe testnih situacij, v katerih zaposleni dokažejo sposobnost za učinkovito odzivanje na zahteve delovnega mesta, mogoče *izmeriti*. V tem naj bi bila, kakor gre razumeti McClelland in Boyatzisa (1980), tudi bistvena prednost koncepta kompetence v teoriji in praksi menedžmenta. Implementacija tega koncepta naj bi imela v primerjavi s »tradicionalnim« preverjanjem »akademiških sposobnosti« to prednost, da omogoča presojo funkcionalnosti posameznika na konkretnem delovnem mestu in daje podlago za razmislek, na kakšen način lahko zaposleni izboljšajo svojo storilnost, če je ta

pod pričakovanji. Avtorja sta tako razvila pet korakov, ki po njunem prepričanju omogočajo preverjanje kompetenc (prav tam, 368–370):

- 1) Poiskati je treba nekaj nadpovprečnih in nekaj povprečnih delavcev (angl. *performers*) na ustreznem delovnem mestu (položaju),
- 2) na majhnem vzorcu le-teh opraviti intervju o njihovih ravnanjih in ugotoviti razlike v vedénju med prvimi in drugimi,
- 3) na tej podlagi konceptualizirati kompetence, po katerih se vrhunski delavci razlikujejo od povprečnih,
- 4) poiskati ali razviti način merjenja teh kompetenčnih razlik in
- 5) na tak način zasnovane teste, s katerimi naj bi izmerili kompetence, preizkusiti na skupini posameznikov ter ugotoviti, ali so ti ustrezni ali ne (ali je torej na podlagi izmerjenih kompetenc dovolj uspešno diferencirajo vrhunske od povprečnih zaposlenih).

Iz navedenih korakov je razvidna logika, po kateri naj bi skrbno izpeljani proces identifikacije niza dejavnosti in lastnosti omogočil »preverjanje kompetentnosti«. Problem je seveda v tem, da razmerje med kompetenco in dejavnostjo preprosto ni reverzibilno: tudi če drži, da je v posamezne dejavnosti vpisana kompetentnost subjekta, se vsota teh dejavnosti nikoli ne izteče v objektivno izmerljivo kompetenco. To je tudi predpostavka v prejšnjem poglavju opisanega lingvističnega koncepta: če namreč gre za *zmožnost neskončne rabe končnih sredstev*, potem po definiciji ni mogoče sestaviti *končnega niza možnih rab*, ali drugače, kompetence ni mogoče ujeti v vsoto partikularnih dejavnosti. Preverjanje niza konkretnih dejavnosti ali niza osebnostnih lastnosti seveda ni mogoče izenačiti s »preverjanjem kompetentnosti«, razen v kolikor kompetenci odvezamemo tisto temeljno razsežnost, ki jo vzpostavlja kot kompetenco: namreč to, da je neulovljiv presežek, torej vselej *nekaj več* od gole vsote empiričnih dejavnosti. Zdi se, da se je v želji po vzpostavitvi nadzora nad kompetentnostjo zgodilo prav to: kompetenca (v kolikor govorimo o posamezniku in ne o organizaciji<sup>23</sup>) je *de facto* postala sinonim za večščino. Ali kot zapiše Kohont – »delovno specifična kompetenca« peku »omogoča, da oceni, kdaj mora iz peči vzeti kruh, da bo ta najbolj pečen.« (Kohont, 2005, 39)

Z opisanim se tesno povezuje druga značilna lastnost kompetence v tem diskurzu, namreč pojmovanje vloge (teoretičnega) znanja zgolj kot *instrumenta* za realizacijo konkretnih delovnih nalog. Ko McClelland (1973) govori o vlogi kriterijskih preizkusov kot osnovi za preverjanje kompetenc, ob tem poudari, da to vključuje

---

23 Ob razumevanju kompetence kot atributa posameznika se je v teoriji menedžmenta uveljavila tudi raba tega pojma kot značilnosti organizacije. Kompetentna sta torej lahko oba: posameznik in organizacija, v kateri je ta zaposlen (prim. Berghenengouwen idr., 1996). Samo po sebi se razume, da je zaželen sinergija obeh, ki daje tudi najbolj optimalne poslovne rezultate.

tudi preverjanje potrebnega teoretičnega znanja. Toda v mislih ima predvsem tisto »teoretično« znanje, ki ga posameznik potrebuje za izvajanje predvidenih poklicnih nalog, torej teoretično znanje, ki je neposredno relevantno za opravljanje poklica in je kot tako bistveno omejeno, celo več, zaželeno je, da ne seže prek meja predvidene poklicne operativnosti. Kot denimo zapiše Boyatzis (1982), ko opisuje menedžerske kompetence, torej kompetence vodstvenega kadra z višjo izobrazbo:

V našem pristopu k preverjanju kompetenc smo specialno znanje posebej definirali kot *uporabno* znanje dejstev in konceptov. /.../ Specifične informacije, ki so del preverjanja kompetenc za opravljanje določenega dela, morajo biti praktične; če niso uporabne, njihovo posedovanje ni povezano s storilnostjo pri opravljanju dela. (Boyatzis, 1982, 183)

Avtorju je v prvem koraku mogoče pritrditi in so njegovi argumenti vsaj navidez logični: če testirate posameznikovo »kompetenco« za peko kruha, od njega ne boste terjali teoretičnega znanja o spreganju glagolov. Toda problem te logike je drugje, namreč v načelnem vprašanju, *kaj je iz česa izpeljano*, ali znanje iz operativno pojmovane kompetence ali kompetenca iz širokega konceptualnega znanja. Zdi se, da vse bolj prevladujoča postaja prva izpeljava: relevantno je zgolj znanje, ki ga je mogoče neposredno izpeljati iz potreb, ki jih narekuje posamezna delovna naloga, vse ostalo znanje je »neuporabno« in seveda kot tako nepotrebno. Ali drugače, *ni znanje merilo kompetence, pač pa je kompetenca merilo za izbiro znanja*. V kolikor gre pri tem za logiko, ki jo uveljavljajo posamezna podjetja v svojih prizadevanjih po čim boljših poslovnih rezultatih in tržni konkurenčnosti, je lahko tudi povsem sprejemljiva. Veliko manj sprejemljiva pa postane v trenutku, ko iz partikularnega podjetniškega konteksta preide v polje poklicnega, predvsem pa splošnega izobraževanja in začne naddoločati kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka. V naslednjem poglavju bomo natančneje obravnavali prav koncept kompetence na področju vzgoje in izobraževanja, še posebej na področju obveznega splošnega izobraževanja.





## 2 **Koncept kompetence v izobraževanju in procesih kurikularnega načrtovanja: teoretične poteze, praktične implikacije in nekatere dileme**

V nadaljevanju besedila bomo prek analize kompetenčnega diskurza pokazali na reformne razsežnosti uveljavljanja kompetenc na področju vzgoje in izobraževanja ter kurikularnega načrtovanja, hkrati pa opozorili na nekatera s tem povezana protislovja in dileme. Pri tem bo temeljno teoretsko izhodišče zlasti teza, da je mogoče uveljavljanje kompetenc v izobraževanju razumeti v kontekstu širših ekonomskih, socialnopolitičnih in pedagoških procesov. Pokazali bomo, kako na rekonceptualizacijo splošnega izobraževanja in njegovo vse izrazitejšo kompetenčno orientacijo vpliva preplet vsaj treh dejavnikov: težnje po podrejanju izobraževanja zahtevam in pričakovanjem trga dela, ki jih je vzdrževal in krepil neoliberalizem kot do nedavnega prevladujoča ekonomska paradigma; nekatere pedagoške teorije, ki se opirajo na (radikalni) konstruktivizem, s svojimi didaktičnimi implikacijami; in nekatere problematične implikacije učinkljivega kurikularnega načrtovanja, zlasti v povezavi z razumevanjem le-tega kot alternative učnovsebinskemu pristopu.

### 2.1 **Genealogija kompetenčnega diskurza v polju vzgoje in izobraževanja**

V 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 70. let prejšnjega stoletja dalje, 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 kasneje 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 kasneje vzpostavilo kompetenčno gibanje, slediti vsaj od konca 19. in začetka 20. stoletja dalje, 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, 49ff). Mnenja o najustreznejših pristopih, ki naj bi to omogočili, so bila sicer med avtorji deljena in so se, razumljivo, tudi spreminjala skozi čas, v osnovi pa je šlo pri tem, kot poudarja Johnson (prav tam, 50), vselej bolj ali manj za »managersko-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 managerski 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 najbolj relevantni *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, 51). Če torej sledimo Johnsonovi historični analizi, se je učnociljna orientacija kurikuluma pričela vzpostavljati pravzaprav kot mehanizem nadzora kakovosti dela učiteljev, doseganje postavljenih (izrazito behavioristično zasnovanih in obarvanih) ciljev s strani učencev pa je postalo indikator ustrezne usposobljenosti učiteljev oz. njihove – kompetentnosti. Teorija in praksa učnociljnega kurikularnega načrtovanja je kasneje postala vse vplivnejša, od prvega desetletja prejšnjega stoletja dalje so jo pomembno oblikovali F. Bobbitt, R. Tyler in, nenazadnje, B. Bloom. Za našo razpravo je med drugim zanimivo, kar v zvezi z začetki učnociljnega pristopa zapiše 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, 51)

Po eni strani gre torej za prizadevanja po znanstveni obravnavi kurikularnih vprašanj (tako rekoč stoletje po tem, ko je npr. v evropskem kontinentalnem 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 svojimi konceptualnimi orodji 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, 54)

Naj se na tem mestu dotaknemo teze, ki jo bomo dalje razvijali nekoliko kasneje: 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 potrebno za zagotavljanje kakovostnega izobraževanja vzpostaviti mehanizme za preverjanje doseganja standardov znanja, saj šele ti v načelu omogočijo nadzor javnosti nad kakovostjo izobraževanja in s tem uveljavljanje pravice do enakih pogojev in možnosti za izobraževanje. Problem predstavljajo druge razsežnosti opisanih procesov, ob problematičnih interpretacijah razmejitve med učnociljnim, učnovsebinskim in procesnorazvojnim kurikularnim načrtovanjem<sup>24</sup> še zlasti dejstvo, da so na izvedbeni ravni odprli prostor vulgarni upravljavski logiki, ki je v učiteljih slej ko prej 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, 56; gl. tudi opombo na 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, 56) Šola je, vsaj v nekaterih bistvenih razsežnostih, torej postala to, kar Laval stoletje kasneje 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, 11), se zdi, da je mogoče z njo ustrezno opisati dogajanje, ki je sledilo na področju izobraževanja v anglosaksonskem prostoru in v zadnjih desetletjih vse bolj vplivno postaja tudi v evropskem. Ti procesi imajo seveda svoje širše družbeno-reprodukcijsko ozadje, ki ga ni mogoče spregledati: skozi zgodovino 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 razpravo nadaljujemo 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.

24 Podrobneje problematiko razmerja med učnociljnim, učnovsebinskim in procesnorazvojnim kurikularnim načrtovanjem obravnavamo v podglavju 3.6.1.

## 2.2 Splošna izobrazba: temeljne konceptualne poteze

V eni od razprav Reid (1981) razvija tezo, da se v vsaki filozofski diskusiji o šolskem kurikulumu slej ko prej zastavi vprašanje, ali je mogoče ob sicer številnih legitimnih ciljnih vzgoje in izobraževanja opredeliti tudi tistega najbolj pomembnega, s katerim bi bilo mogoče izraziti temeljni namen šole kot šole. Vprašanje torej je, ali je mogoče opredeliti temeljno funkcijo institucionalne vzgoje in izobraževanja, in če je odgovor da, kako je mogoče to funkcijo opredeliti? Reid ob tem ugotavlja, da so se kot odgovor na dano vprašanje razvila tri različna stališča (prav tam, 79):

- 1) prvo stališče lahko poimenujemo »instrumentalistično« – gre za logiko, po kateri bi moralo izobraževanje v šoli državljanke pripraviti na *učinkovito življenje in sodelovanje pri materialnih zadevah* socialno-ekonomske skupnosti, v kateri bodo morali živeti.
- 2) drugo stališče poudarja, da bi moralo izobraževanje stremeti k pridobivanju znanja in razumevanja ter k razvoju razuma.
- 3) tretji pogled, pravi avtor, je najbolj vsestranski in izčrpen – hkrati pa prav zaradi tega zlahka tudi pretenciozen – poudarja namreč, da bi moralo biti izobraževanje usmerjeno k razvoju »celega človeka« (prim. prav tam).

Prvi pomislek ob omenjeni Reidovi delitvi je lahko že ta, da je pravzaprav nesmiselno navedene tri poglede interpretirati izključujoče. Namen izobraževanja namreč ni zgolj eden od opisanih treh, pač pa slej ko prej vsi trije: pomembno je, da izobraževanje stremi k pridobivanju znanja, razumevanja in razvoju razuma *in da hkrati* tudi pripravlja državljanke na učinkovito vključevanje v delo, sploh pa je težko oporekati tako splošni opredelitvi, kot je »razvoj celega človeka«. Ugovor na ta pomislek bi lahko bil, da smo z njim zgrešili osnovno poanto: naštetih stališč seveda ne gre interpretirati izključujoče, toda vprašanje ni, ali naj bo namen izobraževanja takšen *ali* drugačen, pač pa kateri namen je tisti, ki v temelju določa vlogo in funkcije izobraževanja – torej kaj razumemo kot *prvi, najpomembnejši*, tako rekoč naddoločujoči namen, ki so mu vsi ostali podrejeni. Toda tudi v tem primeru se zdi, da je iskanje odgovora na takšno vprašanje produktivno zgolj, v kolikor natančneje opredelimo, katero vrsto izobraževanja imamo v mislih. Reid v svoji razpravi tega ne pove neposredno in govori zgolj o »izobraževanju v šoli«, kar vsaj načeloma pušča več odprtih poti za interpretacijo – »v šoli« namreč lahko poteka tako *splošno* kot tudi *poklicno* oz. *strokovno* izobraževanje, med katerima je na ravni opredelitve njunih namenov in ciljev več bistvenih razlik. Če zanemarimo tretji opisani pogled, ki je prej simptom ideološkega govora v pedagogiki kot pomensko produktivna opredelitev namena izobraževanja, je namreč mogoče razliko med prvim in drugim pojmovanjem razumeti prav kot razliko med namenom poklicnega oz. strokovnega in namenom splošnega

izobraževanja. Ko Medveš (1987) razpravlja o razmerju med *delom* in *izobraževanjem*, med drugim ugotavlja, da se nasprotje med njima kaže tudi kot nasprotje med strokovno in splošno izobrazbo, kot »nasprotje, ki nastaja med *smotri ene ali druge izobrazbe*« (prav tam, 5; poudaril D. Š.). In nadaljuje: »Zato je razmerje med splošnimi humanističnimi izobrazbenimi ideali na eni ter pragmatičnimi cilji izobraževanja za določene praktične in delovne funkcije na drugi strani tisto ključno razmerje, iz katerega izhaja specifičnost splošne in strokovne izobrazbe ter nasprotje med njima. To pa je hkrati tudi tisto razmerje, ki nam omogoča ločiti splošno izobrazbo od strokovne in tudi definirati obe izobrazbeni kategoriji.« (Prav tam, 5–6) V kolikor govorimo o izobraževanju na splošno, bi torej lahko dejali, da sta prvi dve stališči, ki jih povzema Reid (1981), čeprav si navidez nasprotujeta, enako legitimni: če gre za poklicno oz. strokovno izobraževanje, je njegov temeljni namen »priprava na učinkovito življenje in sodelovanje pri materialnih zadevah skupnosti« ali, kot se tudi izrazi, »usposabljanje delovne sile« (prav tam, 79); če govorimo o splošnem izobraževanju, pa je njegov temeljni namen bližje drugi opredelitvi, torej »pridobivanje znanja in razumevanja ter razvoj razuma« (čemu bi morali dodati, če naj vzpostavimo razliko do poklicnega in strokovnega izobraževanja, da je treba »pridobivanje znanja« in »razvoj razuma« razumeti kot vrednoto samo po sebi in ne v funkciji drugih ciljev, denimo opravljanja konkretnih poklicnih nalog). Reidova »dilema«, katero od navedenih stališč privzeti, bi bila v tem pogledu bolj kot ne navidezna. Toda problem vendarle ostaja: iz vsebinskega konteksta razprave namreč kaj hitro postane jasno, da ima Reid, čeprav tega eksplicitno ne pove in govori o *izobraževanju na splošno*, v mislih pravzaprav *splošno izobraževanje*.<sup>25</sup> Ob tej predpostavki pa imamo opraviti s povsem drugim vprašanjem, namreč z različnimi konceptualizacijami splošne izobrazbe: problem, ki ga Reid nakaže, je v tem času nadvse aktualen in ga je mogoče opisati kot *brisanje razlikovanja* med temeljnima intencama splošnega na eni in poklicnega oz. strokovnega izobraževanja na drugi strani. Skozi kratek zgodovinski pregled bomo v nadaljevanju pokazali, da je pojem splošne izobrazbe, vse od njegovih prvih konceptualizacij v času antike, temeljil zlasti na treh predpostavkah:

Prva in temeljna predpostavka je, kakor smo zapisali že zgoraj, da je mogoče splošno izobrazbo opredeliti kot izobrazbo, ki *ni niti poklicna niti strokovna* in kot taka ni ujeta v logiko zahtev po neposredni ekonomski funkcionalnosti, pač pa se tej logiki v osnovi zoperstavlja in se tudi v tem smislu vzpostavlja kot – *svobodna*.

25 V prid tej tezi lahko navedemo vsaj dva argumenta. Prvič, Reid (1981) nikjer ne omenja poklicnega ali strokovnega izobraževanja in niti kako drugače ne daje podlage za interpretacijo, da bi se prispevek kakor koli nanašal na to področje. In drugič, prispevek je v pretežnem delu pravzaprav polemika s tezami, ki jih je v svojih razpravah o splošnem izobraževanju (angl. *liberal education*) razvijal zlasti Hirst z nekaterimi sodelavci (glej npr. Hirst, 1974a; 1974b; Hirst in Peters, 1970; Dearden, Hirst in Peters, 1972). Polemike s tezami, ki obravnavajo splošno izobraževanje, pa ni mogoče razumeti drugače kot polemike o splošnem izobraževanju.

Drugič, splošna izobrazba *ni enciklopedična*, njena intenca ni v tem, da bi morali učenci usvojiti korpus obstoječe vednosti v celoti, pač pa jo vzpostavlja splošnoizobraževalno znanje, ki vsakemu človeku omogoča tisto, čemur Ozvald pravi *cultura animi*, tj. izoblikovanost in kultiviranje duha (prim. Ozvald, 1927; Kodelja, 2002; 2004).

In tretjič, kljub dejstvu, da ne temelji na usvajanju *vsega* obstoječega znanja, pa imata prav znanje – poimenovali smo ga *splošnoizobraževalno* – in transmisija le-tega konstitutivno vlogo pri doseganju ciljev splošnega izobraževanja. Ob tem je pomembno poudariti, da *znanja* ne gre razumeti le kot nepovezanega niza dejstev, podatkov in informacij, pač pa kot vsebinsko širši koncept, ki poleg navedenega vključuje tudi razumevanje vednosti, medsebojno povezovanje informacij, dejstev in podatkov v kompleksnejše strukture ter njihovo (kritično) refleksijo.

## 2.2.1 Pojmovanje »svobodne izobrazbe« v antični Grčiji

Začetki ideje o tem, kar danes v zahodni kulturi poznamo pod pojmom *splošna izobrazba*, segajo v čas antične Grčije; eden prvih mislecev, ki je artikuliral idejo *svobodne izobrazbe*, je bil Aristotel: v VIII. knjigi *Politike* obravnava izobraževanja začne s trditvijo, da bi moral »zakonodajalec svojo pozornost usmeriti predvsem k izobraževanju mladine«, saj »zanemarjanje izobraževanja škodi državi« (*Politika*, VIII.1., 1337 a). Izobraževanje opredeli kot stvar *javnega interesa*, ki bi moralo biti regulirano z zakonodajo: v kolikor ima namreč skupnost en cilj<sup>26</sup>, bi moralo biti tudi izobraževanje vseh posameznikov skladno s tem ciljem in enako za vse, zato, pravi Aristotel, bi moralo biti *javno*: »... ne tako kot zdaj, ko vsak sam poučuje svoje otroke kot se njemu zdi najboljše; usposabljanje v stvareh, ki so v skupnem interesu, bi moralo biti enako za vse.« (Prav tam) Toda kakšna naj bi bila ta izobrazba, kaj naj bi vsebovala in katerim načelom naj bi bila zavezana? Aristotel navaja, da se kot področja izobraževanja običajno štejejo branje in pisanje, gimnastične vaje, glasba in risanje. Pouku glasbe v nadaljevanju VIII. knjige nameni večino obravnave, sicer pa poudarja zlasti pomen izobrazbe za kakovost *prostega časa*, to je tistega časa, ko je človek *prost delovnih obveznosti* in v polnem pomenu uživa lastno *svobodo*. Zato

26 Cilj skupnosti oz. države je ohranjanje lastnega *značaja*, cilj izobraževanja pa oblikovanje državljana, tako da ustreza temu značaju. Ali kot zapiše Aristotel: »Državljan bi moral biti izoblikovan tako, da bi se prilegal obliki vladavine, pod katero živi. Kajti vsaka vladavina ima svoj poseben značaj, ki ga je izvorno oblikovalo in ga poskuša ohraniti. Značaj demokracije ustvarja demokracijo, in značaj oligarhije ustvarja oligarhijo. In vselej velja, da boljši ko je značaj, boljša je vladavina.« (*Politika*, VIII.1., 1337 a). Aristotel torej zahteva po neke vrste skupni izobrazbi, enaki za vse (torej za vse *svobodne državljane*), utemelji na logiki, po kateri so državljani podrejeni državi, v kateri živijo: če živijo v demokratični državi, je cilj njihovega izobraževanja ohranjanje te oblike vladavine, torej *demokratične* države. Ali drugače, namen izobraževanja je v tem smislu *skrb za celoto* (državo, skupnost) *prek skrbi za njen del* (državljana). Z njegovimi besedami: »... tudi ni mogoče predpostavljati, da kateri koli državljan pripada samemu sebi, kajti vsi pripadajo državi, in vsak od njih je del države, in skrb za vsak del je neločljiva od skrbi za celoto.« (Prav tam)

je izobrazba, ki prispeva h kakovosti preživljanja prostega časa, *svobodna izobrazba*; da bi bila dejansko takšna, pa mora zadostiti dvema pogojema: prvič, znanje, ki ga učenci pridobivajo, ne sme biti *vulgarno*, takšen pa je po Aristotelovi definiciji »vsak posel, umetnost ali znanost, ki naredi telo, dušo ali um svobodnega človeka manj sposobnega za prakticanje vrline« (prav tam, VIII.2., 1337 b). In drugič, človek se mora izobraževati zaradi samega sebe, za doseganje svoje odličnosti; če poteka zaradi drugih, takšna izobrazba ni več svobodna, pač pa je »služabniška in servilna«, torej nesvobodna (prim. prav tam).

Kot poudarja Ozvald (2002), je Grkom »*osnovna obrazba*«, ki je bila prvotno »gimnastično-muzična«, pomenila sredstvo za »*vežbanje npravstvenosti*«, predvsem »*državlanskega mišljenja* ali etosa«, v »*intelektualistični* dobi grške kulture [pa] ji je sledila še tretja oblika ‚osnovne‘ obrazbe: *racionalna ali šolska obrazba*.« (Prav tam, 127) Slednjo sta sestavljali dve stopnji, nižja in višja: na obeh je imela poleg glasbe in gimnastike pomembno vlogo *poezija* oz. pesništvo, na nižji stopnji tudi risanje, na višji pa še retorika, matematika, astronomija in polymathia (kar bi lahko ustrezalo današnjemu naravoslovju) in glasbena teorija. Šlo je torej za izobrazbo, ki je obsegala, kot zapiše Ozvald, »vse tisto znanje, ki si ga je moral osvojiti vsak svobodni Grk, ako je hotel veljati za izobraženega«, vanjo pa je sodilo sedem panog: gramatika, retorika, dialektika (filozofija), aritmetika, geometrija, glasba in astronomija (prav tam, 128–129). Čeprav so to znanje v antični Grčiji poimenovali z izrazom »enkyklios paideia« in je bil kasneje v sodobne jezike transkribiran kot »enciklopedija«, ga ne gre razumeti v kasnejšem pojmovanju enciklopedičnega, torej vseobsegajočega, univerzalnega znanja, pač pa kot znanje, ki je predstavljalo temelj splošni izobrazbi, torej tisti, ki naj bi človeku omogočala razvoj svobodnega duha in ga tako pripravljala na življenje, ne da bi ga vnaprej omejevala na kakršno koli poklicno specializacijo (prim. Kodelja, 2004, 36).

Četudi ne »enciklopedično«, pa so, kot ugotavlja Hirst (1974a), že v času antične Grčije prav *znanje* razumeli kot enega od konstitutivnih elementov, ki vzpostavljajo splošno izobrazbo. Ne le zaradi predpostavke, da je kakršno koli izobraževanje možno zgolj prek usvajanja znanja, pač pa tudi zaradi pomena, ki ga ima znanje za *um*<sup>27</sup> in zaradi razmerja med znanjem in *realnostjo*: »Usvajanje znanja zadovoljuje in izpolnjuje um, ki tako dosega svoj lastni cilj. Zasledovati znanje tako pomeni zasledovati dobro uma in je potemtakem bistveni element dobrega življenja. /.../ Človek je več od golega uma, toda um je njegova bistvena razločevalna značilnost in znanje je tisto, ki pravilno usmerja njegovo življenje.« (Hirst, 1974a, 246–247) Avtor posebej opozarja, kar smo tudi sami že poudarili, namreč da znanje ni mišljeno

---

27 Z besedo *um* prevajamo angleški termin *mind*.

le v smislu »zbirk informacij«, pač pa gre za »kompleksne poti razumevanja človekovega izkustva«, ki ga je mogoče objektivno opredeliti (tj. ni zgolj subjektivno) in je zato vsakomur dostopno skozi učenje (prav tam, 253) – in, bi lahko dodali, tudi skozi poučevanje. V tem smislu, trdi Hirst, je mogoče *proces* splošnega izobraževanja razumeti preprosto kot proces posredovanja in usvajanja znanja, ki ga je moč utemeljiti s tremi argumenti: prvič, takšno izobraževanje temelji na *resnici* (angl. *truth*), ne pa na negotovih stališčih, mnenjih, verovanju ali zgolj trenutno aktualnih vrednotah. Drugič, ker je znanje samo po sebi človekova vrlina, po kateri se človek bistveno razlikuje od drugih bitij, je splošna izobrazba zanj vrednota, saj izpolnjuje njegov um – in kot taka ta vrednota nima ničesar skupnega z utilitarnimi ali poklicnimi cilji. In tretjič, ker je znanje pomembno določilo *dobrega življenja* v celoti, je splošna izobrazba, ki na njem temelji, bistvena za človekovo razumevanje, kakšno naj bi bilo tako njegovo zasebno kot tudi življenje v družbi (prav tam, 247). Z drugimi besedami, antični koncept svobodne izobrazbe temelji na predpostavki, da bo ta človekovemu umu omogočila delovanje v skladu z lastno naravo, njegovemu razumu, da se bo obvaroval pred napakami in čutnimi prevarami ter da bo njegovo ravnanje pravilno. Program grške splošne izobrazbe so kasneje, kot pišeta Ozvald (2002, 129) in Kodelja (2004, 37), prevzeli Rimljani kot *septem artes liberales*, tj. sedem svobodnih umetnosti, nato pa pod istim imenom še srednji vek, ko je sedem disciplin, razdeljenih na *trivij* in *kvadrivij*, sestavljalo študijski program srednjeveške univerze kot pripravo na študij prava, medicine ali teologije.

## 2.2.2 Neohumanizem in Humboldtovo razumevanje koncepta *Bildung*

Pokazali smo, da se ideje, ki pomenijo prve konceptualizacije tistega, kar danes v zahodni civilizaciji pojmuje kot splošno izobrazbo, pojavljajo že vsaj od antike. Toda kot ugotavlja Medveš (1987), se »splošnost« kot osrednji problem teorije o izobraževanju prvokrat v zgodovini pojavi v času neohumanizma, ko se »ideja o splošni izobrazbi prvič razvije na najširših vsebinskih in teoretskih utemeljitvah« in ko neohumanizem »poleg celovite teoretske utemeljitve izdelava tudi možnosti za njeno uresničitev v praksi, saj postaja s Humboldtovim konceptom elementarne šole, gimnazije in univerze splošna izobrazba sestavni del realne zgodovine šolstva. Neohumanizem gotovo implicitno in eksplicitno teži k restavraciji antičnega izobrazbenega ideala, toda v tej težnji je prisotna tudi celotna novoveška pozitivna tradicija, povezana z demokratizacijo izobraževanja.« (Medveš, 1987, 48)

Osrednji koncept neohumanističnih vzgojno-izobraževalnih prizadevanj je nedvomno *Bildung*: številne interpretacije tega koncepta (Lüth, 1998; Klafki, 2000;



Reichenbach, 2003; pri nas Medveš, 1987) poudarjajo njegovo kompleksnost, zaradi česar pojma Bildung ni niti mogoče niti smiselno neposredno prevajati v druge jezike, obenem pa se praviloma oprejo na sicer fragmentarno, toda zato nič manj teoretsko vplivno Humboldtovo razpravo *Theorie der Bildung des Menschen*, ki je nastala v poznem 18. stoletju, najverjetneje med letoma 1793 in 1794. Kot namreč poroča Lüth (1998, 45), je Humboldt v pismu Christianu G. Körnerju novembra 1793 izrazil nezadovoljstvo nad dejstvom, da »ne obstaja nič več kot zgolj embrionalna teorija vzgoje in izobraževanja ljudi« (prav tam). V prej omenjenem besedilu je tako razvil nekaj splošnih načel takšne teorije. Za Humboldta (2000 [1793/1794]) je temeljni namen, tako rekoč najvišji smoter vzgoje in izobraževanja (*Bildung*), razvoj človekovih »notranjih moči«, njegovih intelektualnih (kognitivnih) potencialov ter moči moralnega in estetskega presojanja, to pa se lahko udejnanja le skozi interakcijo človeka z *zunanjim svetom*, torej skozi interakcijo med subjektivnim in objektivnim.

Povedano drugače, za razvoj človeka kot človeka, njegove univerzalne biti, je ključno pridobivanje znanja o zunanjem svetu, šele skozi to je namreč njegovo mišljenje in delovanje sploh mogoče. Humboldt tako po eni strani opozarja, da je ukvarjanje z znanostjo vse prevečkrat partikularno, fragmentarno in kot tako ne reflektira svojega zadnjega in univerzalnega cilja – razvoja in kulture človeka samega: »Matematik, naravoslovec, umetnik in celo filozof navadno opravljajo svoj posel, ne da bi poznali njegovo pravo naravo in ne da bi imeli uvid v njegovo celovitost; in le redki kasneje dosežejo to višjo točko in ta bolj univerzalni pogled. /.../ Na stičišču vseh partikularnih dejavnosti je človek, ki si, ne da bi bil njegov namen usmerjen v določeno smer, želi samo okrepiti in zvišati moči svoje narave ter zagotoviti vrednost in trajnost svojega bitja.« (Prav tam, 58) Izobrazba mora torej v prvi vrsti slediti temu načelu, ki jemlje za predpostavko, da človek ni vnaprej zunanje determiniran, pač pa se šele skozi interakcijo z *zunanjim svetom* njegove intelektualne in moralne moči vzpostavljajo in oblikujejo. To pa hkrati tudi predpostavlja konstitutivni pomen pridobivanja in refleksije tega, čemur bi lahko rekli *splošnoizobraževalno znanje* v najširšem pomenu te besede in kar Humboldt poimenuje z besedama *narava in svet*. Ali kot zapiše v nekoliko daljšem odlomku:

Ker njegova (človekova, op. a.) misel in dejanje preprosto *nista možna* brez pomoči *tretjega elementa*, reprezentacije in kulture nečesa, kar je dejansko označeno kot ne-človek, tj. *svet*, poskuša svet, kolikor je mogoče, doumeti in ga, kolikor je mogoče, tesno prikovati nase. /.../ Četudi so vse te zahteve omejene na človekovo notranje bistvo, ga njegova narava žene prek samega sebe k zunanjim objektom in pri tem je ključno, da se v tej odtujitvi ne izgubi, pač pa svoje notranje bistvo ponovno ugleda v

jasnejši luči in udobni toplini vsega, kar je privzel od zunaj. Toda da bi to dosegel, mora množico objektov približati sebi, svoj um z njimi zaposliti in ustvariti podobnost med obema. /.../ V njem so številne zmožnosti za reprezentacijo enega in istega objekta v različnih podobah: kot koncept razuma, kot podobo predstave, kot spoznanje čutov. Z uporabo teh tako različnih orodij mora poskušati zaobjeti Naravo, ne toliko zato, da bi se z njo seznanil z vseh mogočih strani, pač pa bolj zato, da bi skozi različnost pogledov okreпил svoje lastne notranje moči /.../. (Prav tam, 58–59)

V tem smislu je mogoče *Bildung* kot nekaj, za kar lahko rečemo, da označuje ideal splošne izobrazbe, razumeti zlasti kot učinek konstantne medsebojne prepletenosti subjektivnega in objektivnega, pri čemer, kot pojasnjuje Reichenbach (2003), se »objektivno« nanaša na »'kulturo' v najširšem smislu (filozofsko, znanstveno, estetsko, moralno itd., skratka na racionalne interpretacije sveta), medtem ko se [subjektivno, op. a.] nanaša na specifično in individualno prisvajanje objektivne substance kulture.« (Prav tam, 201)

Če torej sledimo neohumanistični opredelitvi izobrazbenega ideala, je ta, kot povzame tudi Medveš (1987), določena s tremi razsežnostmi, ki »kažejo tri glavne vsebinske dimenzije neohumanističnega pojmovanja splošne izobrazbe: moralno, kognitivno-intelektualno-spoznavno ter estetsko.« (Prav tam, 62) Teh razsežnosti sicer ni mogoče razcepiti<sup>28</sup> (razen za namene teoretske obravnave), saj so druga z drugo tesno povezane in v sintezi tvorijo tisti »presežek«, ki vzpostavlja splošno izobrazbo – in kot takšna, če se ponovno navežemo na Humboldta, ta posamezniku omogoča »samostojnost in svobodo« (v: prav tam, 63)<sup>29</sup>.

Kot med drugim piše Lüth (1998), je Humboldt v nekaterih drugih spisih, poleg zahteve, da mora izobraževanje razvijati *vse človekove moči* (tj. intelektualne, fizične in moralne), postavil tudi jasno ločnico med splošno izobrazbo (*allgemeine Bildung*) in »specialno« oz. poklicno izobrazbo: »Specializirana izobrazba je enostransko orientirana k zahtevam, ki jih postavlja delo, medtem ko mora biti splošna izobrazba orientirana k vsem človekovim močem in njihovemu razvoju.« (Prav tam, 55) S tem torej Humboldt vzpostavi jasno konceptualno razliko med izobraževanjem, ki je v funkciji nekih zunanjih pričakovanj in zahtev

28 Podobno je mogoče sklepati na podlagi MacBeathove sheme, ki jo v svoji razpravi predstavljajo M. Kovač Šebart, Krek in Vogrinc (2006). Kot zapišejo avtorji, MacBeath »[i]zpostavi, da je treba imeti pri načrtovanju, realizaciji in evalvaciji vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki jih mora dosegati šola, vseskozi v mislih več med seboj povezanih ravni: védenje (knowing), občutenje (feeling) in ravnanje (doing), ki jih tudi ni mogoče imeti za ločene entitete, ki bi sledile druga drugi in bi se njihov pomen hierarhično večal.« (Prav tam, 27)

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

gospodarstva, ki seveda terja človeka, usposobljenega za opravljanje določenega dela, in splošnim izobraževanjem, ki – kot smo zapisali že zgoraj – ga bistveno določa prav načelo, da v temelju ni podrejeno gospodarskim ali kakršnim koli drugim partikularnim in zunanje motiviranim pričakovanjem (čeprav to seveda ne pomeni, da kot tako splošno izobraževanje ni družbeno koristno). Ali drugače: »Cilj splošnega izobraževanja je splošen razvoj človeka kot posameznika, hkrati pa tudi razvoj njegove generične biti, razumljene kot univerzalne biti.« (Medveš, 1987, 293) Kot zapiše tudi Kodelja, to med drugim pomeni, da je splošna izobrazba v humanističnih krogih razumljena »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, 37, poudaril D. Š.) To sicer ne pomeni, da je bila (ali da je) kakovostna splošna izobrazba vselej enako dostopna vsem družbenim slojem: Medveš (1987) tako denimo opozarja na kritiko neohumanističnega ideala splošne izobrazbe, ki je merila prav na dejstvo, da je bila zlasti v 19. stoletju splošna izobrazba dostopna večinoma privilegiranim družbenim slojem in kot taka, zapiše, »socialno ekskluzivna« in elitistična – kar naj bi bilo prav posledica njene utopične zasnove v neohumanizmu (prim. prav tam, 62). Toda ko govorimo o splošni izobrazbi v razmerju do poklicne oz. strokovne, je zanjo ključno prav to, da vztraja na svoji neutilitarni 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«<sup>30</sup>. Tako je torej »[c]ilj splošne izobrazbe /.../, 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, 38) 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 preko *pouka*, tj. interakcije med *učencem in učiteljem*, je predpostavka, ki implicira moment transmisije in transfera. Nekatere sodobne teorije učenja in pouka, kot bomo pokazali v nadaljevanju razprave, popuščajo

30 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, 336) Polarizacija med uporabnostjo in neuporabnostjo je v tem smislu zgolj vrednostno, ideološko opozicioniranje, ki je kontraproduktivno, v kolikor skuša prikriti, da je – ko govorimo o splošni izobrazbi – ta najbolj uporabna prav v kolikor ne stavi na neposredno uporabnost, ali bolje, prav v kolikor si neposredne uporabnosti ne postavi za svoj neposredni cilj.

prav na tej točki in odpirajo prostor interpretacijam, po katerih bi se moral učitelj odpovedati svoji transmisijski vlogi, o čemer bomo podrobneje spregovorili nekoliko kasneje<sup>31</sup>. Ob tem pa ostane spregledano, da sta momenta transmisije in transfera nerazdružljivo povezana, transfer je možen na podlagi predpostavke vednosti, ali drugače, učitelj je učitelj, v kolikor se zanj predpostavlja, da ima vednost – zanikanje tega dejstva in postavljanje zahtev, da se mora učitelj odreči svoji »poziciji vednosti«, slej ko prej pripelje prav na točko, 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. Tudi v tem smislu je mogoče interpretirati enega od že omenjenih elementov v opredelitvi splošne izobrazbe, da namreč to *ni enciklopedična izobrazba*, da njen temeljni namen ni usvajanje vseh mogočih fragmentov vednosti (podatkov, informacij, dejstev), ne da bi bili ti logično strukturirani in nenazadnje vrednotno reflektirani ter kot taki del epistemološke substance splošnoizobraževalnega znanja in splošne izobrazbe. Toda v kolikor so del tega znanja in te izobrazbe, so kot njegova materialna spoznavna podstat zanj tudi konstitutivni, zato splošnega izobraževanja, kot dokazuje Hirst (1974a), ni mogoče misliti, ne da bi ga vsebinsko strukturirali skozi to, čemur sam pravi *forme znanja*.

### 2.2.3 Forme znanja kot vsebinski temelj sodobnega koncepta splošnega izobraževanja

Hirstov racionalistični pristop k obravnavi znanja kot temeljne razsežnosti splošnega izobraževanja temelji zlasti na predpostavki, da je mogoče človekov um (angl. *mind*) kot tisto razločevalno lastnost, ki je človekova *differentia specifica* v razmerju do drugih živih bitij, razvijati in izpopolnjevati (s tem pa seveda prispevati k vsemu tistemu, kar je za človeka kot človeka najbolj bistveno) zlasti prek usvajanja in razumevanja znanja, ki odraža strukturo in vsebino objektivne (tj. človeku zunanje) realnosti. Kot zapiše: »Znanje je usvojeno, ko um doseže svoje zadovoljstvo ali dobro prek skladnosti z objektivno realnostjo. Svobodno izobraževanje si skozi zasledovanje znanja torej prizadeva za razvoj uma glede na tisto, kar je v razmerju do njega samega zunanje, tj. glede na strukturo in vzorec realnosti.« (Hirst, 1974a, 248–249) Hirst je forme znanja klasificiral tako, da jih je razvrstil v dve skupini: v prvo sodijo različne *discipline* (matematika, naravoslovje, humanistika, zgodovina, filozofija ... ipd.), v drugo pa *področja znanja*, torej znanja, ki jih ni mogoče reducirati na eno samo disciplino, in se delijo na *teoretska* in *praktična* (prav tam, 260).

31 O tem podrobneje pišemo v poglavju 2.6.2.

Avtorjeva izhodiščna predpostavka torej je, da obstaja neka v razmerju do posameznika *zunanja* in v tem smislu *objektivna* realnost, ki se odraža v shemah sistematično urejenega znanja, posredovanje in usvajanje tega znanja – ne le zaradi znanja samega, pač pa zlasti zato, ker to pripomore k razvoju uma in v končni instanci k dobremu življenju – pa sta ključna elementa v procesu svobodnega oz. splošnega izobraževanja. Hirst (prav tam, 249) med drugim opozarja, da bi dvom v to predpostavko pomenil za splošno izobraževanje poseben problem: če namreč obvelja teza, da med realnostjo, znanjem in umom ni nobene povezave, nobenega produktivnega razmerja, in če znanje ne pomeni več razumevanja realnosti, pač pa zgolj razumevanje lastnega izkustva – potem to pomeni, da se izobraževanje vzpostavlja na nekih povsem drugih izhodiščih, ki bi seveda kot taka potrebovala svojo lastno utemeljitev in upravičenje.

Eden od dokumentov, ki ga Hirst v tem pogledu kritično obravnava, je poročilo z naslovom *General Education in a Free Society* (1946), ki ga je v času po drugi svetovni vojni objavila Univerza v Harvardu. Ena od ključnih poant omenjenega poročila je teza, da bi moralo biti splošno izobraževanje načrtovano in izvajano tako, da bi vodilo k razvoju štirih »značilnosti uma«, in sicer: zmožnosti učinkovitega mišljenja (*to think effectively*), sporočanja misli (*to communicate thought*), relevantnega presojanja (*to make relevant judgments*) in razlikovanja med vrednotami (*to discriminate among values*). Gotovo se je mogoče strinjati, da vse naštetu opisuje zeleni učinek splošnega izobraževanja, toda Hirst (1974a) v svoji kritiki tega pristopa poudarja dvoje: prvič, da uma ni mogoče tako preprosto razcepiti na končni niz »mentalnih sposobnosti«, in drugič, tudi če na teoretski ravni opredelimo posamezne značilnosti uma kot različne mentalne sposobnosti, te nimajo nikakršnega pomena, v kolikor jih ne navežemo na posamezne forme znanja, ki jih šele vsebinsko osmislijo. »Vsaka forma znanja, če je ne usvojimo zgolj posplošeno in površinsko, učinkuje tako, da na sebi lasten način razvija ustvarjalne predstave, mišljenje, komunikacijske spretnosti itd. /.../ In takšno naštevanje [prej omenjenih mentalnih sposobnosti, op. a.] samo po sebi ničesar ne prispeva k osnovni določnosti splošnega izobraževanja. Dejati, da gre za razvoj učinkovitega mišljenja, nima nobene vrednosti, dokler tega natančneje ne pojasnimo skozi forme znanja, ki temu (pojmu učinkovitega mišljenja, op. a.) šele dajo pomen /.../« (Prav tam, 253)

Kasneje v razpravi bomo pokazali, da se podoben problem pojavlja tudi pri vzpostavljanju kompetenčne orientacije kurikula: Hirst (1974a) v svoji kritiki harvardskega poročila (*General Education ...*, 1946) namreč ne problematizira samih ciljev oz. namenov splošnega izobraževanja, ki so kot taki lahko povsem sprejemljivi. Njegova poanta je drugje in se bolj kot na kaj drugega nanaša na obrnjeno logiko razmerja

med znanjem (ali formami znanja) in želenimi učinki na ravni oblikovanja posameznih »mentalnih spretnosti«. Ali drugače, mentalnih spretnosti oz. razvoja človekovega uma si ni mogoče postaviti za neposredni cilj izobraževanja, nato pa v tem kontekstu znanje instrumentalizirati in ga razumeti zgolj kot sredstvo, ki bi neposredno vodilo k temu cilju. Nasprotno, neposredni cilj splošnega izobraževanja je obravnava, posredovanje in usvajanje splošnoizobraževalnega znanja in šele v kolikor si v tem smislu razvijanje uma postavimo – če uporabimo Elstrov (2000) kategorialni aparat – za stanje, ki je bistven stranski proizvod prizadevanj, ki so imela drug neposredni namen, lahko v končni instanci najbolj produktivno realiziramo tisto, za kar nam je pri splošnem izobraževanju od vsega začetka šlo: torej za nekaj več od zgolj posredovane vednosti, ki pa je vendarle dosegljivo samo prek posredovanja vednosti in prek z njo povezanih dejavnosti pri pouku – za oblikovanje posameznika kot celovite osebnosti v intelektualnem, moralnem in estetskem smislu.

Če torej povzamemo bistvene poudarke: ključno za splošno izobrazbo kot *svobodno* je, da se tako po svoji vsebini kot po svojih ciljnih bistveno razlikuje od poklicne oz. strokovne izobrazbe in je vsaj v svojih temeljnih razsežnostih opredeljena prav v razmerju do nje. Na ravni vsebinske strukture splošno izobrazbo v današnjem času tvorijo različne forme znanja, na ravni ciljev pa velja, da splošna izobrazba ni neposredno podrejena logiki gospodarskih zahtev in pričakovanjem trga dela, njen cilj torej ni oblikovanje posameznikov za učinkovito opravljanje specifičnega dela ali poklica, pač pa razvoj človeka zaradi njega samega in njegovo kultiviranje prek razvijanja njegovih intelektualnih moči ter moči moralnega presojanja in ravnanja. Cilj splošne izobrazbe je torej izoblikovanost in kultiviranje duha ali, kot bi dejal Ozvald (1927), *cultura animi*. Zato splošna izobrazba *ni enciklopedična*, njen smisel ni v usvajanju *vsega obstoječega znanja*, kljub temu pa to ne pomeni, da izključuje posredovanje in usvajanje znanja, pač pa ga, nasprotno, predpostavlja kot tisti bistven konstitutivni element, ki vsebinsko osmisli proces izobraževanja in prek katerega je šele mogoče uresničiti njegove namene, ki niso neposredno dosegljivi.

Splošna izobrazba je, vsaj v evropskem prostoru in vsaj od preloma s fevdalnim redom dalje, veljala tudi za *temeljno človekovo pravico* in je bila v tem smislu tudi razumljena kot javna dobrina, za zagotavljanje katere skrbi država, četudi v določenem deležu koncesijo za to – iz specifičnih razlogov (denimo religioznih, svetovno-nazorskih ali pedagoških) – podeljuje tudi zasebnim institucijam. Zato doseganje splošne izobraženosti, kakor smo jo opisovali zgoraj, ki ni povezano s stremenjem za neko neposredno koristjo ali nekim partikularnim, pragmatičnim interesom, predpostavlja izobraževanje in izobrazbo kot *javno dobro*, kot nekaj torej, kar neposredno ne koristi nikomur, hkrati pa koristi vsem.

### 2.3 Paradigmatski premiki na področju splošnega izobraževanja in njegovo podrejanje logiki in zahtevam svobodnega trga

V zadnjem stoletju, intenzivno pa od konca druge svetovne vojne naprej, se na področju splošnega izobraževanja soočamo s paradigmatskimi premiki, ki vplivajo tako na pojmovanje njegove funkcije kot tudi na razumevanje samega pojma splošnoizobraževalnega znanja. V kolikor privzamemo tezo, da šola kot »ideološki aparat države« vselej opravlja tudi družbeno-reprodukcijsko funkcijo in kot taka bistveno prispeva k vzpostavljanju »družbeno nujne forme subjektivnosti« (prim. Žižek, 1985), velja to jemati tudi kot okvir, znotraj katerega bo mogoče razumeti spremembe v pojmovanjih znanja in splošne izobrazbe. Kot piše M. Kovač Šebart (2002), je mogoče po eni strani 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, 211), toda po drugi strani ne gre prezreti tudi hrbtnih strani teh družbenih procesov, ki učinkujejo na ravni libidinalnega ustroja posameznika in se odražajo v transformacijah od »avtonomnega« preko »heteronomnega« individua do patološkega narcisizma kot prevladujoče forme subjektivnosti, o čemer piše Lasch (1979; tudi Žižek, 1985, 120ff). Na področju izobraževanja je mogoče učinke opisanih tendenc spremljati tako skozi spremembe 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, 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 zgoraj, 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 vzoru 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, 226)

Če bi bili v skušnjavi interpretirati, da gre pri tem za cilje, ki smo jih le v nekoliko drugačnih formulacijah navajali zgoraj, 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 najpomembneje, da se posameznik hitro prilagaja in pričakovano odziva na stalno spreminjajoče se zunanje zahteve, to pa seveda terja patološko-narcisistično 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, 231) Zato previdnost tudi pri presoji pedagoških diskurzov, ki vzpostavljajo ideološko podlago za delovanje šole po meri »družbenih zahtev«, nikakor ni odveč: v 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 je osrednji predmet naše obravnave, je tudi sam podvržen prav tej logiki. Pokazali bomo, da se njegovi problematični učinki na ravni kurikularnega načrtovanja in izvajanja pouka proizvedejo na stičišču vsaj treh ločenih, pa vendar med seboj tesno prepletenih procesov:

- 1) Prvega smo deloma že analizirali in se navezuje na vse bolj izrazite težnje po povezovanju logike, ciljev in vsebin izobraževanja (tako poklicnega kot splošnega) s *trgom dela*. Čeprav ne trdimo, da je to razsežnost kompetenčnega diskurza *generiral in proizvedel neoliberalizem*, bomo lahko pokazali, da jo je prav neoliberalizem kot donedavna prevladujoča ekonomska in socialnopolitična paradigma pomembno okreпил in prispeval k njeni reprodukciji. Zato bo v nadaljevanju nujno podrobneje predstaviti nekatere konceptualne poteze neoliberalne ekonomije in politike, ki so bistveno pripomogle k uveljavitvi kompetenčnega diskurza na področju vzgoje in izobraževanja.



- 2) Seveda zgolj neoliberalne težnje po tesnejšem povezovanju izobraževanja in trga dela ne bi mogle biti učinkovite, v kolikor se ne bi mogle opreti na specifične pedagoške in didaktične teorije, s katerimi je bilo mogoče tudi v polju pedagogike oz. v polju same vzgoje in izobraževanja legitimirati prizadevanja po rekonceptualizaciji splošnega izobraževanja in reviziji koncepta splošno-izobraževalnega znanja: pokazali bomo, da k temu pripomorejo zlasti pedagoške teorije, ki se v epistemološkem pogledu opirajo na konstruktivizem in skozi ideološki govor proizvajajo vrednotno polarizacijo med t. i. transmisijsko in t. i. transformacijsko orientirano šolo.
- 3) In tretjič, ob ideološki polarizaciji med šolo kot institucijo transmisije in šolo kot institucijo transformacije se je uveljavila tudi problematična interpretacija razmejitve med učnociljnim, učnovsebinskim in procesnorazvojnim kurikularnim načrtovanjem, ki kurikularno načrtovanje, temelječe na opredeljevanju ciljev pouka (izraženih tudi skozi kompetence), razume kot alternativo načrtovanju učnih vsebin; slednje ne le da niso več v ospredju razmislekov o kakovostnem pouku, pač pa so vse bolj razumljene zgolj instrumentalno, kot orodje za doseganje dekontekstualiziranih »procesnih znanj« in kompetenc.

V nadaljevanju bomo problem rekonceptualizacije splošne izobrazbe najprej navezali na temeljne težnje, ki jih proizvaja neoliberalizem kot ekonomska in social-nopolitična paradigma. Ker bi izvirna analiza neoliberalne ekonomije in politike terjala zahtevno raziskavo primarnih virov in dokumentacije in ker to ni primarni namen te razprave, bomo zgolj informativni prikaz neoliberalizma opravili s pomočjo nekaterih avtorjev, ki so problematiko le-tega izčrpnije obravnavali v svojih razpravah (predvsem: Thorsen in Lie, 2006; Davies, Gottsche in Bansel, 2006; Brenner in Theodore, 2002; George, 1999; Albo, 2002; Olssen in Peters, 2005).

### 2.3.1 Zaton keynesijanstva in vzpon neoliberalizma: kratek historični pregled

Z opredelitvijo neoliberalizma<sup>32</sup>, pa čeprav zgolj njegovih temeljnih značilnosti, je nemalo težav: sama beseda označuje široko paleto idej in konceptov, ki jih delijo tudi druga sorodna gibanja in filozofije, poleg tega pa je neoliberalizem mogoče (ali celo nujno) obravnavati z različnih perspektiv, bodisi kot eno od različic liberalne politične filozofije, kot politično in ekonomsko ideologijo, kot specifično ekonomsko doktrino ali kot oznako za različne skupine, gibanja in stranke raznih politik in prepričanj. Izraz *neoliberalizem*, ki je pravzaprav okrajšava sintagme *neoklasični*

32 Zlasti v tuji literaturi avtorji pogosto uporabljajo tudi zapis z vezajem, tj. neo-liberalizem. V našem prostoru se je uveljavil zapis brez vezaja, ki ga tudi sami uporabljamo.

*liberalizem*, sicer implicira, da gre za ponovno oživitev, za renesanso »prvotnega« ali klasičnega liberalizma. Ta naj bi se v 18. in 19. stoletju razvijal z misleci, kot so David Hume, Adam Smith, Jeremy Bentham, David Ricardo in James Mill, če omenimo zgolj nekatere najvidnejše (in če ob tem zanemarimo interpretacije, po katerih je začetke liberalnih idej mogoče najti že v drugi polovici 17. stoletja pri Johnu Locku in njegovem zavzemanju za suverenost ljudstva ter tolerantnost, kar zadeva posameznikovo izbiro veroizpovedi (prim. Thorsen in Lie, 2006, 4)). Kot namreč poročata omenjena avtorja (prav tam, 9), se je izraz ‚neoliberalizem‘ prvič pojavil že leta 1898 v polemičnem članku<sup>33</sup> francoskega ekonomista Gida, v katerem je ta za ‚neoliberalnega‘ označil italijanskega ekonomista Pantaleoneja. Gide naj bi s tem nakazal prihodnjo rabo tega pojma kot oznake za »vrnitev h ‚klasičnim‘ oz. ‚liberalnim‘ ekonomskim teorijam Adama Smitha in njegovih privržencev« (prav tam). Kljub temu naj bi njegova raba ostala bolj kot ne sporadična in vsebinsko nedorečena vsaj do leta 1950, ko je Jacques Cros zagovarjal disertacijo z naslovom »Neoliberalizem in revizija liberalizma«, v kateri je znanstveno artikuliral in zagovarjal prav tezo o neoliberalizmu kot politični ideologiji, ki naj bi bila zlasti rezultat prizadevanj nekaterih avtorjev (npr. W. Lippmanna, W. Röpkeja in F. von Hayeka) po ponovni oživitvi klasičnega ekonomskega liberalizma in naj bi se vzpostavila kot kritika tedaj prevladujoče Keynesove intervencionistične ekonomske paradigme (prim. prav tam, 11ff). Čeprav je torej vzpostavljanju neoliberalnega pogleda na ekonomsko, s tem pa seveda nič manj tudi na družbeno-politična vprašanja, mogoče slediti vsaj do prvih desetletij prejšnjega stoletja, je vse do gospodarske krize v 70. letih tako med ekonomisti kot med političnimi filozofi prevladovala naklonjenost Keynesovemu konceptu države blaginje in socialnodemokratskemu pojmovanju liberalizma. Svoj kratek zgodovinski pregled neoliberalizma S. George npr. začenja z besedami, da bi bila v prvih letih po koncu druge svetovne vojne s posmehom pospremljena vsaka ideja, ki je danes del standardnega (in prevladujočega) neoliberalnega idejnega arzenala:

Vsaj v zahodnih državah so bili v tistem času vsi keynesijanci, socialni demokrati, socialno-krščanski demokrati ali neke vrste senca marksistov. Ideja, da bi morale biti večje socialne in politične odločitve prepuščene trgu; ideja, da bi morala država prostovoljno zmanjšati svojo vlogo v gospodarstvu, da bi bilo treba korporacijam dati popolno svobodo, omejiti sindikate in državljanom zagotoviti prej manj kot več socialne zaščite – takšne ideje so bile izrazito tuje duhu tedanjega časa. (George, 1999, 2. odst.<sup>34</sup>)

33 Gre za članek z naslovom *Has Co-Operation Introduced a New Principle into Economics?*, ki je bil l. 1898 objavljen v 32. številki revije *The Economic Journal*.

34 Citirano delo je objavljeno kot .html datoteka na spletni strani (prim. George, 1999), zato navedba strani ni mogoča. Zaradi preglednosti in preverljivosti tovrstnih navedb citate namesto s številko strani opremljamo z zaporedno številko odstavka, kjer se ti nahajajo.

Toda v naslednjih nekaj desetletjih je neoliberalna ekonomska doktrina kljub temu pridobila prevladujoč položaj v mednarodnem prostoru. Še več, svoja načela ji je uspelo uveljaviti kot edina možna, kot »naravno« nujnost brez alternative: akronim TINA, eden od sloganov britanske neoliberalne politike, ki jo je v 80. letih vodila Margaret Thatcher, nenazadnje pomeni prav to – da namreč takšni ekonomski (in z njo povezani socialni) politiki *ni alternative* (There Is No Alternative) (Mittelman, 2004; Ramos, 2006). Podobno ugotavlja tudi Hart-Landsberg, ko zapiše: »... [N]eoliberalne trditve, da liberalizacija, deregulacija in privatizacija pomenijo neprekosljivo dobrobit, so bile tolikokrat izrečene, da jih mnogi delavci sprejemajo kot resnice, v katere ni mogoče dvomiti.« (Hart-Landsberg, 2006, 1)

Logično se seveda zastavlja vprašanje, kako je sploh lahko prišlo do tako bistvenega, paradigmatkega preobrata: kateri procesi, zlasti na gospodarskem področju, so proizvedli takšne učinke? Odgovor nanj ne more biti enoznačen, saj gre nedvomno za posledico večjega števila dejavnikov. Najprej, poudarja S. George, se zdi, da so se teoretiki neoliberalne misli zelo dobro zavedali, da nenehno širjenje lastnih idej slej ko prej obrodi svoje sadove: iz majhne skupine ljudi na Univerzi v Chicagu – njeno jedro so tvorili filozof in ekonomist F. von Hayek ter nekateri njegovi najtesnejši učenci, med njimi npr. Milton Friedman – je s pomočjo podpornikov nastala obsežna »mednarodna mreža skladov, institucij, raziskovalnih centrov, publikacij, znanstvenikov, publicistov in odnosov z javnostmi« (prav tam, 7. odst.), ki so svojo doktrino razvijali, jo do potankosti izpopolnjevali, zagovarjali in promovirali ter tako ustvarjali, kot trdi S. George, kulturno hegemonijo v gramscijevskem smislu (prav tam, 8. odst.). In drugič, ob omenjenih prizadevanjih so vzponu neoliberalizma botrovali tudi (ekonomske) okoliščine, ki jih je bilo mogoče interpretirati kot posledico domnevno neustrezne in pomanjkljive Keynesove socialno liberalne paradigme. V svoji interpretaciji razvoja dogodkov, ki so vodili k prevladi neoliberalnega ekonomskega modela, se Davies, Gottsche in Bansel (2006) vračajo vse do prvih desetletij 20. stoletja; kot ugotavljajo, naj bi do velike gospodarske krize, s katero so se ZDA (in z njo velik del preostalega sveta) soočale od borznega zloma 29. oktobra 1929, prevladovalo klasično liberalno ekonomsko pojmovanje, po katerem so gospodarski padci in vzponi del običajnih ekonomskih ciklusov. Obdobju recesije naj bi tako po pričakovanjih sledil ustrezen odziv gospodarstva (krčenje stroškov delovne sile, zamrznitev ali nižanje dohodkov ipd.), kar je sprožilo ponovno gospodarsko rast in revitalizacijo trga. Problem krize v 30. letih je bil, če poenostavimo, da je ta logika odpovedala: po borznem zlomu je gospodarstvu spodletel ponovni vzpon in ekonomska recesija se je poglobljala do te mere, da je privedla do t. i. obdobja »velike depresije« (Davies, Gottsche in Bansel, 2006, 308–309). Avtorji omenjajo, da sta se po teh dogodkih uveljavili dve v temelju različni interpretaciji vzrokov gospodarske krize: po

prvi, klasičnoekonomski, naj bi večji del odgovornosti nosila organizirana združenja delavcev, zlasti v masovnoindustrijskih panogah, ki se niso želela ustrezno prilagoditi kriznim razmeram in se odzvati v skladu z zgoraj opisano logiko (racionalizacija poslovanja, nižji dohodki), po drugi interpretaciji pa bi morala odgovornost za nastale razmere prevzeti predvsem država, ne pa zaposleni, od katerih se je pričakovalo – pač po ustaljeni klasičnoekonomski logiki –, da bodo prevzeli večino bremena ponovnega gospodarskega vzpona. Nasprotno, pogoji za zaposlene bi se morali izboljševati, prav tako pa tudi dobički podjetij, v kolikor bi ta uspela zadostiti zahtevam po večji produktivnosti. Z drugimi besedami, »politika visokih plač bi industrijo prisilila v ponovno strukturacijo okrog panog z visoko produktivnostjo, kar bi pomenilo vzajemno rast tako dobičkov kot dohodkov zaposlenih. Vlada bi ta proces pospeševala z večjo potrošnjo, trg bi se povečal, podjetja pa bi bila spodbujena k večjim vlaganjem« (prav tam, 309). To je rešitev, ki jo je predlagal Keynes in ki predvideva bistveno večji nadzor – pa tudi odgovornost – države nad gospodarstvom: »Skozi zakonodajo, fiskalno politiko, s fiksnimi menjalnimi tečaji, omejitvami na področju trgovanja itd. je država – in ne več podjetja ali trg – prevzela odgovornost za uravnavanje in stabilizacijo ekonomije ter za krmarjenje države skozi gospodarske vzpone in padce,« piše Cleaver (v: prav tam). To je logika, ki je ob koncu prve polovice 20. stoletja prevladala nad klasičnoekonomsko paradigmo in znotraj katere so se v času med in po drugi svetovni vojni oblikovali ekonomski dogovori (npr. Bretton Woods) in se ustanovljale institucije za podporo tej politiki (Svetovna trgovinska organizacija, Mednarodni denarni sklad), kar je keynesijskemu sistemu omogočilo realizacijo in stabilnost t. i. države blaginje. Vzpostavil se je torej, kot piše Ó Riain (2000), mednarodno institucionaliziran niz razmerij med državo, trgov in družbo, kar je ustvarilo »sistem razmeroma stabilnih nacionalnih ekonomij, organiziranih v mednarodni liberalni ureditvi« (prav tam, 188).

Toda podobno kot je klasična ekonomija v 30. letih naletela na okoliščine, ki so privedle do njene substitucije s keynesijanstvom, se je tudi slednje soočilo z dogodki, na katere se, po mnenju, ki je tedaj prevladalo, ni uspelo ustrezno odzvati. Številni avtorji (George, 1999; Albo, 2002; Brenner in Theodore, 2002; Olssen in Peters, 2005) navajajo, da je vzpon neoliberalizma tesno povezan z embargom na izvoz nafte, ki so ga leta 1973 zaradi izraelsko-arabskega konflikta razglasile članice združenja OAPEC (Organization of Arab Petroleum Exporting Countries) in je ekonomsko prizadel ZDA ter večino preostalih zahodnih držav. Posledice naftne krize so konec 70. in v začetku 80. let kulminirale v splošno gospodarsko recesijo, ki se je odražala v višji stopnji inflacije, manjši produktivnosti (in v zaostajanju le-te za rastjo plač), južnoameriški dolžniški krizi ter manjši dobičkonosnosti masovne industrijske proizvodnje (Brenner in Theodore, 2002, 350). V tem je bila nedvomno

priložnost, ki je odpirala vrata neoliberalnemu diskurzu in politiki, ki sta jo v tistem času opazno poseblyala Ronald Reagan v ameriškem in Margaret Thatcher v britanskem prostoru. »V tem na novo vzpostavljenem redu so velika podjetja ponovno dobila premoč, dohodki in pogoji zaposlenih so se omejili in globalni trg je prevladal nad vladnimi odločitvami. Vladanje ni bilo več dejavnost zgolj vlade, pač pa je postalo tudi domena kvazivladnih teles, kot sta denimo Svetovna trgovinska organizacija (WTO) in Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), ter z zasebnimi sredstvi financiranih korporativnih teles /.../« (Davies, Gottsche in Bansel, 2006, 309). Ob tem velja omeniti tudi razpad sistema Bretton Woods na začetku 70. let, ki mu je sledila neoliberalna preobrazba njegovih institucij: Svetovne trgovinske organizacije, Mednarodnega denarnega sklada, Svetovne banke – te so se, kot pišeta Brenner in Theodore, »preoblikovale v agense transnacionalnega neoliberalizma in so bile mobilizirane, da v tretjem svetu skozi različne strukturno prilagoditvene programe in fiskalne omejitve poskrbijo za institucionalizacijo širjenja prevlade trga in njegovega poenotenja« (2002, 350). Razvite države so že sredi 80. let večinoma povsem privzele neoliberalno ekonomsko politiko in z njo uglasene rešitve promovirale v manj razvitih državah oz. državah v razvoju. Neoliberalni monetarni pristop je tako s tendencami k manjši državni regulaciji ekonomije in večjim poudarkom na stabilnosti ekonomske politike v veliki meri zamenjal bolj keynesijansko usmerjene cilje, kot so polna zaposlenost in zmanjševanje skrajne revščine (Thorsen in Lie, 2006, 8). Dejstvo, da so tudi znotraj samega keynesijanstva obstajali različni pogledi med t. i. neokeynesijanci in postkeynesijanci, je seveda le še dodatno vplivalo na vse večjo marginalizacijo Keynesove ekonomske paradigme. Med omenjenima strujama so se namreč, kot piše Palley (2005), pojavile bistvene razlike, kar zadeva interpretacije znotraj teorije t. i. dohodkovne distribucije. V ameriškem prostoru se je uveljavila neokeynesijanska interpretacija, privzeta iz neoliberalnega diskurza, po kateri naj bi porazdelitev dohodka sledila trenutni vrednosti dela – po tej logiki je dohodek vsakega posameznika tolikšen, kot je njegova trenutna »vrednost« na trgu dela glede na dinamiko ponudbe in povpraševanja. Postkeynesijanski ekonomisti, zlasti v angleškem prostoru, pa takšen pogled na dohodkovno distribucijo zavračajo in poudarjajo, da je ta pomembno odvisna zlasti od institucionalnih dejavnikov: »Ne le, da štejeta relativno pomanjkanje in produktivnost (torej razmerje med ponudbo in povpraševanjem, op. a.), šteje tudi kupna moč, na katero vplivajo institucionalni dogovori. To pojasnjuje pomen delavskih združenj, zakonodaje, ki ureja minimalne plače, pravice zaposlenih na delovnem mestu in sisteme socialne zaščite, kot je npr. zavarovanje za primer brezposelnosti. Nenazadnje, šteje tudi, kako javnost dojema ekonomijo: javnost, ki nanjo gleda skozi optiko kupne moči, bo bolj naklonjena delavskim združenjem in institucijam socialne zaščite.« (Palley, 2005, 21)

Nobenega dvoma torej ni, da je preobratu in prevladi neoliberalizma botroval niz med seboj kompleksno povezanih dejavnikov, pri čemer smo sami lahko izpostavili le nekatere od prelomnejših točk, ki so bistveno zaznamovale prehod v novo paradigmo (ali vrnitev k pravemu, »ortodoksnemu« liberalizmu, kot bi nemara interpretirali nekateri avtorji).

Čeprav je med nekaterimi avtorji mogoče zaslediti tezo, da neoliberalizma pravzaprav ni in da gre bolj za pejorativno ideološko oznako, s katero zlasti socialnodemokratsko usmerjeni kritiki označujejo vsakršno ekonomsko-politično idejo, stališče ali dejanje, ki naj bi nasprotovalo načelom socialne demokracije (v tej smeri denimo razmišljata Thorsen in Lie, 2006; glej tudi Altman, 2005), kljub vsemu ni mogoče preprosto zanikati dejstva, da smo bili v zadnjih treh desetletjih priča razmeroma nagli in radikalni spremembi temeljne ekonomsko-politične paradigme, ki se v ključnih razsežnostih razlikuje od povojnega socialnodemokratskega diskurza *države blaginje*.

Iz zgornje predstavitve, v kateri smo pojasnili nekatere vzroke in povode za vzpon neoliberalizma, je seveda jasno, da gre v prvi vrsti za vprašanja, ki so izrazito vezana na ekonomsko teorijo in gospodarsko prakso. Opisana ekonomska logika neoliberalizma pa seveda učinke proizvaja tudi na ravni socialne politike, med drugim tudi s koncepti, kakršen je denimo »novi javni menedžment« (*New Public Management*), ki promovira vodenje socialne politike v skladu z načeli delovanja trga. Kot piše Olssen (2000), gre za prizadevanja, da bi socialna politika in politika izobraževanja postali integralni del »na trgu temelječe podjetniške družbe«, ki dojema svoje državljanke predvsem kot porabnike – ne le materialnih dobrin, pač pa vseh dobrin in storitev, tudi tistih, ki jih navadno razumemo kot javne (šolstvo, zdravstvo, preskrba z življenjsko pomembnimi naravnimi dobrinami, kot je denimo voda, ipd.) in za zagotavljanje katerih naj bi bila odgovorna država. Prav na tej točki se kaže ena od ključnih distinkcij med idejami socialno orientiranega liberalizma, kot jih lahko zasledimo pri nekaterih klasičnih liberalnih avtorjih, in radikalno tržno orientiranim neoliberalizmom. Mastnak tako v eni od svojih razprav pokaže, da je za razumevanje Smithovega teoretskega sistema ključno prav njegovo stališče, »da se ‚sistem naravne svobode‘ sicer vzpostavlja sam, v kolikor ima vsak posameznik popolno prostost slediti lastnemu interesu na svoj lasten način ter s svojo delavnostjo in kapitalom tekmovati z delavnostjo in kapitalom katerega koli drugega posameznika ali ‚reda ljudi‘ – vendar le, če ne krši ‚zakonov pravičnosti‘.« (Mastnak, 1998, 240–242) Svobodni trg bo po Smithu zares svoboden, v kolikor bo vanj vpisana logika socialne pravičnosti in politične svobode, kar seveda predpostavlja, v nasprotju z neoliberalnimi predstavami, da država v tržna razmerja smiselno posega in jih regulira. »Samoregulativnost

*commercial society* kot sfere privatne ekonomske dejavnosti, ki jo sektorsko alocira neomejena konkurenca, je, če nič drugega, relativna. Pričakovati, da bi kdaj obstajal sistem popolne svobodne trgovine, je za pisca *Wealth of Nations* absurdno in utopično,« poudarja Mastnak (prav tam, 242). Podobno ugotavlja tudi Olssen, ko analizira ideje Benthama, za katerega je, kot pravi, mogoče dejati, da je »tlakoval pot vse bolj intervencionistični vlogi države. /.../ Po eni strani se je zavzemal za ekonomsko načelo, po katerem ima vsak posameznik pravico, da sledi svojim lastnim koristim. Po drugi strani je, kar zadeva politično sfero, poudarjal pravico in dolžnost države, da zagotovi največjo srečo največjega števila ljudi.« (Olssen, 2000, 485)

Ob tem se v nadaljevanju odpirata dve ključni vprašanji: *prvič*, kakšne učinke opisana neoliberalna ekonomska doktrina in neoliberalno razumevanje socialne politike proizvajata na področju vzgoje in izobraževanja; in *drugič*, kako se v neoliberalno logiko na področju izobraževanja vpisujejo in jo legitimirajo specifične pedagoške teoretske pozicije, ki v zadnjih desetletjih pridobivajo prevladujoč položaj v mednarodnem in slovenskem prostoru.

### 2.3.2 Implikacije neoliberalnih teženj na področju splošnega izobraževanja

Na vprašanje, kako je mogoče neposredno zaznati manifestacijo neoliberalnih teženj v izobraževanju, ni mogoče odgovoriti preprosto: eden od avtorjev, za katerega se zdi, da je razmeroma zgoščeno nanizal ključne poteze neoliberalno orientirane šole, je Levine (2001) s svojim kratkim zapisom, naslovljenim *Novi kurikulum za novo dobo* (angl. *A new curriculum for a new era*). Svoj razmislek začne s simptomatično tezo: »Današnja hitro spreminjajoča se družba pritiska na šole in njihove voditelje, toda hkrati pomeni tudi priložnost za spremembo. /.../ Naše šole so bile namreč ustvarjene za industrijsko, ne pa za informacijsko ekonomijo.« (Levine, 2001, 35) Gre za izhodiščno tezo, ki je bistvena za razumevanje obravnavanih paradigmatičnih premikov, namreč da mora šola skrbeti zlasti za takšno izobraževanje, ki bo trgu dela zagotavljalo ustrezen dotok »človeškega kapitala« za svoje optimalno ekonomsko delovanje. V skladu s tem je šola predvsem institucija, ki skrbi za reprodukcijo učinkovite delovne sile, posamezniki, ki prihajajo iz nje, pa morajo biti sposobni učinkovitega delovanja v prid akumulacije kapitala. Tudi po mnenju nekaterih teoretikov OECD-ja je tako vselej bilo:

Šole so bile v svoji tradicionalni obliki zasnovane po zgledu tovarn. Z razredi, ločenimi po starosti, in otroki, ki so sledili učnim uram od enega do drugega šolskega zvonca, so šole v industrijski dobi več kot 150 let učinkovito socializirale mlade za vstop v svet dela. (Hargreaves, 1999, 46)

In zato je razumljivo, da tako tudi vselej bo:

Svet dela se radikalno spreminja, saj se tradicionalna industrijska družba bliža koncu, na njeno mesto pa stopa 'družba znanja', ki generira drugačne tipe in vzorce dela. Ena od funkcij šole je, da mlade – posredno ali neposredno – pripravi na delovno življenje. /.../ Zato so spremembe na področju dela /.../ izjemno relevantne, tudi kar zadeva funkcije in značilnosti šol. (Prav tam, 45–46)

Intenca je jasna: tovrstna kritika izobraževanja predpostavlja, da današnja šola ne zadovoljuje optimalno potreb trga delovne sile in v tem kot da nekako »zaostaja« za družbenimi spremembami, ki naj bi jim sicer prej ves čas ustrezno sledila.

Kakšne so torej konsekvence teh zastavkov v prostoru vzgoje in izobraževanja? Neoliberalna zahteva ni zgolj ta, da bi morala biti šola po svoji funkciji vselej podrejena pričakovanjem in potrebam trga dela. Četudi je to izhodiščna in kot taka tudi ključna, nosilna ideja, ki jo privzame, neoliberalizem ob tej zahtevi postavlja še eno: šola mora to svojo funkcijo realizirati v skladu z *natančno določeno organizacijsko, upravljaljsko, pa tudi pedagoško logiko*. Kot v enem od svojih dokumentov zapiše OECD: »Nekaterim očitnim razlikam navkljub tako podjetja kot šole delujejo v okviru kulture znanja, organizacijskih praks in uporabe osebja. To so področja, kjer bi izobraževalci lahko identificirali pristope, ki so se uveljavili zunaj sfere izobraževanja in bi lahko pripomogli k učinkovitejšim reformam in upravljanju v izobraževanju samem.« (OECD, 1998, 31–32)

Na delu je torej verovanje, da je treba – zato da bo šola sploh lahko učinkovito dosegala svoje cilje – temeljito rekonceptualizirati obe ravni, ki vzpostavljata sistem izobraževanja:

- 1) na kurikularni ravni, torej kar zadeva *strukturo in vsebino kurikula*, je treba zagotoviti, da bodo učenci kot prihodnji delavci in ponudniki svojih »storitev« na trgu dela pridobili ustrezno znanje, spretnosti in osebne značilnosti, ki bodo neposredno v funkciji delovnih potreb – če je le mogoče, ne trenutnih, marveč prihodnjih, torej potreb, ki bodo aktualne čez nekaj let, ko bodo učenci v resnici vstopili na trg dela;
- 2) če naj to dosežemo, pa je na ravni *organizacije in upravljanja* šol treba implementirati tržne mehanizme, predvsem vzpostaviti sistem financiranja, ki bo šole prisilil v kar se da racionalno alokacijo sredstev in konkurenčnost na vzgojno-izobraževalnem trgu.

Obe opisani zahtevi skupaj z njunimi učinki in konsekvencami in v kombinaciji s prevladujočim pedagoškim teoretskim diskurzom, ki ju podpira in legitimira,



proizvedeta partikularno neoliberalno razumevanje izobraževanja, ki prešije prostor vzgoje in izobraževanja v celoti in v njem naddoloča pomene posameznih konceptov.

### 2.3.2.1 Vplivi neoliberalne logike na organizacijo in upravljanje izobraževanja

Kot smo deloma že pokazali, je v skladu z neoliberalno doktrino treba tudi dejavnosti, ki sodijo v sfero javnega in uresničujejo javni interes ter kot take predstavljajo *javno dobro*, podrediti mehanizmom in logiki, po kateri deluje svobodni trg. Šola je, podobno kot tudi druge javne institucije, skozi neoliberalno optiko dojeta kot podjetje, ki mora s ponudbo svojih storitev zadovoljevati povpraševanje, kakršno se artikulira na trgu. Neposredna konsekvence te predpostavke je uveljavljanje znanja kot *zasebne dobrine*, za katero sta zainteresirana dva tipa povpraševalcev: na eni strani so v vlogi le-teh posamezniki, udeleženci izobraževanja, ki jim pridobivanje znanja z izobraževanjem pomeni vlaganje v njihov »človeški kapital« (ki ga bodo, ko bo dovolj akumuliran, tudi sami ponudili drugim povpraševalcem na trgu dela); po drugi strani pa so »odjemalci« izobraževalnih storitev institucije, ki od šole pričakujejo ustrezno usposobljeno, »zaposljivo« delovno silo. Zato se, kot zapiše Kodelja, »‘uporabnost’ vsakega posameznika in ,kompetitivnost’ podjetij /.../ v tej perspektivi kažeta kot imperativa, v skladu s katerima bi morali reformirati vse vzgojno-izobraževalne sisteme« (Kodelja, 2005, 325).

Če naj bo izobraževanje v tej konkurenčni igri uspešno, mora nujno privzeti pravila, po katerih poteka igra med konkurenčnimi akterji na trgu. Za vzgojno-izobraževalne institucije pomeni to dvoje: večji poudarek zasebnim pobudam v izobraževanju in upravljanje vzgojno-izobraževalnih institucij po logiki upravljanja podjetij. Kot ugotavlja Levine, se zasebna iniciativa na tem področju vse bolj krepi: ».../ zasebni sektor vlaga v izobraževanje kot nikoli doslej, v veri, da je to naslednji posel, za kakršnega se je izkazalo že zdravstvo: industrija z nizko produktivnostjo, visokimi stroški, slabim upravljanjem, šibko uporabo tehnologije in potemtakem potrebna prenove s strani zasebnega sektorja« (Levine, 2001, 35).

Na šolah se uveljavljanje te logike in pritisk konkurenčnosti manifestira v vse večjih težnjah po racionalizaciji stroškov: ne le da jih k stroškovni racionalnosti sili sama tržna konkurenca, vse bolj se krepijo tudi pritiski po zmanjševanju javne porabe, namenjene izobraževanju. Ker je logično, da se prizadevanja po čim nižjih upravljavskih stroških in hkrati čim boljši kakovosti izobraževalnih storitev prej ali slej medsebojno izključujejo, se to kaže v iskanju dodatnih sredstev na trgu, kar neizogibno vodi v komercializacijo šolskega prostora, časa in kurikularnih vsebin;

o tem poleg Lavala (2005) v svojih številnih razpravah piše Molnar (prim. denimo Molnar, 2003; Molnar in Reaves, 2001; Molnar in Boninger, 2007).

Opisana implementacija neoliberalne logike v splošno izobraževanje se lahko sicer navzven prikazuje kot možnost udejanjanja posameznikove svobodne izbire med številnimi različnimi izobraževalnimi ponudbami, toda problem je prej ali slej v tem, da je cena splošnega izobraževanja, organiziranega po načelih svobodnega trga, plačana s temeljno človekovo pravico, da država vsakemu posamezniku zagotovi kakovostno splošno izobrazbo. Povedano drugače, tržna dinamika ponudbe in povpraševanja je smiselna samo, v kolikor imajo starši pravico do izbire med različnimi šolami, toda prav ta možnost izbire – ki je potemtakem nujno izbira med *različno kakovostnimi šolami* – predpostavlja vsaj del populacije, ki bo iz različnih razlogov (med katerimi ima nedvomno pomembno vlogo socialno-ekonomski status) deležna bistveno slabših izobraževalnih možnosti kot druge. Podobno ugotavlja tudi P. Munn, ko zapiše, da »je že na teoretični ravni jasno, da morajo biti za delovanje trga na voljo različni standardi, sicer nima pravica do izbire nobenega smisla« (Munn, 1993, 7). Toda če so »na voljo različni standardi«, potem nimamo več opraviti z izobraževanjem po načelu enakih možnosti, niti z izobraževanjem kot temeljno človekovo pravico, pač pa z izobraževanjem, ki ni nič manj zasebna dobrina kot katera koli druga, ki ima na trgu svojo ceno. Še posebno je to problematično, če gre za obvezno splošno (v našem prostoru je to osnovnošolsko) izobraževanje, ki je ena od temeljnih človekovih pravic in mora zato njeno uresničevanje zagotavljati država, in to po drugačni logiki, kot je tista, po kateri deluje svobodno tržno gospodarstvo. Tu se pojmovanje splošnega izobraževanja, v katerega je vpisana neoliberalna logika, v pomembnih točkah odmika od razumevanja, kakršnega lahko zasledimo pri nekaterih klasičnih liberalnih avtorjih, kot sta denimo Adam Smith in John Stuart Mill. Smith tako v svoji znani razpravi o *blaginji narodov* eksplicitno našteje tri *dolžnosti države*: njena prva dolžnost je, da družbo kot celoto z vojaško močjo varuje pred nasiljem in vdorom drugih neodvisnih družb (Smith, 2005 [1776], 564); druga dolžnost države je, da vzpostavi mehanizme pravičnosti, ki varujejo vsakega člana družbe pred nasiljem ali zatiranjem katerega koli drugega člana le-te (prav tam, 579). Tretja in zadnja dolžnost, ki je v kontekstu naše razprave tudi najbolj bistvena, pa je vzpostaviti in vzdrževati »tiste javne institucije in javna dela, ki so, četudi prinašajo velike prednosti družbi kot celoti, takšne narave, da njihov dobiček nikoli ne more povrniti stroškov nobenemu posamezniku ali manjši skupini posameznikov, zaradi česar od njih ni mogoče pričakovati, da bi jih sami vzpostavljali ali vzdrževali« (prav tam, 590). Med javnimi institucijami, ki jih Smith v tem kontekstu posebej omenja, so tudi »institucije za poučevanje« (*institutions for instruction*); razdeli jih na dve vrsti: tiste za vzgojo in izobraževanje

mladine in tiste za poučevanje ljudi vseh starosti (prav tam). Glede na obdobje, v katerem je omenjeno delo nastalo – izšlo je leta 1776 oz. dobro desetletje pred francosko revolucijo –, seveda ne preseneča, da Smith o izobraževanju in izobrazbi ne govori kot o temeljni človekovi pravici. V tem kontekstu je pomembnejše dejstvo, da eden od prvih mislecev liberalizma ne verjame, da bi morala tržna logika, torej logika menjave in dobička, obvladovati vsa področja družbenega življenja, pač pa nasprotno, je nekatere dejavnosti eksplicitno izvzel iz te logike, med njimi tudi »institucije za poučevanje«, saj je dolžnost države, da vsakemu posamezniku zagotovi kakovostno splošno izobrazbo in znanje.

Podobno stališče je zaslediti tudi pri drugem klasičnem liberalnem avtorju, J. S. Millu, ki v zadnjem delu svoje razprave o načelih politične ekonomije spregovori tudi o ključnih omejitvah ekonomske politike *laissez-faire* in v tem kontekstu med drugim zapiše:

Neizobraženi ne morejo kompetentno presojati izobraževanja. Tisti, ki bi jih bilo najbolj treba narediti modreje in boljše, si tega navadno najmanj želijo, in tudi če bi si želeli, s svojo lučjo ne bi bili zmožni najti poti do tega. V prostovoljnem sistemu (izobraževanja, op. a.) se bo nenehno dogajalo, da ob nezaželenosti cilja tudi sredstvo ne bo zagotovljeno oz. s posamezniki, ki imajo, četudi terjajo izboljšanje, nepopolno ali v celoti napačno predstavo o tem, kar si želijo, bo tudi ponudba, ki jo bo spodbudilo takšno povpraševanje na trgu, vse kaj drugega kot takšna, kakršna je v resnici zaželeno. Vsaka dobronamerna in strpna civilizirana vlada si lahko brez prevzetnosti misli, da poseduje ali bi morala imeti stopnjo kultiviranosti, ki je nad povprečjem skupnosti, ki jo vodi, in bi torej morala biti zmožna ponuditi ljudem boljšo izobrazbo in boljši pouk, kot bi ga večina od njih sama od sebe zahtevala. Izobraževanje je potemtakem ena od stvari, za katero je v načelu dopustno, da jo ljudem zagotovi vlada. To je eden od primerov, s katerim je mogoče utemeljiti, da načela nevmešavanja države ni mogoče razširiti na vsa področja. (Mill, 1848, pogl. XI, § 8)

Pojmovanje izobraževanja, ki sledi neoliberalni logiki, se tako v ključnih potezah odmika od argumentacij, kakršne lahko zasledimo pri Smithu in Millu, ki ob siceršnjem zavzemanju za uveljavljanje načel svobodnega trga jasno poudarita, da je zagotavljanje splošne izobrazbe dolžnost države. Pri tem, kot smo dejali, ne gre zgolj za sistemsko reorganizacijo, ki bi zadevala samo področje vodenja in upravljanja: veliko daljnosežnejše in za kakovost splošnega izobrazbenega standarda v družbi usodnejše so implikacije neoliberalne logike na kurikularnem področju, torej ko

gre za težnje po reviziji kurikularnih vsebin, učnih ciljev in pedagoško-didaktičnih strategij, ki specifično prešijejo prostor vzgoje in izobraževanja.

### 2.3.2.2 Neoliberalna rekonceptualizacija vsebine in funkcij splošnega izobraževanja

Spreminjanje izobrazbe iz temeljne človekove pravice v tržno blago, šole pa v organizacijo za zagotavljanje storitev in dobrin, ki jih terja trg dela, med drugim pomeni revizijo znanja, katerega posredovanje je v takšni šoli legitimno. Kot pokaže Laval (2005), zavzame v neoliberalno orientiranem izobraževanju prevladujoče mesto utilitaristično pojmovanje znanja, ki mora biti, če naj bo legitimno, najprej predvsem koristno. Ali drugače, legitimno je zgolj takšno in tolikšno znanje, kakršno ima trenutno na trgu dela najvišjo vrednost. Celoten koncept splošne izobrazbe s tega vidika podleže temeljiti reviziji: ob vzpostavljanju vrednotne polarizacije med (za učinkovito zadovoljevanje potreb trga dela) uporabnim in neuporabnim (in zatorej nelegitimnim) znanjem se široko pojmovano splošno-izobraževalno znanje 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.

Vsaj deloma imamo pri tem opraviti s protislovjem: po eni strani je očitno, da intenca opisanih procesov rekonceptualizacije splošnega izobraževanja ni v spreminjanju splošnoizobraževalne šole v poklicno, pač pa nasprotno, ohraniti splošnoizobraževalno šolo, toda redefinirati njeno organizacijo in kurikulum, tako da privzame *logiko poklicnega*. Ena od ključnih predpostavk tega procesa je, da »tradicionalni« šoli, ki temelji na usvajanju in posredovanju znanja, prav zaradi svoje zagledanosti v preteklost in »vsebinske rigidnosti« na tej točki spodleti: ker je orientirana transmissijsko in ker od učencev pričakuje, da bodo čas in energijo porabljali za učenje in reprodukcijo znanja, ki domnevno nima ekonomske vrednosti in zaposlitvenega potenciala, je potrebno, kot zapiše Levine, »ne popraviti, na novo izumiti šole, ki bodo nujno služile – ne industrijski, pač pa informacijski družbi« (2001, 35).

Kot lahko spremljamo že dobro desetletje, se je v mednarodnem prostoru – in nič manj tudi v slovenskem – utrdilo verovanje, da je mogoče ta cilj na kurikularni ravni doseči z implementacijo koncepta ključnih kompetenc v programe (obveznega) splošnega izobraževanja. Ob tem se seveda zastavlja vprašanje, ali takšni šoli, katere

temeljna substanca ni več splošnoizobraževalno *znanje* (ob Hirstovi predpostavki, ki smo jo obdelali prej, da je prav znanje eden od konstitutivnih elementov, ki vzpostavljajo splošno izobrazbo), pač pa na mesto tega znanja postavlja koncept (ključne) kompetence, ki deluje prav kot *alternativa konceptu znanja* (in zatorej kot *ne-znanje*), ne bo dvakrat spodletelo: najprej kot splošnoizobraževalni šoli, ki pravzaprav brez svojega konstitutivnega elementa to več ni, hkrati pa tudi kot »poklicni« šoli, kar nikoli niti ni želela postati, kljub težnjam, da bi učence opremila s funkcionalnim »zaposljivim« znanjem, spretnostmi in osebnostnimi lastnostmi.

## 2.4 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 potrošnike, učni proces pa razume kot akumulacijo »človeškega kapitala«, je postopoma vse bolj določala šolski prostor in dogajanje v njem, kar je še danes veliko bolj kot v evropskem izrazito prisotno v ameriškem prostoru. Vprašanja, kaj ameriški davkoplačevalci dobijo za svoje investicije v šolstvo, so od 60. let dalje postajala vse glasnejša (o tem denimo Carrell, 1992, 2), hkrati pa so se vse bolj jasno 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 posebej 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 posebej dovzetni.« (Johnson, 1984, 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 znotraj neohumanizma in ga opisujemo v prvem delu razprave, 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, ki je v prvi polovici 70. let objavil razpravo, s katero je postavil temelje tudi za kasnejše uveljavljanje kompetenčnega pristopa v izobraževanju: leta 1973 je v reviji *American Psychologist* izšla pod naslovom »Testing for Competence Rather Than for Intelligence« (McClelland, 1973), v

njej pa je nanizal več kritičnih argumentov na račun tedaj močno uveljavljenega merjenja inteligentnosti in njegovih posledic ter kot alternativo predlagal testiranje kompetenc oz. posameznikove kompetentnosti.

McClellandovo poanto v omenjenem tekstu je mogoče povzeti razmeroma preprosto: tudi če obstaja neka inherentna in razmeroma nespremenljiva človekova lastnost, ki jo imenujemo inteligentnost, nikakor ni mogoče potrditi, da ta vselej odločilno vpliva na kasnejšo posameznikovo življenjsko ali poklicno uspešnost. Dokazati je mogoče zgolj pozitivno zvezo med izmerjenim količnikom inteligentnosti in doseženimi šolskimi ocenami, to pa zato, pravi McClelland, ker naj bi bili testi inteligentnosti strukturirani in zasnovani zelo podobno kot šolski testi: »Pravzaprav je bilo mnogo izvirnih Binetovih testov sestavljenih iz nalog, ki so jih uporabljali učitelji v francoskih šolah. Zato niti ni presenetljivo, da so dosežki na teh testih visoko korelirali s šolskimi ocenami.« (Prav tam, str. 1) Prav tako sam šolski uspeh nima vedno odločilne napovedne vrednosti, saj med posamezniki, ki denimo opravljajo najzahtevnejše in družbeno ugledne poklice, najdemo tudi tiste z zgolj povprečnim ali celo nizkim šolskim uspehom. Izhajajoč iz teh predpostavk si McClelland zastavi (retorično) vprašanje: »Ali testi inteligentnosti dejansko zaznajo sposobnosti, ki so odgovorne za delovno uspešnost?« (Prav tam, 3) Pri tem se bolj kot odgovor, ki je kajpak predvidljivo negativen, zdi zanimiva logika samega vprašanja, v katerem je – vsaj implicitno – prisotna predpostavka, da je temeljno merilo kakovosti izobraževalnega sistema njegova odzivnost na (ekonomske) zahteve trga dela. Za vprašanjem, kaj je smiselno testirati oz. meriti, se tako skriva vprašanje, kaj in na kakšen način je v šoli smiselno in legitimno poučevati ter česa se je smiselno in vredno učiti. Koncept inteligentnosti in njenega merjenja tovrstnega systemskega nadzora nad kakovostjo pouka preprosto ni omogočal, saj je bila splošno sprejeta predpostavka, ki jo omenja tudi McClelland<sup>35</sup>, da je inteligentnost inherentna, posamezniku lastna in razmeroma nespremenljiva *danost*, ki je ni mogoče bistveno spreminjati pod vplivi izkušenj. Rezultati na testu inteligentnosti tako niso povedali veliko o kakovosti predhodnega izobraževanja posameznika, bili pa so uporabljeni predvsem kot osnova za selekcijo ob vpisu v sekundarne in terciarne programe.

Namesto inteligentnosti je McClelland predlagal preverjanje kompetenc. Teh sicer v svojem tekstu eksplicitno ne definira, iz konteksta pa se zdi, da jih razume kot skupek *pridobljenih oz. pridobljivih* sposobnosti, spretnosti in osebnostnih značilnosti, pomembnih za uspešno opravljanje izbranega poklica ter soočanje

---

35 »...[T]radicionalno testiranje inteligentnosti /.../ je iskalo nekakšen nespremenljiv, stabilen kazalec notranje mentalne zmožnosti, ki ga ne bi bilo mogoče prikrojiti.« (McClelland, 1973, 8)

z različnimi »življenjskimi« izzivi. Kot bomo pokazali v nadaljevanju, gre za razumevanje, zelo podobno nekaterim sodobnim opredelitvam kompetenc, ki jih generirajo institucije, v katerih interesu je reformiranje izobraževalne politike in kurikularnih praks v skladu s partikularnimi, predvsem ekonomskimi interesi. Po McClellandu naj bi testiranje kompetenc sledilo nekaterim načelom, med katerimi je prvo to, da morajo naloge na preizkusih odražati dejanske naloge, ki jih bo učenec nekoč opravljal v »realni« situaciji (*criterion sampling*), ali kot zapiše: »Če želiš vedeti, kako dobro nekdo vozi avtomobil (kriterij), preizkusi njegovo vozniško sposobnost z vozniškim testom.« (Prav tam, 7) Avtor ob tem opozarja, da pri tem ne gre nujno zgolj za preizkušanje na podlagi praktičnih, operativnih nalog, pač pa tudi potrebnega teoretičnega znanja. Pri tem pa je mogoče razumeti, da ima v mislih predvsem tisto »teoretično« znanje, ki ga posameznik potrebuje za izvajanje predvidenih poklicnih nalog:

Nekateri poklicni preizkusi bodo morali temeljiti tako na teoriji kot na praksi. Če policisti diskriminirajo temnopolte, to gotovo ni del kriterija, saj po zakonu tega ne smejo. Vključi torej (v preizkus, op. a.) nalogo, ki bo pokazala, da kandidat ne diskriminira. Prav tako preizkusi besedišče, ki ga mora uporabljati za komunikacijo z ljudmi /.../, ne pa besedišča, za katerega ljudje, ki nikoli niso delali v policiji, mislijo, da bi ga morali poznati. (McClelland, 1973, 7–8, poudaril D. Š.)

Gre torej za teoretično znanje, ki je neposredno relevantno za opravljanje poklica in je kot tako bistveno omejeno, celo več, zaželeno je, da ne seže prek meja predvidene poklicne operativnosti. McClellandu je v prvem koraku mogoče pritrčiti in so njegovi argumenti vsaj navidez logični: če testirate posameznikovo »kompetenco« za vožnjo avtomobila, od njega na teoretičnem delu testiranja pač ne boste zahtevali poznavanja Dantejeve Božanske komedije. Toda zastavlja se tudi vprašanje, kako daleč je mogoče peljati to logiko. Velja v celoti tako, tudi ko govorimo o poklicnem izobraževanju, z vidika katerega, kot je evidentno, svojo razpravo razvija McClelland? In v kolikšni meri je podoben utilitaristični razmislek legitimen v polju sekundarnega splošnega izobraževanja ali celo v primarnem, osnovnošolskem izobraževanju? Ob razvoju sodobnih pristopov k merjenju doseganja postavljenih kompetenčnih standardov, ki v zadnjem času vse bolj obvladujejo mednarodni prostor, postajajo ta vprašanja vse manj zanemarljiva.

Sicer bi, izhajajoč iz McClellanda (prav tam, 7–12), ob testiranju kompetenc veljalo slediti še nekaterim načelom: preverjanje naj bi bilo zasnovano tako, da omogoča zaznavanje sprememb v posameznikovem vedenju (*behavior*), izkušnjah in sposobnostih opravljanja določenega dela, nastalih skozi izobraževalni

proces; javnosti bi moralo biti razumljivo, kako je mogoče izboljšati svoje rezultate; preverjanje ne bi smelo biti omejeno zgolj na ozke poklicne spretnosti, pač pa bi moralo zajeti tudi nekatere relevantne socialne spretnosti in osebnostne značilnosti, kot so npr. smisel za vodenje, spretnosti v medosebnih odnosih, sposobnost ustrezne komunikacije, sposobnost postavljanja ustreznih ciljev in osebnostni razvoj (*ego development*).

Kakorkoli že beremo McClellandov predlog, ni mogoče mimo ugotovitve, da je njegovo besedilo eno prvih, ki sistematično uvede kompetenco kot relevantno referenčno točko za presojanje izobraževalnega »outputa«, obenem pa jo definira kot zmožnost posameznikove odzivnosti na zahteve trga dela. To pa je tudi opredelitev, ki je v mnogočem problematična, sploh kolikor kompetence postanejo prevladujoča zasnova, ki uspe naddoločati strukturo, funkcijo in vsebino javnega izobraževanja, naj bo to poklicno ali splošno, primarno ali sekundarno. Kot kaže razvoj dogodkov, je v anglosaksonskem prostoru do tega prišlo že kmalu po objavi McClellandove razprave<sup>36</sup>.

Sami smo sicer že pokazali, da so bili temelji, tudi kar zadeva konceptualne teoretske okvire in ozadja, postavljeni že veliko prej in jim je mogoče slediti vsaj od druge polovice 19. stoletja dalje. Res pa je, in to zapiše tudi Johnson (1984, 56), da je od prvih manifestacij »menedžerske revolucije« do celovitejše 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 nek način zapolnile tudi ta »manko« in poleg kompetenčno zasnovanega izobraževanja se je v 70. letih razmeroma hitro uveljavilo tudi t. i. testiranje minimalnih kompetenc (angl. minimum-competency testing ali MCT).

## 2.5 Testiranje minimalnih kompetenc v ameriškem prostoru

Nekako v času, ko je McClelland razvil svoj predlog o testiranju kompetenc, se je javnost v ZDA soočala s precej nezadovoljivim stanjem na področju izobraževanja v javnih srednjih šolah: »V zgodnjih sedemdesetih letih so postala skrb zbujujoče pogosta poročila o srednješolskih maturantih, ki niso znali brati. Zunanji pritisk na izobraževanje se je vse bolj povečeval, ko so se začeli starši in zakonodajalci spraševati: Česa se učenci učijo? Kaj pravzaprav dobivamo za vloženi davkoplačevalski denar?« (Carrell, 1992, 2)

<sup>36</sup> Pri tem ne sugeriramo, da je McClelland s svojim tekstom *povzročil* tak razvoj, pač pa imamo v mislih kronološki potek dogodkov.



Gre za vprašanja in polemike, na podlagi katerih se je sčasoma artikulirala zahteva po odgovornosti šol in učiteljev za učne rezultate (*accountability*), kar je seveda logična posledica nezadovoljive izobrazbene ravni učencev. Toda kot je zapisal Wise (1979), na sistemski ravni ni bilo učinkovitega mehanizma, ki bi omogočal spremljanje kakovosti izobraževanja, pač pa so bili razširjeni instrumenti, za katere se je verjelo, da merijo »naravne«, torej biološko pogojene sposobnosti posameznika, bodisi za študij ali pa za opravljanje določenega poklica. Kot smo pokazali zgoraj, se je enemu teh mehanizmov – testom inteligentnosti – zoperstavil že McClelland (1973), inštrument, ki se v modificirani obliki aplicira še danes, pa so t. i. testi za ocenjevanje sposobnosti za študij (SAT – *Scholastic Assessment Test*, ki se je prej imenoval *Scholastic Aptitude Test*). Poudarili smo že, da tovrstni instrumenti ne omogočajo vpogleda v kakovost izobraževalnih programov in dosežkov posameznika, pač pa so rezultati namenjeni selekciji pri vpisovanju v nadaljnje izobraževalne programe. Zahteva javnosti po večji odgovornosti šol in učiteljev za rezultate pouka se je torej lahko uresničila šele z vzpostavitvijo ustrezne »paradigme«, na podlagi katere bi bil sistemski vpogled v izvajanje izobraževalnih programov sploh mogoč. Eden od konceptov, ki se je vzpostavil in tak vpogled omogočil, je bilo kompetenčno osnovano izobraževanje (angl. *competency-based education*). Kot opisuje Wise:

Posplošeni pojem odgovornosti za rezultate (angl. *accountability*, op. a.) je prerasel v kompetenčno zasnovano izobraževanje, saj zahteva po odgovornosti še ni bila v zadostni meri 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, 546–547)

Naslednji korak, ki logično zaokrožuje vzpostavljanje pregleda nad doseganjem postavljenih učnih ciljev, je sistemsko uvajanje preverjanja, v kolikšni meri učenci le-tudi dejansko dosegajo. Če je načrtovanje in izvajanje pouka naravnano na kompetence, se zdi logično, da je v skladu s takšno naravnostjo tudi preverjanje rezultatov. Tako je bilo v drugi polovici sedemdesetih let v nekaterih ameriških zveznih državah vpeljana sistemsko preverjanje minimalnih kompetenc (*minimum-competency testing*). Od začetkov uvajanja MCT leta 1976 na Floridi se je v nekaj letih to razširilo do tolikšne mere, da je Walstad leta 1984 lahko svojo razpravo začel z ugotovitvijo, da »je postalo testiranje minimalnih kompetenc v zadnjih letih vodilna sila v ameriškem izobraževanju.« (Walstad, 1984, 261) Ob tem seveda samo po sebi ni problematično dejstvo, da se je na sistemski ravni vzpostavil mehanizem, ki omogoča vpogled v kakovost izobraževalnega »outputa«, saj je navsezadnje težko pričakovati

implementacijo ustreznih sistemskih rešitev in korekcij, v kolikor ni hkrati možen pregled nad učinki, ki jih te producirajo. Kljub temu je testiranje minimalnih kompetenc naletelo na vrsto kritik, ki so se vsebinsko navezovale na več vidikov tega sistemskega ukrepa. Omejili se bomo na obravnavo ene od problematičnih točk, ki sodi v kontekst naše razprave, in sicer na dejstvo, da je tudi v tem primeru možno pokazati, da so kompetence vrata, skozi katera ekonomija ter zahteve trga dela neposredno vstopajo v prostor šole in pouka ter ga naddoločajo. Minimalno testiranje kompetenc je mehanizem, ki pri tem igra eno ključnih vlog.

Eden od vzrokov za to je v načinu, kako so kompetence »prisotne« v diskurzu: kar nekaj je znakov, ki kažejo, da pogosto funkcionirajo kot ideološka formula, ki nima jasnega pomena, zaradi česar lahko v igri različnih interesov proizvaja različne učinke. Preverjanje kompetenc je tako soočeno z dejstvom, da njegov predmet nima nedvoumne opredelitve. Kot zapišeta Haertel in Loricé (2004), »področje dosežkov ni dobro definirano. Zakonodajca morda meri na osnovne spretnosti; osnovne kompetence; osnovne bralne in matematične spretnosti, potrebne za uspešnost v odraslosti; branje na ravni zadnjega razreda obveznega izobraževanja; potrošniško matematiko; ali pa sposobnost računanja s celimi števili, ulomki in decimalnimi števili /.../« (prav tam, 86).

Nejasno je tudi razmerje med kompetencami in ostalimi termini, relevantnimi v polju izobraževanja, kot so znanje, spretnosti, veščine ali sposobnosti. Običajno se samoumevno predpostavlja, da kompetence tako ali drugače združujejo vse od navedenega, hkrati pa vse skupaj tudi na nek način presegajo, čeprav ni povsem jasno, kako. Opazovati pa je mogoče učinke, ki jih diskurz kompetenc in njihovo testiranje proizvede na področju izobraževalne politike in kurikularne prakse. Enega od učinkov sta ilustrirala Jang in Ryan: »V ZDA smo se v preteklosti že kaj naučili iz takšnih nacionalnih politik preverjanja znanja, kot je bilo testiranje minimalnih kompetenc /.../. Pouk se je prilagajal testiranju, pri čemer je bil močan poudarek na manj zahtevnih spretnostih ter na tehnikah in gradivih, kot so se pojavljala na testih /.../. Negativni povratni učinki testov so vodili v rutinsko izvajanje pouka ter zmanjševali možnosti, da bi se učenci učili kaj več kot zgolj osnovnih spretnosti.« (Jang and Ryan, 2003, 507)

Pri tem je predvsem problematično, če razvijanje »kompetenc« poteka skozi vzpostavljanje razcepa med »uporabnimi spretnostmi« in »akadetskimi vsebinami«. Ali če se izrazimo nekoliko bolj grobo, skozi verjetje, da je mogoče poučevanje in učenje abstraktne, splošne in zatorej ne neposredno uporabne ali *koristne* vednosti s posameznih področij znanosti, umetnosti in kulture *zreducirati* ter jo posredovati (v kolikor je to sploh potrebno ob vsesplošni dostopnosti mnogih baz podatkov) kvečjemu skozi urjenje izoliranih temeljnih spretnosti in veščin oz. v tem smislu koristnih znanj, za

katera se verjame, da neposredno razvijajo zelene kompetence. Tak pouk, sicer deklarativno orientiran na »kompetence«, ki naj bi pomenile »uporabni« presežek vednosti nad njeno golo reprodukcijo, kaj hitro rezultira, čeprav lahko navidez izgleda tudi drugače, najprej v poučevanju (bolje rečeno urjenju), kasneje pa v preverjanju atomiziranih spretnosti in veščin<sup>37</sup>. Podobno v enem od svojih zapisov poudarja Stewart, ko ugotavlja, da poteka pouk teh »osnovnih spretnosti« (*basic skills*) pogosto povsem formalno, dekontekstualizirano in ločeno od pouka splošnoizobraževalnih področij, kot so denimo književnost, naravoslovje ali družboslovje. »Tako postane poučevanje teh spretnosti na nek način izumetničeno. Namesto da bi bile sredstvo za doseganje ciljev, postanejo same zase cilj.« (Stewart, 1982, 103) Predpostavka, za katero se zdi, da je ob tem na delu, je seveda izjemno vprašljiva – da je namreč mogoče pouk reducirati na neposredno formiranje za opravljanje specifičnih nalog, ki naj bi jih bili sicer sposobni opravljati kompetentni posamezniki, skozi tovrstno formacijo pa naj bi pri učencih spodbujali in razvijali samo kompetentnost<sup>38</sup>. Skozi konkretno analizo tovrstne prakse se torej pokaže, da je, poenostavljeno rečeno, kot odvečno dojetje vse, kar je obče in abstraktno, ali povedano drugače, »neuporabna« vednost je razumljena kot balast, v katerega ni smiselno vlagati velikega truda.

Drugi učinek, ki ga je proizvedlo na kompetence naravnano izobraževanje ter preverjanje minimalnih kompetenc, se kaže v navezovanju izobraževanja na sfero dela oz. zaposlovanja. Ti procesi, ki so postali izraziti v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja in so se od tedaj le še krepili (prim. npr. Hyland, 1991), v precejšnji meri prispevajo k redefiniciji funkcije javnega izobraževanja, saj postaja šola vse bolj dojeta kot servis za zagotavljanje kakovostnih človeških resursov ekonomiji in trgu dela. Kakovost izobrazbe se vse bolj meri skozi optiko ekonomske učinkovitosti in prilagodljivosti posameznika trenutnim potrebam delodajalcev. Kot smo dejali, kompetence funkcionirajo kot priročen koncept, skozi katerega sfera dela vstopa v procese izobraževanja: »Težnje po uporabi testiranja minimalnih kompetenc kot osnovnih spretnosti so

---

37 Tako npr. L. Carrell poroča, da je eden od praktičnih priročnikov za preverjanje kompetenc naštel kar 10.000 kompetenčnih indikatorjev, ki naj bi bili izvajalcem izobraževanja v oporo pri razvoju kompetenčno zasnovanih programov. In ob tem dodaja: »Celo tako nemogoče veliko število kompetenčnih indikatorjev ni moglo zajeti vsega znanja in spretnosti, ki bi jih lahko usvojil kateri koli od učencev.« (Carrell, 1992, 6)

38 V ozadju je obsežna problematika, v jedru katere sta vprašanji, ali je mogoče kompetenco poučevati in ali jo je mogoče preverjati. Če odgovorimo z da, smo pred vprašanjem, kako to narediti. Analogija s poučevanjem in preverjanjem vsebinske vednosti namreč slej ko prej odpove, saj iz neke objektivacije kompetence (tj. iz performance, če uporabimo terminologijo Chomskega) ni mogoče nedvoumno sklepati na dejansko kompetentnost subjekta. Kompetenca preprosto ni ulovljiva v tisto, za kar verjamemo, da je njena manifestacija oz. objektivacija. V nasprotju s tem je vsebinska vednost ulovljiva v svojo lastno objektivacijo, zato s preverjanjem, ali so učenci neko vednost usvojili, običajno ni težav, saj je iz objektivacije vednosti (npr. iz učenčevega odgovora na neko vsebinsko vprašanje) mogoče sklepati, da subjekt tisto, o čemer ga sprašujemo, tudi dejansko ve. Zaradi ulovljivosti v svojo lastno objektivacijo je konec koncev možno tudi poučevanje vsebin, saj ni mogoče neposredno poučevati nečesa, česar ni mogoče vnaprej objektivirati – to pa je ravno težava, ki jo imamo s kompetencami, če jih seveda ne reduciramo na golo performanco.

v veliki meri tesno povezane s problemi pripravljenosti delavcev za opravljanje dela,« med drugim zapišeta Marion and Sheinker (1999, 3). Vse, kar je potrebno storiti, je zapolniti ideološko formulo »kompetenc« in »osnovnih spretnosti« s konkretno vsebino, ki se prilega specifičnim ekonomskim interesom, ali kot se izrazita avtorja v nadaljevanju: »Na srečo je ameriško ministrstvo, pristojno za področje dela, nase prevzelo nalogo, da opredeli spretnosti in znanja, ki jih bodo ameriški učenci potrebovali, da bodo kot delovna sila lahko uspešni.« (Prav tam) Tako je nastal dokument z naslovom »What Work Requires of Schools« (1991), ki so ga v okviru Ministrstva za delo pripravili v »komisiji za doseganje potrebnih veščin« (*The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills – SCANS*). V njem ni zgovoren le naslov: ena od njegovih prvih ugotovitev je, da morajo »podjetja zadostiti svetovnim standardom, prav tako pa tudi njihovi delavci. Zaposlovalci iščejo prilagodljivost in sposobnost učenja ter skupinskega dela.« (What Work Requires ..., 1991, I) Natančneje, kar delodajalci pričakujejo od zaposlenih, ki prihajajo iz izobraževalnih programov, je pet kompetenc, ki jih lahko »učinkoviti delavci« produktivno uporabijo:

- 1) *vir* (razporejanje časa, denarja, materialnih sredstev, prostora in zaposlenih);
- 2) *medosebne veščine* (delo v timih, poučevanje drugih, ustrežljivost do strank, vedenje, pogajanje in uspešno delo z ljudmi, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij);
- 3) *informacije* (pridobivanje in evalvacija podatkov, organizacija in vzdrževanje dokumentacije, sporazumevanje, uporaba računalniške tehnologije za obdelavo informacij);
- 4) *sistemi* (razumevanje družbenih, organizacijskih in tehnoloških sistemov, spremljanje in korekcija storilnosti ter oblikovanje in izboljšava sistemov);
- 5) *tehnologija* (izbira pripomočkov in orodij, uporaba tehnologije za posamezne naloge ter njeno vzdrževanje) (prav tam, III).

Omenjene kompetence pa morajo vključevati (a) *osnovne veščine*, kot so branje, pisanje, aritmetika in matematika, govorno izražanje in poslušanje; (b) *miselne veščine*, tj. ustvarjalno razmišljanje, sprejemanje odločitev, reševanje problemov, poznavanje zakonitosti učenja ipd.; ter (c) *osebne lastnosti*, kot so osebna odgovornost, samopodoba, družabnost, samoorganizacija (angl. self-management), osebna integriteta (prav tam).

In razumljivo je, da bi v skladu z navedenimi kompetencami morala delovati tudi šola, če naj se novi paradigmi uspešno prilagodi:

Če naj vsi učenci v prihodnosti usvojijo ves repertoar kompetenc, kot jih predlaga SCANS, skupaj s temelji, ki so za to potrebni, se morajo šole spremeniti. /.../ Današnje šole morajo določiti nove standarde,

kurikulum, učne metode in sredstva. /.../ Učenje bi se moralo preusmeriti od golega usvajanja informacij k spodbujanju učencev, da prepoznajo in rešujejo probleme. /.../ Skratka, učenje »da bi vedeli« ne sme biti nikoli ločeno od učenja »da bi znali delati«. Znanje in njegova uporaba sodita skupaj. (Prav tam, 16–17)

Povedano drugače, pouk in učenje bi se morala *v celoti* ravnati po postavljenih kompetenčnih standardih, ob čemer je jasno vzpostavljeno razmerje med »uporabno« in »neuporabno« vednostjo. Kot dalje pišejo avtorji dokumenta, bi se moral po teh zahtevah oblikovati celoten kurikulum: »Kompetence in veščine, kot jih določa SCANS, niso namenjene zgolj posebnim smerem izobraževanja, denimo zgolj splošnim, poklicnim ali strokovnim. Od vseh učiteljev, v vseh disciplinah se pričakuje, da jih bodo inkorporirali v svoj pouk.« (Prav tam, 18)

Četudi ne kaže, da bi se ideje, predstavljene v omenjenem dokumentu, tudi dejansko tako radikalno uveljavile v kurikularni praksi, pa vendarle odražajo nek trend na področju izobraževalne politike, ki ga nenazadnje podpirajo tudi nekateri strokovnjaki. Ko denimo Haertel in Loricé (2004) kritizirata neustreznost minimalnega testiranja kompetenc, nista prav daleč od zgornjih idej, ko predlagata »identifikacijo nalog«, ki bi jih morali opraviti vsi, ki končajo srednjo šolo, in to preprosto tako, da bi »med predstavniki zaposlovalcev in splošne javnosti opravili raziskavo, s katero bi identificirali dejanske izvenšolske naloge, za katere so potrebne osnovne bralne in matematične spretnosti in za katere pričakujemo, da jim bo kos kateri koli od srednješolskih maturantov.« (Prav tam, 88) Ne gre spregledati, da to pomeni precejšen odmik od ustaljenega kurikularnega načrtovanja: namesto strokovnjakov s področja izobraževanja ter strokovne javnosti (tj. različnih strok, ki tvorijo posamezne izobraževalne programe) bi po predlogu avtorjev kurikularno načrtovanje temeljilo kar na »pričakovanih« delodajalcev in »splošne javnosti«, pri čemer se zdi, da vprašanje, kakšne posledice bi to imelo na dejansko kakovost izobraževanja, ni deležno večje pozornosti.

## 2.6 Kompetence, kurikularno načrtovanje in problem razmerja do splošnoizobraževalnega znanja

V prejšnjem poglavju smo postavili tezo, da je mogoče uveljavljanje kompetenčnega diskurza na področju vzgoje in izobraževanja povezati vsaj s tremi ključnimi procesi: poleg težnj po vse tesnejšem povezovanju izobraževanja in trga dela, ki jih je bistveno okrepilo neoliberalno razumevanje ekonomije in socialne politike, tudi pedagoške teorije, ki za svojo epistemološko oporo jemljejo konstruktivizem in skozi ideološki govor proizvajajo vrednotno polarizacijo med t. i. transmisijsko in

t. i. transformacijsko orientirano šolo, ter problematična interpretacija razmejitev med učnocijnim, učnovsebinskim in procesnorazvojnim kurikularnim načrtovanjem, ki kurikularno načrtovanje, temelječe na opredeljevanju ciljev pouka (izraženih tudi skozi kompetence), razume kot alternativo načrtovanju učnih vsebin. Poglejmo podrobneje najprej slednje.

### 2.6.1 Temeljni teoretski pristopi h kurikularnemu načrtovanju: vloga učnih ciljev, vsebin in procesov

Eden od vidnejših avtorjev s področja kurikularne teorije A. V. Kelly v eni od svojih razprav obravnava tri teoretske pristope h kurikularnemu načrtovanju. Poimenuje jih (Kelly, 1989):

- kurikulum kot vsebina in izobraževanje kot transmisija;
- kurikulum kot produkt in izobraževanje kot orodje;
- kurikulum kot proces in izobraževanje kot razvoj.

V zgornji razmejitvi je mogoče prepoznati uveljavljeno delitev na *učnovsebinsko*, *učnocijno* in *procesnorazvojno* načrtovanje. Kot zapiše Kroflič, so omenjeni trije pristopi h kurikularnemu načrtovanju najpogostejši, četudi je mogoče zaslediti še nekatere druge, kot so denimo konceptualno, problemsko, učnostilno orientirano načrtovanje ipd. (prim. Kroflič, 1992).

Tako Kelly (1989) kot tudi Kroflič (1992; 2002) poudarjata, da omenjenih treh pristopov ne gre razumeti izključujoče: »Vsak kurikulum (implicitno ali eksplicitno) vsebuje vse navedene sestavine (torej cilje, vsebine, metode oz. procedure in evalvacijo), tehnike načrtovanja pa se ločijo po tem, iz katerega od navedenih elementov izhajamo pri načrtovanju, ali še enostavneje, ali najprej določimo cilje, vsebino (učno snov) ali temeljne procedure oziroma metode poučevanja.« (Kroflič, 2002, 170)

Tako v mednarodnem kot tudi v slovenskem prostoru se je na nacionalni ravni kurikularnega načrtovanja uveljavil *učnocijni pristop*, ki izhaja iz anglosaksonskega prostora. Kot piše Kelly (1989), za njegovega začetnika velja Franklin Bobbitt, kasneje je eden od ključnih zagovornikov tega pristopa tudi Ralph Tyler, med najbolj znanimi in še danes aktualnimi avtorji pa je zagotovo Benjamin Bloom, ki je zlasti s svojo taksonomijo učnih ciljev za kognitivno področje pomembno prispeval k uveljavitvi ciljnega pristopa najprej v anglosaksonskem prostoru v 50. letih prejšnjega stoletja, kasneje pa tudi pri nas (prim. Bloom, 1970; Marentič Požarnik, 1995).

Prav z Bloomovo taksonomijo učnih ciljev za kognitivno področje je mogoče ponazoriti logiko učnocijnega kurikularnega načrtovanja. Kot kaže spodnja

preglednica, je Bloom učne cilje razvrstil v šest taksonomskih stopenj (znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in evalvacija), vsaka od stopenj vsebuje več podstopenj (z izjemo tretje), operativne učne cilje pa je mogoče na posameznih stopnjah oblikovati z uporabo ustrezno izbranih glagolov, s katerimi opišemo želeno znanje oz. ravnanje učencev.

Zdi se, da je prav z Bloomovo taksonomijo učinkiljno kurikularno načrtovanje pridobilo eno od ključnih konceptualnih orodij, ki je omogočilo zapis in gradacijo oz. ustrezno hierarhijo učnih ciljev. S tem je ta pristop h kurikularnemu načrtovanju pridobil tudi vse bolj dominantno vlogo, k čemur so seveda pripomogli tudi drugi razlogi. Kroflič (1992) povzema 5 ključnih razlogov, ki naj bi pripeljali do prevlade učinkiljnega kurikularnega načrtovanja: poimenuje jih logični, znanstveno-tehnološki, politično-ekonomski, vzgojno-izobraževalni in humanistični razlog.

*Preglednica 1: Bloomova taksonomija učnih ciljev za kognitivno področje (Bloom, 1970).*

<b>Bloomova taksonomija učnih ciljev za kognitivno področje</b>
<b>1. stopnja: ZNANJE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• znanje posameznosti</li> <li>• poznavanje načinov ravnanja z dejstvi in podatki</li> <li>• abstraktno, posplošeno znanje</li> </ul>
<b>2. stopnja: RAZUMEVANJE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prevajanje (iz enega v drug simbolni kod)</li> <li>• interpretacija</li> <li>• ekstrapolacija</li> </ul>
<b>3. stopnja: UPORABA</b> (nima posebnih podstopenj)
<b>4. stopnja: ANALIZA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analiza elementov</li> <li>• analiza odnosov</li> <li>• analiza organizacijskih načel</li> </ul>
<b>5. stopnja: SINTEZA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• izdelava originalnega sporočila</li> <li>• izdelava načrta – predloga za akcijo</li> <li>• izpeljava sistema abstraktnih odnosov</li> </ul>
<b>6. stopnja: EVALVACIJA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vrednotenje po notranjih kriterijih</li> <li>• vrednotenje po zunanjih kriterijih</li> </ul>

Logični razlog izhaja iz predpostavke intencionalnosti pouka: če je pouk po definiciji intencionalna dejavnost, je logično, da najprej opredelimo intenco pouka, torej njegove namene in cilje. Pri tem ne gre nujno za behavioristično, ozko operativno formulacijo ciljev, pač pa je poanta predvsem v tem, da pouka ni mogoče upravičiti kot pouka, v kolikor intence niso vnaprej opredeljene (prav tam, 31).

Znanstveno-tehnološki razlog izhaja iz težnje po preciznosti in tehnološki učinkovitosti kurikularnega načrtovanja, če naj bo to dejansko znanstvena disciplina. Sledi torej logiki, da bo pouk toliko bolj lahko predmet znanstvene obravnave in evalvacije, čim bolj precizno bodo opredeljeni njegovi cilji. Kot poudarja Kroflič (prav tam), se ta logika pogosto izteče v behavioristični pristop k načrtovanju ciljev.

Politično-ekonomski razlog smo pravzaprav že omenjali: v skladu s tem naj bi se učinkiljni pristop uveljavil, ker izobraževanje financirajo davkoplačevalci, zaradi česar imajo ti tudi pravico do vpogleda v njegovo učinkovitost. Tak vpogled pa je možen samo, če so vzpostavljeni jasni kriteriji (tj. opredeljeni cilji), ki omogočajo nadzor nad učinkovitostjo izobraževanja (prav tam).

Vzgojno-izobraževalni razlog sledi podobni logiki: za kakovostno izobraževanje je potrebna kakovostna evalvacija, to pa je najlažje opraviti, če so transparentno opredeljeni cilji pouka (čeprav to seveda ne pomeni, da kakovostna evalvacija sicer ne bi bila mogoča). Učnociljno načrtovanje naj bi v tem smislu zlasti bolj kot katero drugo omogočalo racionalno in ekonomično porabo učnega časa (prav tam, 31–32).

Kot zadnjega Kroflič omenja t. i. humanistični razlog, ki ga povezuje z logiko človekovih pravic: če vzgoja in izobraževanje pomenita poseg v posameznikovo osebnost, v njegovo osebnostno integriteto, imata tako učitelj kot učenec (in lahko bi dodali: njegovi starši) pravico vnaprej vedeti, kakšni so nameni in cilji predvidenih vzgojnih in učnih dejavnosti (prav tam, 32).

Navedeni razlogi so bili upoštevani tudi v našem prostoru v času kurikularne prenovе sredi 90. let, ko smo se odločili za učnociljno kurikularno načrtovanje na nacionalni ravni. Poleg naštetih je mogoče izpostaviti vsaj še en razlog, ki je botroval tej odločitvi: namreč intenca, da se nacionalni kurikularni dokumenti v večji meri odprejo in omogočijo šolam in učiteljem bolj avtonomno načrtovanje pouka na institucionalni in individualni ravni.

Kljub temu pa ne gre prezreti nekaterih problematičnih učinkov, ki jih lahko proizvaja učnociljni pristop. Tako Kelly (1989) kot tudi Kroflič, ki povzema njegove ključne poante (Kroflič, 1992), poudarjata, da učnociljno kurikularno načrtovanje temelji na



behaviorističnih predpostavkah, kar vodi k redukciji vzgoje in izobraževanja na mehanicistično pojmovano znanstveno aktivnost (prim. prav tam, 36). Tudi Hirst v eni od svojih razprav postreže s kritiko behavioristično zasnovanih učnih ciljev, pri čemer izpostavi (Hirst v: Kelly, 1989, 75; prim. tudi Kroflič, 1992, 37):

- da so učni cilji po svoji naravi bolj kompleksni od behavioristično zasnovanega modela, zato morajo zajemati bolj kompleksne oblike osebnega in mentalnega razvoja;
- da je napačna behavioristično določena linearna taksonomija učnih ciljev;
- da je potrebno preseči pogled na načrtovanje kurikuluma kot inženirsko, računalniško podprto programiranje; in
- da behavioristični model operira na preveč splošni ravni in predvideva načrtovanje v praznem prostoru, pri čemer se ne ozira na specifični kontekst, znotraj katerega se vedno odvija vzgojno-izobraževalni proces.

V Hirstovi kritiki je seveda moč prepoznati tudi kritiko Bloomove taksonomije, zlasti logike linearne gradacije učnih ciljev: Bloomova taksonomija, kot smo jo prikazali zgoraj (gl. preglednico 1), namreč dejansko predpostavlja, da je mogoče cilje načrtovati tako, da jih razcepimo na različne »taksonomske stopnje«. Že razcep na »znanje« in »razumevanje« je v tem kontekstu problematičen, saj implicira, da je mogoče govoriti o usvojenem *znanju*, ki ga učenec še *ne razume*. Ne le, da s tem koncept znanja očitno reducira na golo reprodukcijo vsebin, ki jih učenec niti ne razume, kaj šele, da bi bil zmožen njihove kompleksne refleksije, hkrati je to lahko produktiven teoretski nastavek za interpretacije, da znanje v šoli »ne zadostuje«, da si je treba v šoli prizadevati za »višje« taksonomske ravni in da je potrebno radikalno omejiti njegovo transmisijo – kar seveda zveni upravičeno, če znanje pojmuje mo ločeno od razumevanja in kot verbalno reprodukcijo naključnega niza vsebin, podatkov, informacij ipd.

Podobno logiko producirajo tudi poskusi, ki gredo v smer *razvrščanja znanja*, pri čemer je delitev na različne vrste znanja prej ideološko kot kako drugače produktivna. Z. Rutar Ilc (2003) navaja denimo delitev znanja na *deklarativno, proceduralno in kondicionalno ali strateško* znanje. Ob tem pojasnjuje:

Deklarativno znanje predstavljajo podatki, pa tudi dejstva, prepričanja, mnenja in bolj kompleksna vsebinska znanja, kot npr. razlage, teorije, interpretacije ipd. Proceduralno znanje so postopki za uporabo znanja v določenih procesih ali rutinah (npr. obvladovanje merjenja dolžin, mikroskopiranje, obvladovanje računskih operacij ...) in se izkazuje z ustreznimi praktičnimi aktivnostmi. Pri kondicionalnem znanju pa gre predvsem za ugotavljanje, kdaj, kje in zakaj uporabiti proceduralno in

deklarativno znanje. Vključuje npr. načrtovanje in kombiniranje strategij za reševanje problemov (npr. vedeti, katere postopke vključiti v reševanje različnih problemov). (Prav tam, 16)

Takšno razvrščanje je problematično, v kolikor proizvede interpretacijo, da imamo dejansko opraviti s tremi *različnimi, med seboj neodvisnimi* vrstami znanja, in v kolikor se takšna interpretacija materializira v didaktičnem ravnanju učitelja, ki verjame, da je mogoče eno vrsto znanja usvajati z določenimi dejavnostmi (npr. deklarativno znanje s transmisijo vednosti), drugo vrsto znanja pa s povsem drugačnimi dejavnostmi (npr. strateško znanje s posebnimi dejavnostmi pri pouku, ki naj bi pripomogle k strateškemu razmišljanju). Slej ko prej se takšna interpretacija pokaže kot povsem kontraproduktivna, saj usvajanje »strateškega« ali »proceduralnega« znanja ločeno od znanja, ki ga avtorica poimenuje »deklarativno«, ne more pomeniti nič drugega kot to, da bo tudi tako usvojeno strateško in proceduralno znanje v svojem bistvu zgolj – deklarativno. V tem pogledu je podobnega pomisleka deležno tudi avtoričino razlikovanje med različnimi pomeni proceduralnega oz. procesnega znanja, ki prav tako implicira, da je mogoče pri pouku usvajati »procesnost«, ne da bi bili procesi, ki jih učenec izvaja, povezani z vsebinskim znanjem:

Izraz procesna znanja uporabljamo v treh pomenih. Prvi pomen se nanaša na to, da ta znanja oz. veščine uporabljamo v procesu. Npr.: opazovanje, primerjanje, razvrščanje, sklepanje, raziskovanje, delo z viri ... uporabljamo kot pomoč za izgrajevanje vsebinskih znanj, zato jim rečemo tudi spoznavni postopki. V tem prvem pomenu besede se torej procesnost nanaša na to, da še nekaj poteka, se izgrajuje, je v procesu. V drugem pomenu besede mislimo na procesna znanja, ko je (formalni) proces npr. obravnave učnega sklopa zaključen in ko učenci izkazujejo obvladovanje vsebinskih znanj s pomočjo procesnih znanj; npr.: razumevanje nekega koncepta podprejo z utemeljevanjem ali pa z napovedovanjem; rešujejo problem ali pa si zamislijo raziskavo in izvedejo eksperiment in si pri tem pomagajo z viri ... V tretjem pomenu besede pa mislimo na procesna znanja, ki so sama po sebi cilj – kot spretnosti in veščine, npr. večšina eksperimentiranja, večšina dela z viri itn. (Prav tam, 19)

Prav dikcija, da so »procesna znanja sama po sebi cilj – kot spretnosti in veščine«, da jih je torej mogoče razumeti dekontekstualizirano, ločeno od vsebin, ki jih učitelj obravnava pri pouku svojega predmeta, odpira pot, po kateri se tudi v učnocijno zasnovano kurikularno načrtovanje vpisuje logika, ki marginalizira koncept splošnoizobraževalnega znanja, hkrati pa omogoča konceptom, ki v diskurzu

funkcionirajo kot alternativa posredovanju »zgolj deklarativnega« znanja, da še toliko bolj učinkovito prešijejo prostor kurikularnega načrtovanja.

Sam učnocijni pristop h kurikularnemu načrtovanju, ob njem pa dejstvo, da obstajajo mehanizmi nadzora nad kakovostjo doseganja teh ciljev in standardov znanja, seveda ni problematičen. Velja pa ob tem poudariti, da kompetenc ni mogoče preprosto izenačiti z učnimi cilji, tako kot kompetenčno zasnovanega kurikuluma ni mogoče izenačiti z učnocijno zasnovanim kurikulumom. V našem prostoru se je v reformiranih kurikularnih dokumentih denimo uveljavil učnocijni pristop, toda cilji pouka niso bili postavljeni v obliki kompetenc, pač pa kot nabor (a) splošnih predmetnih učnih ciljev, (b) operativnih učnih ciljev in (c) minimalnih in temeljnih 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 predstavljajo okvir in orientacijo 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. Nenazadnje pa se je učnocijni 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, učnocijni pristop vsaj v našem prostoru, ko smo uveljavljali kurikularne spremembe na področju obveznega šolanja v 90. letih prejšnjega stoletja, ni bil mišljen kot pristop, ki bi predstavljal alternativo splošnoizobraževalnemu znanju. Intenca njegovega vpeljevanja v sistem je sicer bila med drugim tudi v tem, da se preseže vsebinsko in didaktično zaprtost dotedanjih kurikularnih dokumentov, toda ne v smislu vzpostavljanja 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 o tem lahko 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 ostalih, ki jih seveda prav tako ne gre marginalizirati.

Naša teza je, da vstop kompetenc kot konceptualnega mehanizma rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja bistveno poseže v učinkljivo zasnovo kurikuluma, tako da odpre prostor njenim problematičnim razsežnostim. Učnocijlina orientacija kurikuluma je torej problematična toliko, kolikor odpre prostor možnosti, da mesto učnih ciljev zasedejo – kompetence.<sup>39</sup> In zasedejo jih kot koncept, ki predstavlja alternativo splošnoizobraževalnemu znanju, ali kot zapiše Laval: »Strateške rabe kompetenc ni mogoče ločiti od novega ‚upravljanja s človeškimi viri‘, 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, 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, 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 neprestano »odzival« in bo torej kar se da *prilagodljiv*, *zaposljiv* ipd., potem je jasno, da je potrebno vzpostaviti koncept, ki bo v osnovi 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, 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.

V nadaljevanju bomo pokazali, da implementacija kompetenc na način, kot imamo z njo opraviti na področju izobraževanja, lahko učinkuje na opisani način tudi zato, ker se, prvič, na kompetence kot ideološki konstrukt pripne diskurz pedagoškega konstruktivizma, ki prav v kompetencah najde eno od točk za svojo lastno legitimacijo. Eden od njegovih bistvenih elementov je namreč problematizacija transmissijske funkcije šole in redefinicija razmerja med učiteljem in učencem, s čimer zareže v sam srž procesov, ki znotraj šole – sicer kot institucije reprodukcije družbenih razmerij – šele vzpostavljajo možnosti njenih subverzivnih učinkov. In drugič, ker je pojem kompetence pomensko nedoločen in se zato v pedagoškem prostoru tudi sam vzpostavlja kot del ideološkega govora.

---

39 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.

## 2.6.2 Pouk kot transmisija in transformacijski pristop kot alternativa

V aktualnih pedagoških razpravah smo soočeni s predpostavko, da znotraj polja didaktične teorije in prakse obstajata dva različna didaktična pristopa: t. i. »transmisijski« in »transformacijski«. Pri vsebinskih opredelitvah avtorji pogosto izhajajo iz njunih razlik.

B. Marentič Požarnik transmisijo pojmuje kot »prenašanje gotovega znanja, ki je velikokrat ločeno od izkušenj učencev in od konkretnih življenjskih okoliščin« (Marentič Požarnik, 2000, 11). V nasprotju s tem transformacijski pristop pomeni, da učenje »poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez, tj. učenje, ki človeka miselno in čustveno aktivira, je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine.« (Prav tam, 12) Vloga aktivnosti učencev naj bi bila pri vsakem od pristopov radikalno drugačna. Transmisijski pristop naj bi učence postavljaval v položaj, ko morajo zgolj sprejemati in kopiciti resnice in spoznanja, ki jim jih »dostavlja« učitelj, medtem ko transformacijski pristop predpostavlja aktivnega učenca, ki pretežno sam prihaja do zanj relevantnih (spo)znanj, prav ta – imenujmo jo raziskovalna – aktivnost pa šele omogoča transformacijo posameznikovih obstoječih pojmovanj o svetu ter spreminjanje osebnosti, kar med drugim rezultira tudi v trajnejšem in bolj uporabnem znanju (prim. prav tam). Podobno razliko med obema pristopoma vzpostavi tudi Novak (2003, 41): »Znotraj transmisijskega modela se učenci večinoma pasivno prilagajajo /.../ učiteljevi vlogi prenašalca znanja v stilu natakarja, v transformacijskem modelu pa se učitelj z različnimi stili poučevanja interaktivno prilagaja prevladujočim stilom učenja in mišljenja učencev.«

Z. Rutar Ilc transformacijski pristop imenuje tudi »procesni«, saj učenci »v procesu /.../ spreminjajo svoje koncepte in interpretacije« (Rutar Ilc, 2003, 25). »Konstruktivisti ga zato imenujejo konstruktivistični pristop. Ker se dogaja skozi intenzivne izmenjave med učenci in učiteljem in med učenci samimi, ga nekateri imenujejo tudi interaktivni. Ta pristop nujno izhaja iz tega, kar učenci že vedo: zastavlja se vprašanja po njihovih razlagah in idejah in se navezuje na njihova predznanja.« (Prav tam)

Temeljna razlika med enim in drugim pristopom naj bi bila torej v tem, da transmisijski pristop predpostavlja pasivnega učenca, ki je miselno aktiviran zgolj toliko, da sprejme (ter si nato zapomni in reproducira) vednost, ki mu jo verbalno prenaša učitelj. Ker je naloga slednjega zgolj prenašanje izdelane vsebine, igrajo izkušnje otrok ter njih rekonstrukcija pri tem zanemarljivo ali sploh nobene vloge.

Ta »objektivistična tradicija«, kot jo poimenuje B. Marentič Požarnik (1998, 362), naj bi pouk gradila na predpostavki, da »obstaja znanje neodvisno od učenca in se vanj postopno 'pretaka'« (prav tam). Po drugi strani pa transformacijski pristop predpostavlja miselno in čustveno aktivnega učenca, ki ne sprejema slepo gotovih resnic in konceptov, temveč na podlagi svojih izkušenj ter skozi aktivno (re) konstrukcijo le-teh ustvarja svojo »lastno prezentacijo znanja« (Krapše, 2003, 78).

Ta na prvi pogled prepričljiva distinkcija med obema pristopoma se v neki točki vendarle izkaže kot nekoliko problematična. Opredelitev, ki transmissijski in transformacijski pristop postavi v opozicijo, namreč nujno proizvede iluzijo, da transformacijski pristop izključuje transmissijo. Če namreč obstajata dva različna pristopa, od katerih je eden deklariran kot transmissijski, drugi (v našem primeru transformacijski) pa je njegova opozicija, potem je drugi pristop nujno ne-transmissijski. To pa je, kot smo že omenili, zgolj videz. Prav tako je problematično trditi, da posredovanje spoznanj (torej »transmissija«) izključuje možnost »transformacijskega pristopa«. Na taki predpostavki niso gradili niti herbartisti, ki so bili sicer deležni mnogih kritik zagovornikov t. i. »nove šole«, še manj pa kasnejši didaktiki. Gogala že pred 40 leti zapiše, da »[p]ri posredovanju pač ne gre za neko preprosto dajanje, za neko »darilo«, ki bi ga učenec pasivno sprejel, temveč gre samo za učiteljevo pomoč, da bi končno tudi učenec s *svojim miselnim delom, s svojim razmišljanjem, s svojo kritičnostjo in s svojim razumevanjem* prišel do istega spoznanja, kot ga ima sedaj učitelj.« (Gogala, 1966, 8, poudaril D. Š.) Seveda Gogala ne pozablja, da pouk preprosto ne more mimo svoje transmittivne funkcije, zato tudi predpostavi, da bodo morali učenci priti »do istega spoznanja, kot ga ima sedaj učitelj«. Danes seveda – tudi po zaslugi konstruktivizma – vemo, da to ne bo dobesedno »isto spoznanje«, še vedno pa drži, da bo moral učenec vselej priti do »uradnega znanja« (tj. znanja, ki ga družba v nekem času pripoznava kot pravnega, ustreznega), učitelj pa ga bo preveril in ocenil. Ne glede na to, kakšno didaktično paradigmo, koncept ali strategijo si izberemo, naj bo to konstruktivistična, behavioristična ali katera koli druga, vedno ostaja dejstvo, da je ena temeljnih funkcij šole prav prenos vednosti in znanj (v najširšem pomenu obeh pojmov), ki v družbi eksistirajo in jih mora posameznik usvojiti. Za ilustracijo navedimo primer poskusa konstruktivističnega pristopa, ki ga je v eni svojih razprav opisala L. Plut Pregelj: »Raziskovalci smo opazovali šolsko uro, v kateri je učiteljica nadaljevala z obravnavo obsega kroga. Učenci so /.../ v majhnih skupinah merili različne slike in objekte, podatke pa vpisovali v tabele in ugotavljali razmerja med površino in premerom kroga. Učiteljica je hodila od skupine do skupine in jim pomagala z nasveti. Pred koncem šolske ure je prekinila njihovo delo in povzela snov /.../: 'Torej med obsegom in premerom je odnos in ta je pi'« (Plut Pregelj, 2004, 20). Primer pokaže, da učiteljica konstruktivističnega pristopa ni izpeljala do konca, saj je, kot ugotavlja

L. Plut Pregelj, »proces prekinila in jim povedala to, kar naj bi ugotovili sami na osnovi merjenj. /.../ Osnovno izhodišče konstruktivističnega pristopa, namreč, da učenci ustvarjajo svoje znanje z dejavnostjo, ni bilo uresničeno.« (Prav tam)

Povedano drugače, iz začetnega »transformacijskega« pristopa je učiteljica prešla v »transmisijski« zaključek. Četudi lahko legitimno razpravljamo o ustreznosti opisanega didaktičnega ravnanja, pa vendarle ne moremo mimo dejstva, da bi bila tudi v primeru korektno izpeljanega konstruktivističnega pristopa na delu transmisija družbeno obstoječe vednosti o razmerju med površino in premerom kroga. Če jim ne bi pojma 'pi' skozi verbalno razlago prenesla učiteljica, bi ga morali pač učenci »odkriti« sami. Da gre tudi pri slednjem za transmisijo, dokazuje dejstvo, da si učenci v nobenem primeru ne bi mogli konstruirati *kakršnega koli* matematičnega pojma, marveč *točno določenega*, ki je v učbenikih in učnih načrtih vnaprej znan, ki ga vnaprej pozna učiteljica in katerega *pravilno* razumevanje bo tudi preverjeno in ocenjeno. Zato je treba popraviti drobno netočnost iz zgornje navedbe L. Plut Pregelj: ne gre za to, da si učenci »ustvarjajo svoje znanje«, če že, gre pri konstruktivističnem pristopu za to, da pridejo učenci do znanja *po svoje*<sup>40</sup>, jasno pa je, da si morajo ustvariti takšno znanje, ki ustreza obstoječi strukturi in vsebini uradnega znanja.<sup>41</sup> Tudi kolikor rečemo, da bo to v zadnji instanci njihovo *lastno* znanje, ne gre spregledati, da je kot znanje vselej zaznamovano s socialno mrežo in je *družbeno posredovano*. Kot takega ga učenci sprejmejo in ponotranjijo ter si ga šele tako »prilastijo«, tako da postane njihov neločljivi del.

Kot poudari B. Marentič Požarnik, je osnovno spoznanje konstruktivizma, da »pri procesu učenja ne gre le za sprejemanje gotovih znanj, ampak za konstrukcijo pomena na osnovi lastnih obstoječih, često *napačnih in nepopolnih* pojmovanj /.../. Pouk bi na eni strani moral graditi na učenčevih izkušnjah in na drugi strani ne bi

---

40 Natančen razmislek pravzaprav pokaže, da tudi to ne drži povsem. Če namreč učitelj strukturira pouk, to tudi pomeni, da *vnaprej predvidi poti*, po kateri bodo učenci prišli do znanja, kar seveda pomeni, da učenci do znanja ne pridejo po svoje, ampak po vnaprej predvideni poti. Seveda pa lahko učitelj vnaprej predvidi *več možnih poti*, znotraj teh pa učenci izberejo tisto, ki jim najbolj ustreza.

41 Na tem mestu bi bili lahko deležni očitka, da ne sledimo korektno krovnim teoretskim izhodiščem konstruktivizma. V tem pogledu bi namreč morali pristati na tezo, da je vsako znanje – ker je kot znanje nujno posledica individualnega (re)konstruiranja – v bistvu subjektivno znanje. Od tod radikalni konstruktivizem izpelje sklep, da »objektivno znanje« bodisi ne obstaja ali pa je nedosegljivo (prim.: Terhart, 2003). Toda ali ni v ozadju tega sklepa problematična predpostavka, da je družba zgolj vsota posameznikov, ki vsak zase konstruirajo svojo realnost? Na drugi del te trditve, tj. da je reprezentacija realnosti bistveno subjektivna, z lahkoto pristanemo (mimogrede, to spoznanje še zdaleč ni plod teoretskega razmisleka konstruktivistov, ampak sega dlje v tradicijo epistemologije), težje pa je pristati na implicitno tezo, da lahko pomen »družbene vednosti«, ki ni odvisna od partikularnih psihičnih procesov posameznika, zaradi tega zanemarimo ali minimiziramo. To seveda ne pomeni, da se *stališča* posameznih učencev do »objektivne vednosti« ne bi smela razlikovati, tj. da bi morali vsi učenci neko vednost in znanje *enako misliti*. Tudi znotraj konstruktivističnega diskurza mora obstajati distinkcija med (1) standardi vednosti in znanj, k realizaciji katerih pri pouku stremimo; (2) subjektivnimi stališči do le-teh in (3) stopnjo ali ravno njihovega doseganja, ki pri vseh učencih seveda ne more biti enaka.

smel ignorirati obstoječe *napačne pojme, stereotipe, laična pojmovanja, predsodke ...* ki jih učenci prinesejo v šolo in so izredno robustni, odporni proti spreminjanju.« (Marentič Požarnik, 1998, 362, poudaril D. Š.)

S citiranim zapisom se je mogoče v celoti strinjati, velja pa poudariti, da je didaktika v našem prostoru vselej izhajala iz predpostavke, da je za kakovosten pouk bistvena aktivnost učencev. Iz te podmene je izhajal že Komensky, kasneje v razpravi bomo pokazali, da je mogoče v smislu zgornjega avtoričnega zapisa interpretirati celo Schreinerjeve herbartistične poglede v prvih letih 20. stoletja, še toliko bolj pa to velja za kasnejšo didaktično misel. Šilih denimo jasno pove, da se »otrok uči tudi na funkcionalen način: z igro in športom, branjem in razgovorom, raziskovanjem domačije in z različnim ustvarjanjem.« (Šilih, 1961, 60) Ta način naj bi se, pravi Šilih, kolikor je mogoče prenašal tudi v pouk (prav tam). Toda hkrati kot eno od osnovnih nalog pouka opredeli prav »posredovanje in utrjevanje določenega učiva«, saj je »brez določenega gradiva /.../ pouk tako rekoč nemogoč in jalov.« (Prav tam, 29) Doseganje vnaprej predvidenih smotrov je po Šilihu namreč eno od temeljnih določil pouka kot smotrnega, načrtnega in organiziranega procesa (prav tam, 25). Iz navedenega lahko sklenemo, da didaktika aktivnost učencev in pouk kot transmisijo vednosti in znanj vselej *misli skupaj*: aktivnost učencev je v funkciji transmisije vednosti, ki jo opravlja šola, v transmisijo vednosti pa je *vpisana zahteva* po aktivnem učencu.

Pravzaprav je mogoče zelo podobno interpretirati tudi zgornji citat B. Marentič Požarnik, saj ni mogoče spregledati, da je hrbtna stran govora o napačnih pojmovanjih, pojmi, stereotipih in podobnem prav predpostavka, da objektivno obstajajo tudi pravilna in popolna pojmovanja, da obstajajo pravilni pojmi in da v nasprotju z laičnimi obstajajo tudi znanstvena pojmovanja. In funkcija šole ter učitelja je, da identificira omenjene »deviacije« v pojmovanjih ter učencem omogoči, da svoja pojmovanja ustrezno (re)konstruirajo. Od tod tudi zahteva po »transformaciji« in transformacijskem pristopu. Nekaj transformirati lahko pomeni zgolj to, da določen obstoječi konstrukt, ki ne ustreza objektivni resničnosti<sup>42</sup>, učenci pretvorijo v pravilnejši, popolnejši, ustrežnejši konstrukt. V kolikor to ne bi bil cilj pouka, potem tudi konstruktivizem kot »paradigma«, kot teoretsko ozadje pragmatične didaktike izgubi svoj smisel<sup>43</sup>. S tega vidika je

42 Ponovno poudarjamo, da pri tem ni bistveno, ali »objektivna resničnost« sama na sebi obstaja, ali jo je možno spoznati ipd. Ko v tem kontekstu govorimo o objektivni resničnosti, jo razumemo v razmerju do subjekta, ki je vpet v neko družbo, njene zahteve in njen čas. Tudi če je »objektivno« gledano objektivna resničnost pravzaprav socialni konstrukt, je v razmerju do posameznega učenca še vedno »objektivna«, zunanja. Za šolo in njene funkcije je to bistvenega pomena.

43 V svoji skrajni različici (če bi npr. izhajal iz predpostavke, da je realnost zgolj individualna realnost, plod posameznikove lastne konstrukcije) bi bil konstruktivizem pravzaprav v paradoksnem položaju, saj bi s pozicije objektivne vednosti dokazoval, da objektivna vednost ne obstaja.



transformacijski pristop transmisija *par excellence*, je transmisija, ki se ne zadovolji zgolj z verbalnim prenosom vednosti, pri čemer obstaja velika verjetnost, da se ta vednost ne bo trajno usidrala v učencih in da bodo le-ti veliko povedanega in slišane ga kmalu pozabili. To je transmisija, ki si bolj kot vse prizadeva, da bo pouk kot prenašanje vednosti kar najbolj učinkovit.

Zato je mogoče pritrrditi tistim avtorjem, ki v konstruktivizmu ne vidijo paradigme, ki bi poučevanju odvzela legitimiteto. Kramar tako ugotavlja, da »[i]z konstruktivističnih teorij ne izhajajo zahteve po odpravi poučevanja, temveč po spreminjanju le-tega.« (Kramar, 2004, 121) Podobno pravi tudi Medveš, ko zapiše, da mora biti pouk »organiziran tako, da učitelj kot sestavni del ‚posredovanja znanja‘ /.../ spremlja ‚razvojne korake‘ in ‚miselno konstrukcijo‘ pri učencu.« (Medveš, 2003, 92–93)

*Kako naj se transmittivna funkcija pouka realizira*, je seveda lahko predmet produktivnih didaktičnih razprav, toda kdor bi želel pod vprašaj postaviti legitimiteto prenosa kot takega, bi moral tako rekoč na novo utemeljiti družbeno funkcijo šolske institucije. Ni namreč mogoče problematizirati samega prenosa vednosti in znanj, v kolikor se hkrati ne pokaže, kakšno funkcijo naj bi šola opravljala v »sodobni družbi«, kjer transmisija v tem smislu ne bi bila več potrebna<sup>44</sup>.

Če povzamemo, razlike med transmissijskim in transformacijskim pristopom ne moremo razumeti na način, da transformacijski pristop problematizira sam akt prenosa, tj. dejstva prenašanja vednosti kot takega. Zato je problematično že samo poimenovanje nekega *pristopa* kot transmissijskega, saj to, kot smo dejali, implicitno sugerira, da je v polju šole možen tudi ne-transmissijski didaktični pristop. V tem smislu tudi opozorilo, ki ga v svoji knjigi zapiše Z. Rutar Ilc, spregleda poanto problema. Pravi namreč: »Izziv ni v izključevanju enega ali drugega pristopa. Dilema torej ni: ali procesni ali transmissijski pristop. Izziv je v smiselnem kombiniranju obeh, v vsakokratni izbiri tistega, ki je za dane cilje najbolj učinkovit.« (Rutar Ilc, 2003, 25)

Problem tovrstnega pristopa je, da najprej vzpostavi izključevalno razmerje med obema pristopoma (ali-ali)<sup>45</sup>, na takem razmerju vztraja, nato pa opozori, da je treba enega ali drugega izbrati v skladu z učnimi cilji oz. v skladu z »vrsto znanja«, ki jo želimo dosegati. Poudarek bi bil sicer smiseln, če bi lahko oba pristopa

44 To ne pomeni, da v šoli poteka zgolj prenašanje vednosti in znanj; šola je (in mora biti) nujno tudi prostor vzgoje, komunikacije, socialne interakcije in podobnega. Kljub vsemu pa je za šolo konstitutivno prav prenašanje vednosti in znanj. Če si sposodimo Kodeljevo misel: »Izobraževanje je za šolo kot šolo primarno, saj šola, ki ne izobražuje, ni šola, ampak nekaj drugega.« (Kodelja, 1995, 125) Še več: prav skozi optimalno realizacijo izobraževalne funkcije šola najbolj učinkovito opravlja tudi svojo vzgojno/socialno funkcijo.

45 Pozorno branje citata razkrije, da avtorica kljub deklarativni izjavi »Izziv ni ... ali-ali« prav na tem radikalno vztraja. To je jasno iz naslednje izjave, ko pravi: »Izziv je v vsakokratni izbiri tistega, ki ...« Torej izziv dejansko je v »izbiri«, v odločitvi »ali-ali«.

ločili, ju razcepili, kar pa ni mogoče. Posledica njunega razcepa in na ta način vzpostavljene polarizacije je namreč ta, da odpira pot interpretaciji, po kateri je npr. metoda razlage sicer ustrezna za transmisijo vednosti, ne omogoča pa razvijanja procesnih znanj oz. spretnosti, spoznavnih postopkov, miselnih navad itd. To seveda še zdaleč ne drži. Že Gogala denimo opozarja, naj se učitelj zaveda, da »formalna izobrazenost ni dosegljiva po neposredni poti. Inteligentnosti, kritičnosti in drugih razumskih sposobnosti ne moremo gojiti neposredno, tj. ne da bi jim dali tudi material, ob katerem naj se udejstvujejo in izkažejo.« (Gogala, 1966, 104) V kontekstu pouka to ne pomeni nič drugega, kot da se šele skozi njegovo transmittivno funkcijo najbolj učinkovito udejanja njegova formativna moč.<sup>46</sup> Na ravni teoretskega diskurza je sicer mogoče razlikovati med »izobraževalno« in »formativno« funkcijo pouka ali denimo med izobraževalnimi, funkcionalnimi in vzgojnimi *cilji*, toda tega razcepa ni mogoče preprosto prenesti na raven pouka kot *procesa* in verjeti, da je nek didaktični pristop ustrezen za nekatere cilje, drug pristop pa za druge.

Kakovostne didaktične strategije bi morale izhajati iz dejstva, da je v učni proces vgrajena zahteva po učni vsebini, ki ta proces šele osmisli, in da je prav tako v transmisijo vgrajena zahteva po kakovostnem procesu, brez katerega tudi transmittivna funkcija pouka ne more biti učinkovita. Opozicioniranje obeh pristopov je toliko bolj problematično, kolikor na ravni konkretne didaktične prakse pri učiteljih proizvede razmišljanje, da v »sodobni šoli« *niso več* »prenašalci znanja«, temveč organizatorji, animatorji, mentorji, da je potrebno *namesto* transmisije uveljaviti konstruktivistično zasnovano transformacijo, da je potrebno »tehtnico /.../ prevesiti v korist proceduralnega znanja« (Pečjak, 2004, 110) in podobno. V polju empirične didaktike lahko tovrstni izključevalni diskurz pripelje v nevarne vode, kjer bo pomembno zgolj, *kako* se učni proces izvaja, kakšne rezultate in standarde znanja pri tem dosežemo, pa lahko postane drugotnega pomena<sup>47</sup>.

46 Do podobne poante bi bilo mogoče priti skozi smiselno aplikacijo Elstrovega koncepta bistveno drugotnih stanj (prim.: Elster, 2000), če bi denimo postavili tezo, da je realizacija formativne funkcije pouka bistveno stranski proizvod pouka kot transmisije. To ne pomeni, kot bi bilo mogoče interpretirati, da je formativna funkcija »drugotnega pomena«. S tem bi povsem zgrešili poanto omenjenega Elstrovega koncepta. Prav nasprotno drži: formacija osebnosti je bistvenega pomena, in prav zato, ker šoli na tej točki ne sme spodleteti, je potrebno razumeti, da formalna izobrazenost ni, kot zapiše Gogala, »dosegljiva po neposredni poti« (Gogala, 1966, 104).

47 Pojmovanje, da je bistvo pouka v procesu, ne pa v doseganju mednarodno primerljivih in konkurenčnih standardov znanja, torej učnih rezultatov, smo lahko denimo zasledili v uvodnem predavanju na enem od simpozijev Zavoda RS za šolstvo o modelih poučevanja in učenja: »*Bistvo pouka* naj ne bi bilo v pojmovanju, da je znanje sistem objektivno ugotovljenih znanstvenih spoznanj /.../ ali mišljenje, da se je treba omejevati na posredovanje konkretnih vsebin in postopkov /.../. *Bistvo pouka* je proces (sic!, op. a.) pridobivanja znanja, spretnosti, sposobnosti in veččin ...« (Zupan, 2000, 5; vse poudaril D. Š.). Zapisano trditev je resda mogoče različno interpretirati. Lahko jo namreč beremo povsem tавтоloško – če pouk razumemo kot učni *proces*, potem je seveda jasno, da je bistvo pouka pač *proces*. Na kar želimo opozoriti, je potencialno problematična interpretacija, ki bi šla v smer, da je pri pouku pomembno zgolj, *kako ta poteka*, in ne, *kakšne rezultate* daje. Oboje je seveda *enako pomembno*.

### 2.6.3 Polarizacija tradicionalne in sodobne šole: zdrs v brezno ideološkega govora

Pokazali smo, da preprost razcep na »pouk kot transmisijo« in »pouk kot transformacijo« ne zdrži temeljitejšega premisleka, saj transmittivne funkcije pouka ni mogoče kar izbrisati, obenem pa prav ta predpostavlja kakovosten učni proces, ki poleg zakonitosti poučevanja upošteva tudi zakonitosti učenja. Na polarizacijo med transmisijo in transformacijo se, kot smo nakazali v uvodu, navezuje tudi polarizacija med sodobno in tradicionalno šolo. V nadaljevanju bomo skozi analizo skušali prodreti v razumevanje njene strukture in učinkov, ki jih proizvaja.

Ko je v diskurzu vzpostavljeno razmerje med tradicionalno in sodobno šolo, je to nujno neko izključevalno razmerje, ki bodisi je ali pa ni vrednostno obarvano. Tako lahko denimo vrednostno neobremenjeno rečemo, da je tradicionalno pač tisto, kar v nekem prostoru že dolgo obstaja in ima kot tako »dolgo tradicijo«, nasproti temu pa kot sodobno pojmuje tisto, kar je nastalo nedavno in se morda šele uveljavlja (prim. SSKJ, 2008). Toda to ni edina možna interpretacija omenjenega razmerja. Pokazali bomo, da je v nekaterih razpravah znotraj pedagoškega polja to razmerje bolj kot resničnostnim vrednostim propozicij zavezano učinkom, ki jih proizvaja skozi *vrednostni naboj* polariziranih pojmov (tradicionalno – sodobno). To pa pomeni, da nimamo več opraviti z znanstvenim, marveč z ideološkim govorom.

Razlika med znanstvenim in ideološkim govorom je v dejstvu, da je znanstveni govor zavezan predvsem *iskanju resnic(e)*, zato so zanj učinki tako proizvedenih spoznanj drugotnega pomena in se nanje neposredno ne ozira. Za ideološki govor pa velja nasprotno: zanj so *bistveni učinki*, ki se skozenj proizvedejo. Pri tem ga ne zanima, ali imajo izjave, ki jih izreka, oporo v referenčni dejanskosti (tj. ali je mogoče izrečeno argumentirati, podkrepiti z dejstvi, podatki). (Prim.: Kunst Gnamuš, 1988). Njegov namen tako ni v spoznavanju referenčne dejanskosti, ampak le-to vrednostno zaznamuje »kot dobro ali slabo, zaželeno ali nezaželeno, dopustno ali prepovedano.« (Prim. prav tam, 86) Proizvedeni učinki zato ne izhajajo iz resničnosti propozicij, ampak iz vrednostnega naboja, ki ga posameznim pojmom pripiše dana ideološka paradigma.

Če želimo pokazati, da je govor o tradicionalni in sodobni šoli ideološki govor, moramo torej pokazati na dvoje:

- 1) da gre za pomensko nezadostno definirana pojma, ki nimata opore v referenčni dejanskosti, in
- 2) da njun pomen proizvede šele vrednostno kontrastiranje znotraj dane ideološke paradigme.

V polju šole se tradicionalno in sodobno navezuje na razmerje med transmisijem in transformacijskim pristopom, saj je kot tradicionalen razumljen transmisijemski pristop, kot sodoben pa transformacijski. Obema pristopoma naj bi bil lasten tudi specifičen položaj učenca v razmerju do učitelja. B. Skrt zapiše: »Tradicionalni načini poučevanja, ki navadno vzdržujejo paradigmo od zgoraj navzdol, ko učiteljica posreduje informacije, učenec in učenka pa jih sprejemata, postavljajo učence v vlogo pasivnih objektov izobraževalnega procesa. Memoriranje je glavni proces, ki ga morajo opraviti učenci ...« (Skrt, 2004, 17) Podobno pravi T. Ferjan: »V tradicionalnem pouku učitelj podaja snov kot dokončne resnice. Važno je, kaj bo povedal, kako bo razložil. Torej učitelj je v centru ure.« (Ferjan, 2003, 122) Nasproti tradicionalnemu se postavlja t. i. »sodoben« pouk ali sodobna šola. Tak pouk je, kot zapiše T. Ferjan, »osredinjen na učenca, učitelj je organizator, vodja, učenec pa išče poti do znanja pod mentorstvom učitelja.« (Prav tam)

V sodobni šoli je torej pouk osredinjen na učenca, v tradicionalni pa na učitelja, ki je »v centru ure«. Značilnosti prej omenjenega transmisijemkega pouka (pasivnost učencev, prenašanje dokončnih resnic, zahteve po memoriranju in reprodukciji itd.) tako postanejo značilnosti tradicionalne šole, značilnosti transformacijskega pouka (aktivni učenci, izhajanje iz učenčevih izkušenj, doseganje višjih spoznavnih ciljev itd.) pa značilnosti sodobne šole.

Vprašanje, ki si ga želimo zastaviti, se nanaša na ugotavljanje, ali imajo omenjene navedbe oporo tudi v, kot bi dejala O. Kunst Gnamuš, »referenčni dejanskosti«? Ali torej lahko potrdimo, da tradicionalna šola stavi zgolj na transmisijemski objektivističnega znanja, pri čemer zanemarja aktivno vlogo učencev in njihovih izkušenj v tem procesu?

Že ob branju Sokratovih (pogojno rečeno) »didaktičnih« stališč se »transmisijemski paradigma«, ki naj bi edina obvladovala tradicionalno šolo, nekoliko zamaje, saj Sokrat sebe kot učitelja razume radikalno drugače, kot se pripisuje »tradicionalni šoli«: »Bog mi veleva pomagati pri porodu, a prepovedal mi je, da bi sam porajal.« (Sokrat v Ozvald, 2002, 80) Ali kot poudarja Ozvald v interpretaciji Sokratove didaktične prakse: »Ko Sokrates tu ali tam vrši vzgojniški posel, ne poteka to nemara tako, da bi on 'učil' in kdo drug bi 'se učil' od njega. Učitelj ne 'vliva' v mlado dušo tujega ji znanja, ampak človeka le **budi** in **vodi** tako, da bo ta sam odkril to ali ono resnico ter si obrazovalno dobrino i notranje osvoji.« (Prav tam, 79)

Pri tem velja opozoriti, da je treba navedene Sokratove misli brati v kontekstu njegovega dojetja lastne vloge pri formiranju *etičnega subjekta*. Zapisa tudi ne gre interpretirati, kot da v primeru Sokratovega razgovora na delu ne bi bila

transmisija obstoječe družbene vednosti in znanj – prav dejstvo, da gre za razgovor, predpostavlja, da gre za razgovor *o nečem*, učitelj pa je pri tem tisti, ki *skozi razgovor* odigra ključno vlogo pri formaciji osebnosti – in to ne zgolj v pogledu vednosti, marveč tudi pri ponotranjanju etičnih norm.

Toda da gre pri učenju za aktivno konstrukcijo znanja, ki je v domeni vsakega posameznega učenca (povedano drugače, da znanja ni mogoče preprosto vliči v glavo), je očitno predpostavka, ki je stara vsaj toliko kot starogrška Sokratova misel.

Če tradicionalnosti ne moremo pripisati Sokratu, se postavlja vprašanje, ali je mogoče zavzemanje za pouk kot golo transmisijo pripisati herbartizmu, torej tistemu teoretskemu toku v pedagogiki, ki je bil še najbolj deležen očitkov na račun formalizma, o čemer pišeta tako Protner (2001) kot tudi Strmčnik (2001, 151–152). V razpravi z naslovom »Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces učenja«, kjer beseda teče predvsem o t. i. apercipaciji, Schreiner (1903) kot zagovornik herbartizma na Slovenskem le-tega postavlja v nekoliko drugačno luč od tiste, v kateri smo ga običajno vajeni gledati. Zanimivo je že dejstvo, kako odpre razpravo o formalnih stopnjah:

Med laiki in tudi med učitelji je daleč razširjeno mnenje, da lahko zbudiš v duši učenca ali sploh drugega človeka predstavo, misel ali čuvstvo, ki jih imaš sam, ako postaviš dotični predmet, ali vsaj njegov posnetek /.../ pred njegovo duševno oko, oziroma ako z besedami izraziš svoje misli in čuvstva. /.../ Ko bi bilo tako, bi bilo učenje in vzgajanje lahka reč; tedaj bi imeli v resnici v lasti tisti znameniti ‚Norimberški lijak‘, s pomočjo katerega bi vliвали modrost, učenost in krepost v glavice svojih učencev. Učenec bi ne imel pri tem storiti ničesar, učitelj vse.

Ali to ni tako, temveč izkušnja nas uči, da dva človeka, ki vidita ali slišita isto, ipak ne vidita in ne slišita istega; zlasti pa se človeškemu govoru pripisuje prevelika moč. (Schreiner, 1903, 7)

Schreiner se torej distancira od stališča, da je zgolj verbalno sporočanje zadosten pogoj za uspešno učenje in učinkovit pouk (čeprav je po drugi strani tudi res, da pomena govorjene besede in vloge učitelja ne marginalizira). Nasprotno, vrsta stališč, ki jih izrazi v omenjenem delu, kaže na dejstvo, da se je zavzemal za pouk, ki bo temeljil na upoštevanju (tedaj in še danes aktualnih) psiholoških spoznanj. V delu svoje razprave, kjer govori o pedagoški uporabi nauka o apercipaciji, celo zapiše: »Videli smo, da se poznanje in znanje samo ob sebi ne more podajati, ampak da si ga učenec mora sam pridobiti z lastnim delom. /.../ Tako je torej resnica, da najiminitnejši znak učenja ni pasivnost, temveč aktivnost, da je vsako učenje apercipovanje.« (Prav tam, 48)

Pri tem je pomembno, da Schreiner aktivnosti učencev ne omeji zgolj na verbalno aktivnost, npr. odgovarjanje na učiteljeva vprašanja, reprodukcijo slišane in podobno<sup>48</sup>. Ko piše o tem, kako naj bi potekalo podajanje nove učne snovi, učitelju svetuje:

Dovoli učencu, kolikokratkoli je mogoče, da poskuša doseči napovedan smoter po svoji poti, ki si jo sam izbere! Naj torej poskuša novo računsko nalogo, prirodoslovno vprašanje najprej rešiti po svoje in sam razjasniti kako čudno prirodno prikazen; naj čita iz nemih znakov zemljevida s svojim razumom, kar bi mu moralo podajati predavanje učitelja, in naj poskuša prisvojiti si predmete prirodopisnega pouka z natančnim opazovanjem in samostalnim opisovanjem. Naj gleda, vkoliko mu je mogoče brez tuje pomoči razumeti zvezo zgodovinskih dogodkov, vzroke in posledice določenih pripetljajev, nagibe in značaje glavnih oseb, ki se mu predstavljajo. /.../ Seveda ne bode našel vselej najboljšega in najkrajšega pota, a gotovo bo izbral sebi najbolj udobnega, pot, po katerem mu prihaja največ apersepcijskih pripomočkov. Njegove misli bode treba v marsičem dopolnjevati in popravljati; a to prednost imajo, da ne stojijo pred njim kot tujke, ampak kot njegova last, ki ji pozna vse kotičke. Naj se tudi učencu ne posreči popolnoma prisvajanje nove snovi, njegovo delo le ni bilo brezuspešno. (Prav tam, 80–81)

Kar zadeva pomen aktivnosti učencev, torej lahko vidimo, da Schreiner učiteljem priporoča tudi to, čemur bi danes nekateri rekli »raziskovalna aktivnost«, seveda z vidika tedanjih objektivnih možnosti. Tudi v kasnejših pedagoških razpravah, predvsem v prvi polovici 20. stoletja, ko je potekala intenzivna razprava o »stari« in »novi« šoli, je reformrska pedagogika, ki je skušala teoretsko osmisliti delovno šolo, vseskozi izhajala iz predpostavke, da je aktivnost učencev v učnem procesu nujen pogoj za doseganje različnih ciljev pouka (glej npr. Senkovič, 1925; Šilih, 1925, 19).

Razmerje med tradicionalnim in sodobnim, kakor ga vsebinsko vzpostavlja konstruktivistični diskurz, torej ne zdrži. Didaktika je vsaj zadnjih 150 let vselej izhajala iz predpostavke, da za kakovosten pouk ni zadostno zgolj verbalno spročanje učitelja, učenci pa naj bi resnice, ki jih ta posreduje, slepo sprejemali, jih memorirali in reproducirali. Kot smo pokazali, tudi Schreiner s herbartistične teoretske pozicije ni spregledal konstitutivnega pomena, ki ga ima za pouk raznovrstna aktivnost učencev, še bolj pa to drži za pedagoško tradicijo od prve

---

48 Kar je sicer pomemben del učnega procesa in čemur Schreiner ne odreka didaktične legitimitete. Za našo razpravo je pomembno, da kot herbartist ne zagovarja zgolj pasivnega kopičenja izdelanih resnic in verbalne reprodukcije le-teh, ampak pomembno stavi tudi na »raziskovalno« aktivnost učencev ter možnosti, da le-ti po svoji poti pridejo do relevantnih spoznanj, s čimer postane vprašljivo referenčno ozadje polarizacije med tradicionalnim in sodobnim.

polovice 20. stoletja dalje, ki jo je bistveno določala prav predpostavka o učencu kot aktivnem subjektu pouka. Pri tem seveda ni mišljeno, da bi bilo mogoče določene cilje pouka dosegati *zgolj* z določeno obliko aktivnosti, še manj pa, da bi bila neka oblika aktivnosti a priori učno vrednejša od katere druge. Ne moremo denimo trditi, da je »raziskovalna« aktivnost iz kakršnega koli razloga *vrednejša* od »gole« miselne aktivnosti pri spremljanju učiteljeve razlage. Taka interpretacija bi vodila, kot smo že pokazali, k polarizaciji oblik aktivnosti, saj bi mimogrede pristali na problematično tezo, da je potrebno pri pouku *prehajati od* ene oblike aktivnosti *k* drugi. Ob tem pa bi seveda spregledali, da je v vsako aktivnost vpisano miselno delo, prav tako pa je lahko »gola« miselna aktivnost že zadosten pogoj za »odkrivanje znanja«, raziskovanje ipd.

Glede na opredelitev značilnosti ideološkega govora, kot smo jo povzeli po O. Kunst Gnamuš (1988), je zanj značilno, da pomen besedja črpa skozi vrednostno polarizacijo. To pomeni, da znotraj dane partikularne ideološke paradigme z nekim pojmom vrednostno označi tisto, kar je s pozicije te ideologije zaželeno, dobro, koristno ipd., z nasprotnim pojmom pa tisto, kar dane ideološke paradigme ne vzdržuje (in zato seveda ni zaželeno, dobro, primerno ...). Poglejmo nekaj primerov, kako se to dogaja pri polarizaciji tradicionalnega in sodobnega v polju pedagogike.

### **1. primer**

*»Tudi naša šola se razvija od tradicionalne, storilnostne, transmisijske k transformacijski šoli s prednostjo učenja pred poučevanjem in ustvarjalnimi aktivnostmi učencev.« (Novak, 2004, 33, poudaril D. Š.)*

Poglejmo, kako avtor vzpostavi vrednostno polarizacijo med tradicionalno in sodobno, transmisijsko in transformacijsko orientirano šolo. Neposredno sicer ne pove, da je druga vrednejša od prve, toda z uporabo glagola *se razvija* proizvede natanko tak učinek. In prav *učinek* je tisto, na kar meri ideološki govor. Če namreč trdimo, da se nekaj *razvija*, s tem implicitno sporočamo, da prehaja z nižje na višjo razvojno stopnjo, pri čemer je kot nižja stopnja razvoja označena transmittivna in storilnostna (tj. »tradicionalna«) šola, medtem ko je »transformacijska« šola postavljena kot njeno nasprotje. Ob tem avtor vzpostavi še vrednostno razmerje med učenjem in poučevanjem, saj naj bi imelo prav prvo v transformacijski šoli *prednost* pred drugim, kar učinkuje tako, kot da je poučevanje lastnost tradicionalne šole, v sodobnem pouku pa je nekakšna ostalina preteklosti. Ker je iz konteksta tako jasno, da trditev meri tudi na pouk, s tem pa na učitelje in učence, proizvede vzpostavljena vrednostna polarizacija še dodaten učinek: učiteljem sporoča, da je transmisija značilnost nižje razvojne stopnje šole, zato morajo

tisti, ki želijo slediti razvoju, nujno pristati na transformacijsko pozicijo. S tem je udejanjena še ena značilnost ideološkega govora, namreč da »cilja v željo« (Kunst Gnamuš, 1988, 87), v našem primeru v željo po strokovnem razvoju. Enako lahko zapišemo za učinek na učenca, ki lahko sklepa, da je učna storilnost lastnost nižje razvojne stopnje šole, skozi to pa storilnostno usmerjeni učenci postanejo tisti, ki ne sledijo njenemu razvoju.

## **2. primer**

*»Tradicionalni/transmisijski/vsebinski pogled na šolanje je nastal kot odgovor na potrebe po univerzalnem šolanju čim večjega števila otrok, ki naj bi poskrbelo za ohranjanje kulturne in znanstvene dediščine zahodne civilizacije s prenašanjem zaloge znanj, veščin in vrednot na učence. /.../ Izkustveni /.../ pogled je nastal kot poskus demokratiziranja preveč avtoritarno usmerjene tradicionalne prakse, ki je učenca dojemala kot pasivnega prejemnika informacij, znanje pa brez povezave z vsakdanjim življenjem ter kot statično in absolutno.« (Rutar Ilc, 2004, 87, poudaril D. Š.).*

Tudi v tem primeru lahko zasledimo polariziranje, tokrat tradicionalnega in izkustvenega pogleda na šolanje, in ponovno je na delu ideološki govor, ki pomen obeh pojmov vzpostavi skozi vrednostno označevanje. Avtorica najprej predstavi tradicionalni pogled kot transmisijski, nato pa ga postavi v vrednostno razmerje do izkustvenega, in sicer tako, da pove, kako je slednji nastal kot *poskus demokratiziranja* tradicionalne prakse. Bralcu tako implicitno sporoča, da pogled na šolanje, prej predstavljen kot tradicionalni, ni bil demokratičen, s čimer ga v prostoru, ki demokratičnost razume kot vrednoto, vrednostno degradira. Enako kot pri prvem primeru tudi opazimo, da polarizacija učinkuje tako, da cilja v željo, tokrat v predpostavljeno željo posameznika biti demokratičen. Kdor namreč o šoli razmišlja kot o instituciji transmisijske, je nedemokratičen, tj. avtoritaren, demokratičen pa je znotraj tega diskurza tisti, ki sprejme izkustveni pogled na šolanje.

Ne glede na to, ali sta imela avtorja zgoraj analiziranih primerov tudi sama intenco proizvesti učinke, kot smo jih interpretirali, verovanje v partikularno teoretsko pozicijo, ne da bi njene premise soočili z znanstvenimi spoznanji ostalih ter z »referenčno dejanskostjo«, nujno pelje v ideološki govor, ki pri reševanju temeljnih pedagoških problemov ne more biti produktiven. Pozorna analiza pedagoških tekstov bi pokazala, da so ti polni ideološkega govora, ki temelji na vrednostni polarizaciji. Če za ilustracijo navedemo zgolj nekaj primerov: *višji* nasproti *nižjim* spoznavnim ciljem, *deklarativno* nasproti *strateškemu* znanju, *psihometrično* nasproti *pedagoškemu* ocenjevanju, *avtentične* nasproti *neavtentičnim* nalogam, *aktivne* nasproti *pasivnim* metodam ipd. Zlasti zaradi pomenske



nedorečenosti koncepta kompetence, ko gre za njegovo rabo v prostoru vzgoje in izobraževanja, je mogoče pokazati, da je tudi kompetenčni diskurz del ideološkega govora, ki ga generirajo in reproducirajo obravnavane teoretske pozicije znotraj pedagogike in didaktike.

#### 2.6.4 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, 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 znotraj pedagoškega diskurza že po nekakšni strukturni nujnosti vselej zapolnjen.

Kar nekaj je indikacij, ki kažejo na to, da kompetence v današnjem času učinkujejo na podoben način. 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, 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, 75). Podobno kritičen je v začetku 90. let Norris:

Vsi govorijo o kompetencah. To je nekakšna Eldorado-beseda z bogato bero pomenov in ustreznimi konotacijami za utilitarne čase. Jezik kompetenčno zasnovanih pristopov k izobraževanju in usposabljanju se vsiljuje s svojo zdravorazumsko in retorično močjo. Izrazi kot »kompetence« in »standardi« so dobri, moderni izrazi; vsakdo je za standarde in vsi so proti nekompetentnosti. (Norris, 1991, 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, 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, motivacija za njegovo mobilizacijo, ustrezne osebnostne lastnosti, nabor vrednot – in tako dalje 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 vsevključujoče in nujno zadostne – karkoli manj od tega *ne bi bilo* 'kompetenca',« poudarja Lum (prav tam, 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 dobro v svoji razpravi 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, 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, *priručnost* pri zagotavljanju implementacije vsakokratnih ekonomskih interesov oz. pričakovani 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 kurikuluma« (prav tam, 75). Zdi se, da to dvojje ne bi smelo biti samoumevno združljivo, na kar med drugimi napeljuje tudi Norris (1991, 331), ko kritično ugotovi, da se kompetenci znotraj izobraževanja pripisuje »večjo vrednost, kot je njen operativni ali konceptualni doseg«. Toda kar pri tem na nek 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, 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 vsakokratnim zahtevam in pričakovanjem trga dela. 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 ilustrira 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 prenove.* (Rutar Ilc, 2004, 3, poudaril D. Š.)

Skratka, Norris (1991) bi dejal – kompetence kot eldorado, Indija Koromandija, kraj, kjer se končno uresničijo vse sanje, kjer bo mogoče realizirati »vse, kar smo nekoč zapisali v izhodišča prenove«. Dejstvo, da se kompetence legitimira s to retroaktivno operacijo, da se jih torej »za nazaj« vpiše v izhodišča kurikularne prenove, 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 transmisijske 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 zgornjem citatu eksplicitno sicer ne oporeka transmisijski funkciji šole, toda s tem ko v kompetenčni diskurz integrira zgolj *subjekt, ki se uči*<sup>49</sup>, 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 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 imenovalec: »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, 6, poudaril D. Š.)

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 razume, 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 osnovi 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,

49 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 znotraj pedagoško-konstruktivističnega diskurza predstavlja opozicijo med transmisijskim in t. i. »transformacijskim« pristopom, kot smo to razdelali zgoraj. Bistveno torej je, da mora biti znanje »tako pridobljeno« – in ne kako drugače.

2004, 203) Vprašanje si, jasno, 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, 203, poudaril D. Š.) 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 kapitalskih – 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 v to podvomiti – razen če v mislih nimamo predpostavke, da bodo učenci do tega znanja tako ali tako prišli sami (ne pozabimo: javni mediji, internet, knjižnice), šola in učitelji pa se bodo lahko posvetili treningu tistega, kar v življenju kotira kot zares pomembno: upravljavskih veščin<sup>50</sup> in spretnosti pragmatične komunikacije. Toda v tem kontekstu ima znanje specifično in skrajno omejeno mesto: legitimno je zgolj, v kolikor je *integralni 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, 28; podobno shemo najdemo tudi v Medveš 2004, 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, 27), pri čemer vse tri razsežnosti nastopajo skupaj in v medsebojni soodvisnosti, zato jih, v kolikor si prizadevamo doseči zelene 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.

50 Torej upravljanje z vsem mogočim: z informacijami, znanjem, lastnimi kompetencami, s svojim učenjem, čustvi, in, nenazadnje, s svojim lastnim »človeškim« kapitalom.

Skupaj z zahtevami konstruktivističnega pojmovanja učenja in pouka pa še toliko hitreje pelje k radikalno drugačnemu pojmovanju znanja in posledično k skrb zbujujočemu 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, 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 zgoj tisto, ki po ekonomski logiki ustvarja »dodano vrednost«, ali drugače, ki vzpostavlja kompetenco. Samo dejstvo, da bi morali učenci usvojiti nek korpus vednosti, postaja vse bolj obrobnegega 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, 21, poudaril D. Š.)

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, 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).

Če torej povzamemo, je mogoče kompetenčni diskurz na področju vzgoje in izobraževanja razumeti zlasti v kontekstu treh procesov: (1) razumevanja izobraževanja kot storitve za zagotavljanje človeških virov na trgu dela in s tem povezanega razumevanja izobrazbe kot zasebne dobrine, ki jo prav tako zagotavlja svobodni trg, kar je pojmovanje, ki ga privzema in krepi neoliberalizem kot uveljavljena ekonomska in socialnopolitična paradigma; (2) nekaterih problematičnih implikacij uveljavljanja učinkljivega pristopa h kurikularnemu načrtovanju; in (3) uveljavljanja nekaterih partikularnih pedagoških teorij, ki se v epistemološkem pogledu naslanjajo na konstruktivizem in problematizirajo možnost spoznatnosti objektivne realnosti, s tem pa tudi transmisijsko funkcijo šole.

Zdi se, da je prav to dinamika, v katero so vpete tudi težnje po kompetenčni zasnovanosti kurikularnega načrtovanja v mednarodnem prostoru: nekatera s tem povezana prizadevanja mednarodnih institucij bomo obravnavali v nadaljevanju raziskave.





### 3 **Kompetenčno orientirano kurikularno načrtovanje: prizadevanja nekaterih institucionalnih akterjev v mednarodnem prostoru**

V nadaljevanju bomo analizirali težnje nekaterih organizacij in gibanj, ki si prizadevajo za rekonceptualizacijo obveznega splošnega izobraževanja in alternativo »tradicionalnemu« kurikulu, ki temelji na splošnoizobraževalnem znanju, vidijo v njegovi kompetenčni zasnovanosti. Najprej bomo opravili analizo prizadevanj dveh nacionalnih iniciativ, nemškega *Forum Bildung* in angleškega *Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce* (RSA), nato pa bomo nekoliko izčrpnje predstavili težnje po kompetenčni zasnovanosti splošnega izobraževanja, ki jih uveljavljata dve mednarodni instituciji: Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) in Evropska unija (EU).

#### 3.1 Prizadevanja za kompetenčno zasnovano kurikula v nemški iniciativi Forum Bildung

V kolikšni meri je kompetenčni diskurz prešil področje vzgoje in izobraževanja, nedvomno kaže tudi njegovo uveljavljanje v nemškem prostoru, kjer sta bili tako pedagoška teorija kot izobraževalna politika zgodovinsko in kulturno pod močnim vplivom Humboldtovih pedagoških idej, še zlasti njegove distinkcije med splošnim in poklicnim izobraževanjem. Kot poudarjata Witt in Lehman, sta po Humboldtovem prepričanju sicer obe vrsti izobraževanja pomembni, toda »povezani [sta] z različnimi načeli in zato tudi strogo ločeni. Humboldt je namreč predpostavljalo, da bi splošnemu izobraževanju in razvoju osebnosti spodletelo, če bi posameznike prezgodaj omejevali zgolj s skrbmi vsakdanjega življenja.« (Witt in Lehman, 2001, 14) To je seveda treba misliti širše: ne gre v prvi vrsti za bojazen, da bi splošnemu izobraževanju spodletelo, ker bi dobesedno pripravljalo za nek določen poklic (nenazadnje v tem primeru problema sploh ne bi bilo, saj dejansko ne bi imeli več opraviti s splošnim, pač pa s poklicnim izobraževanjem), nasprotno – prezgodnje omejevanje posameznikov s »skrbmi vsakdanjega življenja« bi bilo za splošno izobraževanje problematično prav zato, ker bi se kot *splošno* podredilo *logiki poklicnega*. Kot smo pokazali že zgoraj, bi to slej ko prej pomenilo, da takšno izobraževanje ne opravlja niti funkcije prvega niti drugega: kot splošnemu bi mu spodletelo, ker ciljev splošnega izobraževanja ni mogoče kakovostno dosegati skozi podrejanje logiki poklicnega, kot poklicnemu pa bi mu prav tako spodletelo, saj njegova intenca nikoli ni bila, da bi posameznika pripravljalo za določen poklic.

Toda kot pišeta avtorja v nadaljevanju, se je tudi v nemškem prostoru v 70. letih prejšnjega stoletja pričela vse bolj uveljavljati teza, da je mogoče ekonomske

potrebe (povezane s konceptom kvalifikacij) in prizadevanja po razvoju osebnosti kljub vsemu zblížati: stična točka obojega naj bi namreč bile t. i. »kritične zmožnosti«, ki naj bi bile sestavni del tako koncepta kvalifikacij kot koncepta Bildung (prav tam). Na tej podlagi so se pričele uveljavljati tudi različne (zlasti horizontalne) klasifikacije kompetenc, denimo triada *Sachkompetenz*, *Sozialkompetenz* in *Selbstkompetenz* (Roth, 1971, 389) ali razdelitev na *Fachkompetenz*, *politische Kompetenz* in *humane Kompetenz* (Deutscher Bildungsrat, 1974, v: Witt in Lehman, 2001, 14).

Pod vplivom mednarodnih kompetenčno orientiranih teženj (zlasti projekta DeSeCo, ki ga podrobneje predstavljamo v nadaljevanju) in mednarodnih primerjav pismenosti v projektu PISA se je v Nemčiji leta 1999 pojavila tudi iniciativa z imenom »Forum Bildung«, ki je delovala do zaključnega kongresa v Berlinu januarja 2002. Sprožilo jo je Zvezno ministrstvo za izobraževanje in raziskave v sodelovanju z deželnimi šolskimi ministrstvi in nekaterimi vplivnimi družbenimi skupinami. Decembra 2000 so sprejeli preliminarne smernice za orientacijo pri načrtovanju in artikulaciji prihodnjih vzgojno-izobraževalnih ciljev, kjer so kot osnovo za kurikularno načrtovanje postavili šest temeljnih kompetenc oz. kompetenčnih kategorij (prim. *Kompetenzen als Ziele ...*, 2001):

- inteligentno znanje (*Intelligentes Wissen*),
- uporabno znanje (*Anwendungsfähiges Wissen*),
- kompetenca za učenje oz. učenje učenja (*Lernkompetenz*),
- metodično-instrumentalne ključne kompetence (*Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen*),
- socialne kompetence (*Soziale Kompetenzen*) ter
- vrednotne orientacije (*Wertorientierungen*).

Če povzamemo iz tega dokumenta (prav tam) zgolj ključne vsebinske opredelitve posameznih temeljnih kompetenc, velja poudariti zlasti naslednje: *intelligentno znanje* je razumljeno kot hierarhično strukturirana, urejena vednost, ki jo mora posameznik dobro razumeti, da je lahko kot razumljena vednost podlaga za »reševanje problemov« (prav tam, 7). Čeprav omogoča tudi transfer med področji, je njeno pridobivanje najlažje, v kolikor je sistematično urejena znotraj določenega področja, zaradi česar naj bi bila razredno-predmetna organizacija pouka za razvijanje te kompetence najbolj ustrežna.

Kompetenca »*uporabno znanje*« temelji na t. i. »avtentičnih«, pristnih izkušnjah, pridobljenih v različnih realnih življenjskih situacijah, skozi projektno učenje, reševanje različnih, bolj ali manj definiranih »problemov«. Prek horizontalnega transfera in dejavnosti medpredmetnega povezovanja (npr. v projektne učnem delu) pridobivanje te kompetence vpliva na razvoj ustreznih in fleksibilnih shem

načrtovanja, delovanja in samonadzora. Avtorji poudarjajo, da uporabno znanje ni substitut prej omenjenemu inteligentnemu znanju, pač pa sta obe kompetenci tesno povezani in komplementarni (prav tam, 8).

Kompetenca za *učenje učenja* predpostavlja zavestno refleksijo lastnega procesa učenja, kar naj bi pospeševalo učni transfer in krepilo posameznikovo učno uspešnost. Pridobivanje te kompetence naj bi terjalo »revolucijo v poučevanju« – v skladu z vse bolj prevladujočo logiko, da je bolj kot znati pomembno učiti se – in v tem smislu naj bi bila iz perspektive naraščajočih potreb po učenju kompetenca *učenje učenja* osrednji koncept zlasti v času po koncu formalnega izobraževanja.

*Metodično-instrumentalne* ključne kompetence (prav tam, 9) so razumljene kot zmožnosti za kontinuirano, fleksibilno, okoliščinam prilagojeno (variabilno) in rutinirano delovanje, vključujejo pa med drugim obvladovanje maternega in tujih jezikov, številna področja šolske matematike in (vsaj osnovne) statistike ter zmožnost uporabe medijev in sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Kot poudarita Witt in Lehman (2001, 19), dokument eksplicitno kot »ključno« pomenjuje samo to kategorijo kompetenc, kar naj bi bilo mogoče utemeljiti z njeno povezanostjo s katerim koli prihodnjim učenjem.

*Socialne kompetence* so pogoj za uspešno socialno integracijo posameznika ter za udejanjanje njegovih spretnosti in odgovornosti, pa tudi sposobnosti reševanja konfliktov na družbeno sprejemljive načine. Terjale naj bi refleksijo socialnih izkušenj, pri čemer naj bi jih krepilo med drugim tudi na družbenih pravilih temelječe sodelovanje, skupinski pouk, timsko delo in vaje v reševanju konfliktnih situacij. Kot take naj bi imele pomemben vpliv v vseh življenjskih obdobjih, še zlasti pa na delovnem oz. zaposlitvenem področju (prim. prav tam, Kompetenzen als Ziele ..., 2001, 10).

*Vrednotne orientacije* so kompetenčna kategorija, ki vključuje na družbenih normah temelječe vzorce ravnanja ter socialne, demokratične in individualne vrednote, ki se pridobivajo skozi izkušnjo življenja v skupnosti s skupnimi vrednotami in skozi delujoče demokratično okolje – med drugim (ali pa še zlasti) v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Avtorji so mnenja, da vrednotne orientacije ne obsegajo le univerzalnih moralnih norm, pač pa tudi individualne vrednote in kompetence, kot sta denimo sposobnost in motiviranost za avtonomno, zanesljivo in odgovorno ravnanje, socialne vrednote (npr. tolerantnost) in kulturne vrednote (socialno sprejemljivo vedenje, kulturno udejstvovanje) (prim. prav tam, 10–11).

Opisanim kategorijam kompetenc, za katere si prizadevajo v iniciativi Forum Bildung, bi vsaj na prvi pogled težko nasprotovali ali jim očitali konceptualno ozkost in intenco po neposrednem podrejanju splošnega izobraževanja trgu dela. Velja pa

opozoriti vsaj na nekaj značilnosti, ki več kot očitno pokažejo, da intenca te iniciative ni zgolj na drugačen način izraziti pomen kakovostne splošne izobrazbe in splošno-izobraževalnega znanja. Avtorji nemškega vladnega poročila o raziskovanju za leto 2004 v zvezi s priporočili, ki jih je pripravil Forum Bildung, med drugim zapišejo:

Akcijski okvir z naslovom ‚Podpora *strukturni prenovi izobraževanja* kot rezultat priporočil delovne skupine Forum Bildung‘ /.../ začrta glavne poudarke za izboljšanje *splošnega izobraževanja*. Osrednje sestavine prihodnjih reform vključujejo spodbujanje jezikovne, bralne in pisalne kompetence, podporo migrantom, spodbujanje matematične in naravoslovne kompetence ter zagotavljanje vse potrebne in zgodnje individualizirane podpore. (Bundesbericht Forschung ..., 2005, 318, poudaril D. Š.)

Zgornje navedbe iz vladnega poročila – skupaj z ostalimi predstavljenimi podatki o iniciativi Forum Bildung – dajejo podlago za nekaj ključnih poudarkov: prvič, da ne gre zgolj za drugačno terminologijo, pri čemer bi paradigma (splošnega) izobraževanja ostala enaka, je moč sklepati po zapisu, ki govori o »strukturni prenovi izobraževanja«, ali z drugimi besedami, vsaj na ravni nacionalne izobraževalne politike so priporočila, ki so nastala v okviru Forum Bildung, pomenila eno od izhodišč za *strukturno prenavo*, to pa je seveda težko razumeti drugače, kot da gre za daljnosežne in temeljite reformne procese na področju splošnega izobraževanja, v jedru katerih je implementacija koncepta kompetenc, klasificiranih v šestih opisanih kompetenčnih kategorijah. Prav slednje med drugim kaže, da strukturna prenova pomeni tudi daljnosežnejši paradigmatični premik in da je v ozadju težnja po rekonceptualizaciji splošnega izobraževanja. Iz dokumentov je namreč razvidno, da iniciativa v zelo omejenem obsegu izhaja iz koncepta znanja, sploh pa nikjer ne omenja *splošnoizobraževalnega znanja* kot enega od temeljnih konceptov splošnega izobraževanja. Očiten je torej premik od znanja h kompetencam, pri čemer znanje ostaja legitimno kot sestavni del kompetence, ne pa tudi kot (splošnoizobraževalno) znanje samo. Na prvi pogled bi tu morda bil mogoč ugovor, da zgoraj opisane kategorije kompetenc vendarle vključujejo tudi »inteligentno« (kar bi morda lahko interpretirali tudi kot splošnoizobraževalno) in »uporabno« znanje, toda ne gre spregledati, da dokument ne govori o znanju kot takem, pač pa govori o dveh *kompetencah*, ki ju *poimenuje* »inteligentno znanje« in »uporabno znanje«. Prav v tem je paradigmatični, konceptualni premik: predpostavljamo namreč, da ni vseeno, ali si na konceptualni ravni izobraževalni sistem prizadeva za to, da učenci usvajajo takšno ali drugačno (inteligentno, uporabno) *znanje*, ali pa je njegova intenca pridobivanje določenih *kompetenc*.

Kot smo že pokazali, postavitve kompetence na mesto znanja, ali nasprotno, poimenovanje (inteligentnega, uporabnega) znanja kot kompetence, prestavi logiko poudarka v

povsem drug kontekst: kompetenčni diskurz, ki ima na pedagoškem področju izrazito funkcionalno-operativno konotacijo<sup>51</sup>, kot legitimno pojmuje zgolj znanje, ki lahko produktivno vzpostavlja kompetenco, slednja pa je vodilo in cilj izobraževanja, ki mu ne gre v prvi vrsti za razvoj avtonomnega, emancipiranega, kritičnega in splošno izobraženega subjekta, pač pa za prilagodljivo strukturo osebnosti, ki se čim bolj učinkovito in v skladu s pričakovanji odziva na vsakokratne družbeno-ekonomske potrebe in zahteve. Ali kot zapišejo avtorji priporočil, ki so nastala v iniciativi Forum Bildung:

Možnosti, ki jih ima posameznik za uspeh, njegova družbena vloga, pa tudi njegova ekonomska konkurenčnost so vse bolj določene s sposobnostjo najti, priklicati, izbirati, vrednotiti in uporabiti znanje za iskanje najboljših rešitev za vsakokratne probleme oz. naloge. /.../ Izobraževanje je ključ za doseganje treh ciljev: ljudem ponuja smer in jih vodi v vse bolj kompleksnem svetu; omogoča jim družbeno participacijo in oblikuje njihovo osebno in družbeno življenje; ključno pa je tudi za zaposlovanje in je osnova za ekonomski razvoj. (Empfehlungen ..., 2001, 3)<sup>52</sup>

Pomembno izhodišče in merilo tako za načrtovanje kot za presojo kakovosti splošnega izobraževanja so po tej logiki družbena uveljavljenost, ekonomska konkurenčnost in zaposljivost posameznika – kar so gotovo cilji, ki jim v načelu ni mogoče oporekati, problem pa je, ker postajajo kot cilji splošnega izobraževanja vse bolj dominantni, hkrati pa je tudi iz tega zapisa očitno, da se vloga usvajanja širokega splošnoizobraževalnega znanja vse bolj marginalizira: prvič, bolj kot *imeti znanje* je pomembno *imeti sposobnost za iskanje, izbor in uporabo znanja*, in drugič, tudi ta sposobnost je pomembna zlasti zato, da je mogoče znanje ustrezno mobilizirati pri reševanju »nalog« in »problemov«.

Opaziti je mogoče še eno značilnost opisane kompetenčne rekonceptualizacije splošnega izobraževanja: Kot namreč ugotavljata Witt in Lehman (2001), se je taksonomija kompetenc »razvila v tesni povezavi s psihološkimi teorijami o pridobivanju znanja. Jasen poudarek na kognitivnih kompetencah je v sozvočju s splošnimi zahtevami po 'izobraževanju za družbo znanja' /.../'« (prav tam, 19). Navezava na psihološke teorije, kot omenjata avtorja, naj bi bil celo bistveni presežek novih idej v primerjavi s prejšnjimi artikulacijami ciljev izobraževanja (prav tam) – čemur pritrjuje zlasti poudarek, ki ga dokumenti iniciative Forum Bildung dajejo *procesom učenja*, posebej eksplicitno v kontekstu utemeljevanja pomena kompetence »učenje učenja«.

51 To tezo med drugim potrjuje tudi angleški prevod nemških priporočil, ki so nastala v okviru iniciative Forum Bildung (prim. Empfehlungen ..., 2001; Recommendations ..., 2001), kjer je izraz kompetenca (*Kompetenz*) dosledno prevajan v angleščino kot spretnost (*skill*), čeprav v tudi v nemščini pojmov kompetence in spretnosti (*Geschicktheit, Fertigkeit*) ni mogoče vsebinsko izenačiti.

52 Empfehlungen des Forum Bildung (2001). Bonn: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

### 3.2 Kompetence kot temeljno izhodišče za načrtovanje kurikula v prizadevanjih angleškega združenja RSA

Ena od organizacij, ki v britanskem prostoru v zadnjem desetletju izrazito promovira in se zavzema za kompetenčno zasnovanost kurikula, je britansko Kraljevo združenje za spodbujanje umetnosti, obrti in trgovine RSA (*The Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce*). Omenjeno združenje ima v Veliki Britaniji razmeroma dolgo zgodovino: leta 1754 ga je ustanovil William Shipley z namenom, da bi podpiralo ter finančno stimuliralo napredek na področju družboslovja in naravoslovja oz. izboljšave na teh področjih, ki bi prispevale k skupnemu dobremu (RSA History and Archive, 2009).

Kar zadeva vzgojo in izobraževanje, je združenje RSA v preteklih 150 letih odigralo pomembno vlogo zlasti na področju poklicnega izobraževanja: leta 1856 je kot prva institucija v britanskem prostoru ponudilo nabor nacionalnih poklicnih kvalifikacij in razvilo sistem njihovega izpitnega preverjanja. Kot za pišejo avtorji njihove spletne predstavitve, naj bi bili ti izpiti »posebej v podporo delavskemu razredu, čigar izobraževanje je veljalo za temelj nacionalne ekonomske blaginje. Med drugim so vključevali botaniko, fiziologijo živali in rimsko zgodovino.« (Prav tam)<sup>53</sup>

Leta 1996 so v RSA sprožili pobudo z imenom »Campaign for Learning« (Boj za učenje), s katero so želeli uveljaviti prizadevanja za vseživljenjsko učenje na vseh področjih življenja: v šolah, na delovnih mestih, v družinah, lokalnih in širših skupnostih ipd. Eden od ključnih poudarkov omenjene pobude je prepričanje, da je produktivno predvsem učenje, ki vsa omenjena področja smiselno povezuje, kar je zlasti zahteva, ki se nanaša na šolo: pouk in učenje v njej naj bi bila zavezana potrebam in zahtevam, ki jih bo pred učence postavljala prihodnost, zato bi se morala šola oddaljiti od zgolj transmittivne logike prenašanja vednosti in kulture iz generacije v generacijo in se približati drugačnemu kurikularnemu pristopu, ki bi temeljil na anticipaciji prihodnjih »realnih življenjskih situacij«, v katerih se bodo morali posamezniki uspešno in učinkovito odzivati.

Opisana logika »vseživljenjskega učenja« in povezovanja vseh vidikov življenja v skupnem prizadevanju za večjo (zlasti ekonomsko) blaginjo, kar je nenazadnje srž opisane pobude, seveda ni nekaj, kar bi bilo lastno zgolj združenju RSA: prej bi bilo smiselno trditi, da gre pravzaprav za odraz že prej omenjenih širših paradigmatičnih

---

53 Dobro stoletje kasneje, leta 1987, se je izpitna komisija (*the RSA Examinations Board*) najprej ločila od omenjenega združenja in se vzpostavila kot lastno podjetje, nato pa se je leta 1997 združila z Oxfordsko in Cambridgsko komisijo, ki se odlej imenuje »izpitna komisija OCR« (*Oxford, Cambridge and RSA examination board*).

premikov, ki so v 90. letih postajali vse bolj vplivni in so jih promovirale tudi mednarodne civilnodružbene in politične institucije, denimo UNESCO, Evropska unija, OECD, Svetovna banka ipd.

Korak naprej v teh prizadevanjih je RSA naredila leta 1999 s projektom *Opening Minds*, katerega cilj je bil vzpostaviti ustrezne kurikularne podlage, ki bi omogočile izvajanje pouka v skladu s potrebami »sodobne družbe«: po prepričanju V. Bayliss, vodje omenjenega projekta, naj bi namreč imeli še vedno opraviti s kurikularnimi modeli, podobnimi tistim, ki so učence pripravljali na življenje v veliko stabilnejši in manj negotovi družbi v 50. letih prejšnjega stoletja, »ko smo vedeli, kaj je vsebina oz. ‚predmet pouka‘ in kaj ‚naj bi‘ o njem vedeli« (Bayliss, 2001, 2). Današnji čas naj bi zahteval vse kaj drugega: »Stvari so danes veliko manj neposredne. Potrebujemo strategijo za postopno razvijanje drugačne vrste kurikuluma, ki se bo bolje kot karkoli, kar imamo na razpolago sedaj, odzival na izzive življenja v 21. stoletju.« (Prav tam)

Temu cilju naj bi se torej z vzpostavitvijo ustreznega kurikularnega okvira približal projekt *Opening minds*, pri čemer njegovi avtorji in promotorji stavijo zlasti na njegovo kompetenčno zasnovanost: koncept kompetence več kot očitno velja za tistega, ki naj bi kot substitut koncepta (splošnoizobraževalnega) znanja uresničil zastavljena pričakovanja. Ali drugače, potrebna je rekonceptualizacija kurikuluma, njeno jedro pa je v premiku od posredovanja vsebinskega znanja k razvijanju kompetenc. Novi kurikulum torej:

... eksplicitno navaja, kaj naj bi [učenci, op. a.] znali narediti in razumeti skozi delo; ne v smislu količine zapomnljivih vsebinskih informacij, pač pa v smislu razvoja kompetenc, ki jih bodo potrebovali za preživetje in uspeh /.../ kompetenc, kot so učenje skozi življenje in razumevanje, kako se posamezniki učijo; kompetenc za obdelavo in nadzor nad informacijami in situacijami; za državljanstvo in za odnose z ljudmi. (Prav tam)

Bližji vpogled v predlagano kompetenčno strukturo torej pokaže, da avtorji projekta v svojem »kurikularnem okviru« opredelijo niz kompetenc, ki jih razvrstijo v pet kompetenčnih kategorij, poimenovanih tudi »ključne kompetence«. Te so (*Opening Minds ...*, 2003):

- učenje (*learning*),
- državljanstvo (*citizenship*),
- medosebni odnosi (*relating to people*),
- upravljanje z okoliščinami (*managing situations*) in
- upravljanje z informacijami (*managing information*).

Kot je razvidno iz spodnje preglednice, vsaka od teh kategorij oz. ključnih kompetenc vsebuje številne »individualne kompetence«, ki izrazijo, kaj bo učenec zmožen doseči pri pouku (prav tam).

*Preglednica 2: Seznam kompetenc v petih kompetenčnih kategorijah po projektu RSA (vir: Opening minds ..., 2003).*

<b>Ključna kompetenca:</b>	<b>Učenec:</b>
<b>učenje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• učenec razume, kako se učiti, pri čemer upošteva lastne preferenčne učne stile in potrebo po učenju ter način upravljanja z lastnim učenjem skozi vse življenje;</li> <li>• se sistematično nauči razmišljati;</li> <li>• odkriva in razvija razumevanje lastnih ustvarjalnih sposobnosti in njihove najučinkovitejše rabe;</li> <li>• se nauči uživati in vzljubiti učenje zaradi učenja samega in kot del razumevanja samega sebe;</li> <li>• dosega visoke standarde v bralni in matematični pismenosti ter prostorskem razumevanju;</li> <li>• dosega visoke standarde kompetentnosti pri rokovanju z informacijami in komunikacijsko tehnologijo ter razume procese, ki tečejo v ozadju.</li> </ul>
<b>državljanstvo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• razume etiko in vrednote, način njihovega odražanja v obnašanju posameznika ter njihov prispevek k družbi;</li> <li>• razume, kako delujejo družba, vlada in gospodarstvo, ter pomen aktivnega državljanstva;</li> <li>• razume kulturno in socialno različnost v nacionalnih in globalnih kontekstih ter pomen spoštovanja le-te;</li> <li>• razume socialne implikacije tehnologije;</li> <li>• razume, kako upravljati z različnimi vidiki lastnega življenja, vključno z upravljanjem osebnih finančnih zadev, in katere tehnike lahko pri tem uporablja.</li> </ul>
<b>medosebni odnosi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• razume, kako vzpostavljati odnose z drugimi ljudmi v različnih kontekstih, kako upravljati z ljudmi in kako se odzivati, ko je sam upravljan s strani drugih, ter kako doseči, da so stvari narejene;</li> <li>• razume, kako delovati v skupinah, in pozna svoje zmožnosti za opravljanje različnih vlog v skupini;</li> <li>• razume, kako lahko razvija druge ljudi, bodisi kot njihov vrstnik ali učitelj;</li> <li>• razvija niz tehnik za komunikacijo s pomočjo različnih sredstev in razume, kako in kdaj jih uporabiti;</li> <li>• razvija kompetentnost za upravljanje osebnih in čustvenih razmerij;</li> <li>• razume in je zmožen uporabljati različna sredstva za upravljanje s stresom in konfliktnimi situacijami.</li> </ul>



Ključna kompetenca:	Učenec:
<b>upravljanje z okoliščinami</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• razume pomen upravljanja z lastnim časom in razvija tehnike, ki k temu pripomorejo;</li> <li>• razume, kaj pomeni upravljanje s spremembami, in v ta namen razvija niz tehnik, ki jih uporablja v različnih okoliščinah;</li> <li>• razume, zakaj je pomembno tako proslavljanje svojih uspehov kot tudi soočanje z razočaranji, in pozna načine, kako se z obojim spoprijeti;</li> <li>• razume, kaj pomeni biti podjeten in iniciativen in kako razviti zmožnosti za to;</li> <li>• razume, kako upravljati s tveganji in negotovostjo, pozna širok spekter okoliščin, v katerih se bo s tem spoprijemal, in tehnike, ki to omogočajo.</li> </ul>
<b>upravljanje z informacijami</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• razvije niz tehnik za dostop, vrednotenje in diferenciranje informacij ter se nauči, kako jih analizirati, sintetizirati in jih uporabiti;</li> <li>• razume pomen refleksije in uporabe kritične presoje ter se nauči, kako to doseči.</li> </ul>

Z drugimi besedami, izobraževanje bi si moralo po tej logiki prizadevati predvsem za urjenje funkcionalnih socialnih spretnosti (razvija niz tehnik za komunikacijo s pomočjo različnih sredstev; razvija kompetentnost za upravljanje osebnih in čustvenih razmerij; razvije niz tehnik za dostop, vrednotenje in diferenciranje informacij ipd.) in za usvajanje znanja *o pomenu in funkcijah tovrstnih spretnosti* (razume pomen upravljanja z lastnim časom; razume, kako vzpostavljati odnose z drugimi ljudmi v različnih kontekstih; razume, kaj pomeni upravljanje s spremembami ipd.).

### 3.3 Ključne kompetence in pismenost kot nosilna koncepta izobraževalne politike OECD

Če so zgoraj predstavljene težnje – že v prejšnjem poglavju opisano testiranje minimalnih kompetenc v ZDA, gibanje Forum Bildung v nemškem in prizadevanja organizacije RSA v angleškem prostoru – vzpostavljene kot mehanizmi za nadzor, evalvacijo kurikulumov in vpogled v delo šol, učencev in učiteljev *na nacionalni ravni*, so ambicije Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) globalnejše. Postavimo lahko tezo, da gre pri spremljanju rezultatov izobraževanja, ki jih skozi svoje projekte izvaja OECD, vsaj na ravni učinka – če že na ravni deklariranih intenc to ni tako očitno – za načrtno spodbujanje ustreznih kurikularnih reform, usmerjenih zlasti v prilagajanje šolskega kurikula ekonomskim interesom in potrebam trga dela.

Ne le, da je uresničevanje ekonomskih interesov članic OECD tako rekoč njen *raison d'être*, jasno zapisan v njeni ustanovni listini<sup>54</sup> (prim. Convention on the OECD, 1960), tudi ostali pomembnejši dokumenti, ki obravnavajo problematiko izobraževanja, so navadno na začetku opremljeni s kratko predstavitvijo namenov in interesov te organizacije. Da bi svoje specifične interese, ki jih zastopa, skrivala za netransparentnim delovanjem, tej organizaciji gotovo ne moremo očitati. Njenih aktivnosti in podatkov, ki jih posreduje, vključno z analizami in »priporočili« posameznim državam članicam (ter ostalim zainteresiranim institucijam), tudi ne gre vnaprej in načelno zavračati kot irelevantnih. Toda zdi se, da bi pozorno spremljanje dogajanja tako na področju nacionalnega kurikularnega načrtovanja posameznih držav (kakor koli je to v različnih državah različno vzpostavljeno, bolj ali manj centralizirano itd.) kot tudi širše znotraj pedagoškega teoretskega diskurza razkrilo, da med naslovniki OECD-jevih produktov primanjkuje resne kritične refleksije in ustrezne mere distance tako do teoretskih konceptov kot do empiričnih podatkov in analiz, ki jih ta proizvaja. Analize in projekti, ki jih izvaja OECD, vse bolj postajajo nekakšna »nevtralna«, samoumevno objektivna referenca o kakovosti izobraževalnega sistema posamezne države, ki je hkrati merilo za oblikovanje, reformiranje in evalviranje nacionalnih kurikularnih rešitev.

Implementacija in krepitev kompetenčnega diskurza v polju splošnega izobraževanja je v zadnjem desetletju pod okriljem OECD povezana zlasti z izvajanjem dveh obsežnih mednarodnih projektov:

- projekta DeSeCo, ki je potekal v obdobju od konca leta 1997 do 2003, in
- projekta PISA, katerega začetki segajo prav tako v leto 1997, od leta 2000 pa v rednih triletnih ciklikih potekajo empirične raziskave, ki merijo bralno, naravoslovno in matematično pismenost 15-letnikov v številnih sodelujočih državah.

V nadaljevanju predstavljamo in analiziramo temeljna izhodišča, potek in učinke obeh projektov.

### 3.3.1 Program DeSeCo: opredelitev in izbor ključnih kompetenc

DeSeCo je kratica, ki označuje program s polnim naslovom »*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*«, v prevodu torej »Opredelitev in izbor kompetenc: teoretični in konceptualni temelji«. Izhodišča, potek in cilji programa,

---

54 V prvem členu Konvencije o OECD so navedeni njeni cilji: »Cilj Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj /.../ bo promocija politik, ki bodo: (a) v državah članicah dosegale kar se da visoko vzdržno ekonomsko rast in zaposlovanje ter rast življenjskega standarda ob vzdrževanju finančne stabilnosti in tako prispevale k razvoju svetovnega gospodarstva; (b) prispevale k zdravemu širjenju gospodarstva tako v državah članicah kot nečlanicah v procesu gospodarskega razvoja; in (c) prispevale k širjenju svetovne trgovine na multilateralni in nediskriminatorni podlagi ter v sozvočju z mednarodnimi obveznostmi.« (Convention ..., 1960, 1. člen)

ki se je izvajal med letoma 1997 in 2003, so natančno opisani v številnih uradnih dokumentih OECD, tj. v štirih letnih poročilih (DeSeCo Annual Report, 1998; 1999; 2000 in 2001), uradnih zaznamkih in zapisnikih s srečanj delovnih skupin – t. i. »background papers« (DeSeCo Symposium ..., 1999; Background Paper, 2000 in 2001), v posebnem strateškem dokumentu (DeSeCo Strategy Paper, 2002) ter v objavljenih ekspertnih mnenjih in drugih publikacijah (Projects on Competencies ..., 1999; Additional Expert Opinions, 2001; Rychen, Salganik in McLaughlin, 2003; Rychen in Salganik, 2003). Pri izvajanju programa sta sodelovala tudi Švicarski zvezni statistični urad (SFSO) in ameriški Nacionalni center za izobraževalno statistiko (US NCES).

Kot izhaja iz prvega letnega poročila, so bili cilji programa DeSeCo zlasti naslednji (DeSeCo Annual Report, 1998, 1):

- z interdisciplinarnim pristopom identificirati in opredeliti nabor najbolj relevantnih kompetenc, ki posamezniku omogočajo v vseh pogledih uspešno in odgovorno življenje, družbi pa, da se sooča z izzivi sedanjosti in prihodnosti;
- izpopolniti teoretične podlage za merjenje spretnosti in kompetenc, da bi imelo oblikovanje kompetenčnih indikatorjev (meril za presojo kompetenc) solidne teoretične temelje;
- zagotoviti referenčne točke za znanstveno validacijo kompetenčnih indikatorjev ter za ustrežnejšo interpretacijo empiričnih rezultatov;
- posredovati povratne informacije o vzgojno-izobraževalnih politikah.

V naslednjem letnem poročilu (DeSeCo Annual Report ..., 1999) so nosilci programa omenjenim splošnim ciljem dodali še enega, in sicer »spodbuditi stalni proces medsebojnega prepletanja konceptualnega in empiričnega dela.« (Prav tam, 1)

Če strnemo, je iz navedenih ciljev tako moč prepoznati zlasti tri ključne intence: prvič, projekt naj bi opredelil niz najbolj pomembnih, ključnih kompetenc, ki jih vsak posameznik potrebuje za uspešno vključevanje v družbo; drugič, vzpostavil naj bi metodološko podlago za čim bolj natančno merjenje kompetentnosti posameznikov oz. njihovega doseganja ključnih kompetenc; in tretjič, prek uveljavljanja svojega konceptualnega okvira in s pomočjo empiričnega merjenja kompetentnosti naj bi ustrezno vplival na nacionalne izobraževalne politike, zlasti na nacionalno kurikularno načrtovanje.

Kronologija dejavnosti, ki so v OECD potekale v okviru programa DeSeCo, kaže na širok in ambiciozen pristop k iskanju ključnih kompetenc. Izvajanje programa je potekalo v treh fazah (prim. Background Paper, 2000):

- V prvi fazi je bila opravljena analiza obstoječih relevantnih projektov OECD, ki bi lahko bili bodisi referenčna točka pri vzpostavljanju teoretičnega okvira bodisi bi lahko bili uporabni pri snovanju metodoloških podlag za empirično

preverjanje ključnih kompetenc. Kot je razvidno iz publikacije, ki je nastala kot rezultat omenjene dejavnosti, so bili predmet analize zlasti projekti »Kroskurikularne kompetence« (CCC – *Cross-Curricular Competencies Project*), mednarodna raziskava o pismenosti odraslih (IALS – *International Adult Literacy Survey*) in projekt »Indikatorji človeškega kapitala« (HCI – *Human Capital Indicators Project*), opravljen pa je bil tudi pregled nekaterih drugih sorodnih raziskav v mednarodnem prostoru, ki so merile oz. merijo učinke izobraževanja (ILSS, PISA, TIMSS in TIMSS-R) (prim. Project on Competencies ..., 1999). Poleg omenjenega pregleda je bila v tej fazi opravljena tudi zgoščena teoretična analiza samega pojma kompetence, ki jo je pripravil Weinert (1999), njen namen pa je bil predstaviti ustaljeno rabo pojma kompetence v različnih teoretskih kontekstih, kar naj bi bilo v nadaljevanju programa izhodišče za poglobljene teoretične razprave o tem vprašanju.

- V *drugi fazi*, ki je potekala v letu 1999, so povabljeni strokovnjaki pripravili svoja ekspertna mnenja, v katerih so obravnavali koncept kompetence z vidika svojih znanstvenih področij (sociologije, filozofije, psihologije, ekonomije in antropologije), njihova pglavitna naloga pa je bila, da v svojih poročilih predlagajo niz ključnih kompetenc, ki naj bi bile – z vidika naštetih znanstvenih področij – nujne za uspešno življenje posameznika in delovanje družbe v celoti. Pripravljena poročila in predlogi ključnih kompetenc so bili nato podvrženi komentarjem drugih izbranih ekspertov, čemur je sledila njihova obravnava in diskusija na prvem mednarodnem simpoziju.
- V *tretji fazi* izvajanja programa je v letih 2000 in 2001 potekal t. i. »Country Contribution Process«, tj. proces, v katerem so nekatere države članice OECD pripravile nacionalna poročila, v katerih so se opredelile do konceptualnega okvira, ki je bil vzpostavljen v prvi in drugi fazi programa, in hkrati predstavile svoje poskuse oz. prizadevanja po uveljavljanju koncepta ključnih kompetenc v nacionalnih okoljih.

Od omenjenih dejavnosti so bile za vzpostavitev koncepta in enotnega nabora ključnih kompetenc najpomembnejše tiste, ki so potekale v okviru druge faze. Izbrani avtorji, strokovnjaki z različnih področij, so bili povabljeni, da v svojih ekspertnih poročilih predlagajo omejeno število ključnih kompetenc. Svoja poročila so pripravili Levy in Murnane (z vidika ekonomije), Goody (z vidika antropologije), Perrenoud (s sociološkega vidika), M. Canto-Sperber in Dupuy (z vidika filozofije) in H. Haste (z vidika psihologije).

Levy in Murnane (1999) sta v svojem poročilu izhajala, kot zapišeta, iz »prevladujoče ekonomske teorije – teorije človeškega kapitala« (prav tam, 3), ki trdi, da

posamezniki izobraževanje obravnavajo kot investicijo, v katero so pripravljene vložiti določen delež stroškov, vključno z izgubljenim dohodkom v času svojega izobraževanja, zato da bi kasneje s pridobljeno izobrazbo prejeli pomembno višji dohodek, kot bi ga sicer (prav tam). V tem kontekstu kot ključne kompetence navedeta naslednje (prav tam, 18–20):

- osnovne bralne in matematične spretnosti,
- sposobnost učinkovite ustne in pisne komunikacije,
- sposobnost produktivnega skupinskega dela,
- sposobnost vzpostavljanja dobrih odnosov z drugimi ljudmi (t. i. »čustvena inteligenca«),
- delo z računalnikom.

Z drugimi besedami, po mnenju avtorjev so naštetje ključne kompetence tiste, po katerih se bolje plačani delavci razlikujejo od slabše plačanih in ob tem ugotavljata, da formalno višje izobraženi delavci zaslužijo višji dohodek od tistih, ki imajo nižjo formalno izobrazbo, pri čemer zapišeta, da ni povsem jasno, zakaj je temu tako: »Z razpoložljivimi dokazi ni mogoče pojasniti, zakaj so delodajalci pripravljene bistveno bolje plačevati delavce z večjimi izobraževalnimi dosežki.« (Prav tam, 20) Na podlagi študije primera postavit domnevo, da so posamezniki z višjo oz. visoko izobrazbo bolj verjetno usvojili nekatere »kritične spretnosti«, kot so spretnosti v komuniciranju in spretnosti skupinskega dela (prav tam).

Perrenoud (1999) je k iskanju ključnih kompetenc pristopil z vidika sociologije, pri čemer se je, kot zapiše, naslonil na Bourdiejevo teorijo *socialnih polj* (prav tam). Izhodišče njegovega razmisleka je torej teza, da posameznikovo delovanje vselej določa njegova umeščenost v različna strukturirana (hierarhično urejena) in s specifičnimi interesi determinirana socialna polja. V razpravi si tako najprej zastavi vprašanje, ali je sploh mogoče določiti kompetence, ki bi bile enako relevantne za učinkovito delovanje na različnih področjih socialnega življenja. Med drugim poudari: »Jasno je, da v družbi obstajajo različne specifične prakse, glede na teoretično znanje, ekspertno metodološko znanje (t. i. *know-how*, op. a.) in za posamezno socialno polje ali organizacijo specifično praktično znanje.« (Prav tam, 11) Toda po prepričanju avtorja to ne pomeni, da ni mogoče opredeliti zaključenega niza *transverzalnih kompetenc*<sup>55</sup> kot od specifičnega socialnega polja neodvisnih funkcionalnih entitet, pri čemer to svoje prepričanje utemeljuje

---

55 Perrenoud (1999) v svoji razpravi uporablja pojem »transverzalne kompetence« in zdi se, da z njim nadomešča sicer ustaljeno rabo pojma ključnih kompetenc. Posebej pa poudarja, da rabe pojma transverzalnosti v tem primeru ne gre enačiti z rabo enakega pojma v polju izobraževanja, kjer so transverzalne kompetence opredeljene kot kompetence, ki so relevantne za različna predmetna področja ali učne predmete, pač pa s tem pojmom označuje »kompetence, ki prehajajo (*traverse*, op. a.) med različnimi področji človeškega obstoja, ne da bi se pri tem nanašale na posamezne znanstvene ali izobraževalne discipline.« (Prav tam, 11)

z dvema razlogoma (prav tam): prvič, vsa človeška bitja uporabljajo mentalne procese, pristop k svetu in relacijske kompetence, ki so si med seboj podobne, ne glede na to, v kakšnih okvirih ali pri katerih dejavnostih jih uporabljamo; in drugič, le-te delujejo kot dejavniki v socialnih poljih, pri čemer ima njihovo delovanje nekatere skupne značilnosti. S to utemeljitvijo Perrenoud (1999) predlaga niz osmih ključnih kompetenc:

- biti sposoben identificirati, ovrednotiti in ubraniti lastna sredstva oz. vire, pravice, omejitve in potrebe;
- biti sposoben kot posameznik ali v skupini oblikovati in izvajati projekte ter razvijati strategije;
- biti sposoben sistematično analizirati okoliščine, razmerja in polja moči;
- biti sposoben sodelovanja, sinergijskega delovanja, sodelovanja v kolektivu in pri vodenju le-tega;
- biti sposoben vzpostaviti in upravljati z demokratičnimi institucijami in sistemi kolektivnega delovanja;
- biti sposoben upravljati in reševati konflikte;
- biti sposoben igranja s pravili, njihove uporabe in pojasnjevanja;
- biti sposoben skozi pogajanja vzpostaviti red, ki presega kulturne razlike.

Tudi v razpravi o ključnih kompetencah, v kateri sta omenjeno problematiko z vidika filozofije obravnavala M. Canto-Sperber in Dupuy (1999), sta avtorja privzela podobno izhodiščno tezo o možnosti identifikacije nekaterih, od kulturnih in socialnih dejavnikov neodvisnih kompetenc: kot zapišeta, se pri tem opirata na dve temeljni predpostavki: prvič, da je mogoče nekatere dobrine in vrednote, ki bistveno prispevajo k dobremu življenju, razumeti kot objektivne (torej od specifičnih kontekstov neodvisne); in drugič, da dobro življenje zahteva refleksijo (prav tam, 3). Na tej podlagi je po njunem prepričanju mogoče identificirati nabor ključnih kompetenc, ki so vsaj deloma neodvisne od kulture, konteksta, osebnih značilnosti (vključujoč spol kot družbeno kategorijo, socialni status in položaj, poklic ipd.), ob tem pa posebej poudarita, da takšnih ključnih kompetenc »ne bi smeli konstruirati kot partikularnih, pa čeprav temeljnih spretnosti, pač pa prej kot dimenzije v multidimenzionalnem abstraktnem prostoru, v katerem je mogoče locirati vsakršno partikularno spretnost, sposobnost ali zmožnost.« (Prav tam) V svoji razpravi sta tako navedla pet ključnih kompetenčnih dimenzij:

- kompetence za soočanje s kompleksnostjo
- perceptivne kompetence
- normativne kompetence
- kooperativne kompetence
- narativne kompetence

H. Haste (1999) je z vidika psihologije prav tako opredelila pet ključnih kompetenc:

- tehnološko kompetenco
- soočanje z različnostjo in nejasnostjo
- vzpostavljanje in vzdrževanje skupnostnih vezi
- upravljanje z motivacijo, čustvi in željami
- ravnanje in odgovornost

V procesu pridobivanja ekspertnih mnenj je sodeloval tudi Goody (1999), ki naj bi opredelil niz ključnih kompetenc z vidika antropologije. Za razliko od prej omenjenih avtorjev, ki so sledili navodilom oz. orientacijskim vprašanjem, posredovanim od nosilcev programa DeSeCo, se je Goody namerno izognil naštevanju ključnih kompetenc, z argumentom, da bi bilo to neproduktivno: »Namera, da bi definirali visoko generalizirane kompetence (pa četudi bi se omejili zgolj na prostor vzgoje in izobraževanja), ima lahko le minorne praktične implikacije. To bi zagotovo pomenilo bodisi zgrešeno uporabo teorije bodisi iskanje teorije, ki bi bila neprimerna.« (Prav tam, 3) Avtor je v svojem poročilu med drugim svojo skepso jasno poudaril z besedami:

Eden od mojih problemov (pri pripravi ekspertnega poročila, op. a.) je bila skepsa, ki sem jo razvil glede tega početja. Pravzaprav bi morda moral, če bi že na začetku prišel do zaključkov, do kakršnih sem prišel kasneje, odkloniti pripravo tega poročila in sodelovanje pri tej nalogi. Kljub vsemu pa se mi zdi prav tako pomembno obravnavati pogled skeptika, še posebej v programu, ki bi lahko v konceptualnem smislu vplival na tako veliko življenj. (Prav tam, 4–5)

Opisani proces pridobivanja različnih ekspertnih mnenj je znotraj OECD rezultiral v teoretski opredelitvi samega koncepta ključnih kompetenc ter identifikaciji in kategorizaciji konkretnih ključnih kompetenc. Kot lahko zasledimo v zaključnih dokumentih programa DeSeCo (zlasti prim. DeSeCo Strategy Paper, 2002 ter Rychen in Salganik, 2003), je OECD kompetence opredelil kot »sposobnost za uspešno odzivanje na kompleksne zahteve v določenem kontekstu z mobilizacijo psihosocialnih sredstev (vključujoč tako kognitivne kot nekognitivne vidike). To je funkcionalni oz. k zahtevam orientiran [angl. *demand-oriented*, op. a.] pristop k definiciji kompetenc. Primarno se osredotoča na rezultate, ki jih posameznik doseže s svojo dejavnostjo, izbiro ali načinom obnašanja, glede na zahteve, ki so povezane bodisi z določenim poklicnim položajem, družbeno vlogo ali osebnim projektom.« (Rychen and Salganik, 2003, 43)

V programu DeSeCo so tako nastale tri kategorije ključnih kompetenc, ki so jih avtorji poimenovali *interaktivna uporaba orodij*, *sodelovanje v heterogenih skupinah* in *avtonomno delovanje*.

#### Ključne kompetence v projektu DeSeCo OECD

##### Interaktivna uporaba orodij

- a) sposobnost interaktivne uporabe jezika, simbolov in besedil
- b) sposobnost interaktivne uporabe znanja in informacij
- c) sposobnost interaktivne uporabe tehnologije

##### Sodelovanje v heterogenih skupinah

- a) sposobnost vzpostavljanja dobrih odnosov z drugimi
- b) sposobnost medsebojnega sodelovanja in dela v skupinah
- c) sposobnost upravljanja in reševanja konfliktov

##### Avtonomno delovanje

- a) sposobnost zagovora in obrambe posameznikovih pravic, interesov, odgovornosti, omejitev in potreb
- b) sposobnost oblikovanja in izvajanja življenjskih načrtov in osebnih projektov
- c) sposobnost delovanja znotraj širšega konteksta

Gre torej za *ključne kompetence*, ki so orientirane funkcionalno, posameznik pa naj bi jih razvil, da se bo lahko prožneje prilagajal vsakokratnim »družbenim zahtevam«. V tem pogledu je nabor ključnih kompetenc mogoče razumeti v funkciji zlasti (čeprav seveda ne izključno) ekonomskih interesov, kar je razumljivo, glede na dejstvo, da je OECD organizacija, ki primarno zastopa ekonomske interese in učinkovito delovanje tržne ekonomije in v tem smislu tudi na izobraževanje gleda kot na ekonomsko kategorijo. V tem pogledu je šola institucija, zadolžena za re-produkcijo učinkovite delovne sile, posamezniki, ki prihajajo iz nje, pa morajo biti sposobni učinkovitega delovanja v prid akumulacije kapitala – povedano drugače, posedovati morajo ustrezne *kompetence*.

Seveda ne gre zanikati, da šola kot institucija vselej opravlja tudi funkcijo zagotavljanja resursov za ekonomsko (re)produkcijo in je tako tudi sama vpeta v družbeno-ekonomsko razmerja. Toda prav tako ni mogoče mimo dejstva, da javne šole, temelječe na civilizacijskih pridobitvah francoske revolucije in razsvetljenstva (če omenimo zgolj ta dva zgodovinska mejnika), preprosto ni mogoče reducirati na služenje golim ekonomskim interesom v skladu s trenutno prevladujočo ekonomsko ideologijo.

### 3.3.2 Kompetence in pismenost v projektu PISA

PISA kot OECD-jev projekt »preverjanja učencev« v svojem temelju izhaja iz opisanega razumevanja splošnega izobraževanja, hkrati pa je tesno povezan s



predstavljenim konceptom ključnih kompetenc, kar je evidentno tako iz njenih deklariranih intenc kot tudi iz strukture in tipa nalog, s katerimi ocenjuje to, čemur pravi bralna, matematična in naravoslovna pismenost. Že sama uporaba *pismenosti* kot izhodišča in temelja za preverjanje kompetentnosti kaže na nek preobrat v razumevanju zaželenega izobraževalnega outputa. Če je pismenost običajno veljala zgolj kot *nujni pogoj*, tj. kot sredstvo, ki šele omogoča uspešno izobraževanje, se zdi, da skozi projekt PISA postaja *cilj* splošnega izobraževanja. Ob prebiranju dokumentov OECD sicer kaj hitro dobimo vtis, da so njena prizadevanja usmerjena v izboljševanje izobraževanja in v preseganje »tradicionalnih« kurikularnih pristopov. Toda vtis izhaja iz samoumevne, hkrati pa precej problematične predpostavke, da je utilitarizacija vednosti vselej njena »dodana vrednost«, čeprav razmislek pokaže, da temu ni tako ali da vsaj ni nujno tako. Zahteve po *uporabnosti*, *življenjskosti* in podobnem namreč mimogrede rezultirajo v *redukciji* vednosti na njen domnevni aplikativni potencial in s tem v njeni *instrumentalizaciji*. S tem se vzpostavi, kot smo nakazali že zgoraj, izključujoče razmerje med uporabno in neuporabno, med operativno in neoperativno vednostjo, med tisto, ki je legitimna, in med tisto, ki je odveč. Avtorji v predstavitvi projekta denimo zapišejo, da »OECD/PISA ne izključuje kurikularnega znanja in razumevanja, toda preverjanje le-tega izvaja z vidika usvajanja širokih konceptov in spretnosti, ki znanju omogoča, da je uporabno« (Measuring Student ..., 1999, 11), s čimer pravzaprav povedo enako kot Laval v enem od zgornjih citatov – legitimna je zgolj vednost, ki jo je mogoče uporabiti. Tako je npr. matematična pismenost definirana kot zmožnost razumevanja »vloge matematike in zmožosti udejestvovati se v tej disciplini na načine, ki zadovoljujejo posameznikove potrebe. Bolj kot na specifičnih matematičnih operacijah je tu poudarek na zmožnosti postavljanja in reševanja matematičnih problemov.« (Prav tam, 13) Povedano drugače, seštevati in odštevati je treba znati samo toliko, kolikor to pripomore k »reševanju problemov«, zakonitosti algebre in geometrije same po sebi nimajo nikakršne vrednosti, če hkrati ne služijo zadovoljevanju »of his or her needs«.

Podobno velja za bralno pismenost. Kot zapišejo avtorji projekta, »[p]ismenost ne pomeni več le sposobnosti za branje in pisanje.« (Sample tasks ..., 2002, 22) Bralna pismenost naj bi pomenila nekaj več, in sicer »razumevanje, uporabo in refleksijo pisnih besedil, da bi posameznik lahko dosegel svoje cilje, razvil svoje znanje in potenciale ter sodeloval v družbi.« (Prav tam) Na prvi pogled neproblematična in sprejemljiva formulacija, pri kateri pa vendarle ne gre spregledati, da *pismenost* reducira na *sposobnost branja* in (pravilne) interpretacije prebranega, čeprav s formulacijo, da ne gre več *zgolj za branje in pisanje* hkrati, sugerira, da gre za nekaj več. Zdi se, da je kot presežek razumljeno prav to, kar je bilo pri matematiki

formulirano kot prileganje potrebam: »PISA /.../ si prizadeva stimulirati naloge, ki se pojavljajo v ‚avtentičnih‘ bralnih situacijah, tj. v realnem življenju.« (Prav tam) Ta ideološka formulacija, za katero se zdi, da pove hkrati vse in nič, lahko učinkuje veliko bolj problematično, v kolikor postane merilo za oblikovanje konkretnih kurikularnih rešitev. Ena od bistvenih nalog šole namreč je, da omogoča dostop do vednosti, ki ima emancipatorni potencial in na podlagi katere se lahko konstituira avtonomni subjekt. To pa terjaja usvajanje vednosti, ki ni zgolj v funkciji trenutnih partikularnih potreb (ali predvidenih potreb v prihodnosti), ampak le-te *bistveno presega*. Posredovanje zgolj znanja po meri predvidenih »realnih situacij« v prihodnosti (npr. obravnava tipov besedil, s kakršnimi se bodo učenci predvidoma kasneje srečevali kot odrasli) pomeni spregledati dejstvo, ki pa je nedvomno eno ključnih – da je namreč v pomembni meri prav šola tista, ki *določa posameznikovo prihodnost*. To toliko bolj velja za učence iz socialno manj spodbudnega okolja, za katere je prav od kakovosti javnega pouka pogosto v največji meri odvisno, ali bodo lahko izstopili iz začaranega kroga reprodukcije družbenih razmerij.

Čeprav OECD večkrat poudari, da naloge v PISA ne temeljijo na nacionalnih kurikularnih dokumentih, tj. da raziskave ne zanima, kako učenci dosegajo kurikularne cilje, pač pa, koliko so pripravljeni za odraslo življenje (prim. *Measuring student ...*, 1999), to nikakor ne pomeni, da sama raziskava nima vpliva na oblikovanje kurikularnih rešitev v posameznih sodelujočih državah. Nasprotno, eden od deklariranih ciljev raziskave je prav vpliv na izobraževalne politike in kurikulum: »[P]oglavitni razlog za razvoj in izvajanje tega velikopoteznega mednarodnega preverjanja je zagotoviti empirične podatke, ki bodo izhodišče za oblikovanje političnih odločitev. /.../ Rezultati preverjanj, ki jih izvaja OECD /.../, bodo tudi pripomogli pri osredotočanju in spodbujanju reform na področju izobraževanja ter pri izboljševanju šol, posebej v primerih, ko šole ali izobraževalni sistemi s podobnimi inputi dosegajo pomembno različne rezultate. In končno, zagotovili bodo osnovo za boljše preverjanje in nadzor učinkovitosti izobraževalnih sistemov na nacionalni ravni.« (Prav tam, 7) Kolikšen vpliv imajo lahko rezultati PISA na dogajanje znotraj posameznih sodelujočih držav, kaže dogajanje v Nemčiji, kjer so se po objavi rezultatov, ki so bili slabši od pričakovanih, lotili precej obsežne reforme, katere del je povečanje števila celodnevniš šol, poudarek na razvijanju matematične, bralne in pisne kompetence ipd. (prim. *German government responds ...*, 2002; PISA: *Despite initial successes ...*, 2005).

Ni mogoče spregledati, da je OECD skozi projekt PISA razvil učinkovit mehanizem za nadzor nacionalnih izobraževalnih politik, posredno pa tudi nadzor nad konkretno izvedbo kurikuluma v obveznem izobraževanju. Ne gre pa pozabiti, da

snovanje kurikularnih rešitev po meri PISE pomeni tudi sledenje partikularnim interesom OECD-ja ter na njih temelječi viziji šole, ki ni nujno in vselej v sozvočju s klasičnim humanističnim izobrazbenim idealom.

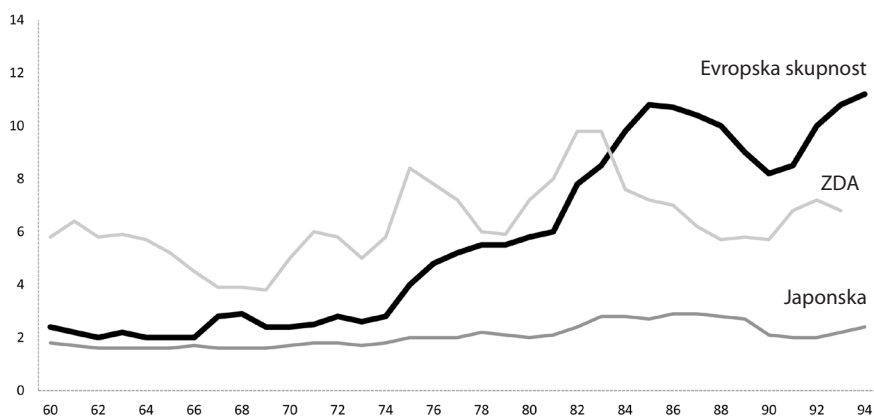
### 3.4 Ključne kompetence v projektih Evropske unije: od *Bela knjige* do programa Izobraževanje in usposabljanje 2010

Evropska unija (v nadaljevanju: EU) je vse od svoje formalne ustanovitve z Maastrichtsko pogodbo leta 1993 svoja politična prizadevanja artikulirala tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Kot bomo skozi analizo nekaterih ključnih dokumentov pokazali v nadaljevanju besedila, je šolska politika EU vseskozi temeljila na dveh temeljnih predpostavkah: prvič, da je potrebno izobraževanje – ne le poklicno in strokovno, pač pa tudi obvezno in splošno – v večji meri povezati s trgom dela oz. s pričakovanji in zahtevami, kakršna se vzpostavljajo na trgu dela; in drugič, da je mogoče ta cilj realizirati zlasti skozi konceptualno revizijo kurikularnega načrtovanja in izvajanja pouka. Eden od nosilnih konceptov, na katerih Evropska unija gradi svojo šolsko politiko, je prav koncept *ključnih kompetenc* (angl. *key competences*), ki se je pričel v njenih dokumentih izraziteje uveljavljati po letu 2002, ko je ena od ekspertnih skupin, ki je razvijala konceptualne podlage za prenovo izobraževanja, z njim nadomestila dotlej uveljavljeni koncept *osnovnih spretnosti* (angl. *basic skills*). Za razumevanje omenjenih procesov je potrebno s pregledom nekaterih dokumentov in političnih prizadevanj seči v prvo polovico 90. let. V nadaljevanju tako po kronološkem zaporedju posebej obravnavamo tri strateške dokumente, ki bodisi neposredno odražajo ali pa pojasnjujejo ozadje procesov rekonceptualizacije splošnega izobraževanja v evropskem prostoru: prvi dokument je evropska *Bela knjiga* iz leta 1993 z naslovom »Rast, konkurenčnost, zaposlovanje: izzivi in poti naprej v 21. stoletje« (Growth, Competitiveness, Employment ..., 1993), dve leti kasneje je nato izšla *Bela knjiga* Evropske unije o izobraževanju in usposabljanju (Teaching and Learning ..., 1995), leta 2000 pa je Evropski svet v Lizboni sprejel enega ključnih dokumentov, t. i. Lizbonsko strategijo (2000), ki je prav tako vzpostavila nekatere strateške smernice na področju vzgoje in izobraževanja, za njihovo implementacijo pa si od leta 2002 dalje med drugim prizadeva obširen program pod imenom »Izobraževanje in usposabljanje 2010«.

#### 3.4.1 Zaposlovanje in izobraževanje: dve *Beli knjigi* v prvi polovici 90. let

Kot smo omenili, je mogoče politiki Evropske unije na področju izobraževanja slediti vse od njene formalne ustanovitve. *Bela knjiga* z naslovom »Rast, konkurenčnost,

zaposlovanje» (Growth ..., 1993) je primarno sicer namenjena obravnavi problematike ekonomske rasti in reševanju z njo povezanega problema zaposlovanja oz. visokega deleža brezposelnosti v (takratnih) državah članicah Evropske skupnosti (ES). Na uvodno vprašanje, čemu omenjena *Bela knjiga*, so avtorji dokumenta nedvoumno zapisali: »En in edini razlog je brezposelnost. Zavedamo se njenega obsega, pa tudi njenih posledic. Po dosedanjih izkušnjah pa je težji zalogaj vedeti, kako se z njo spoprijeti.« (Prav tam, 9) Visoka brezposelnost je v prvi polovici 90. let predstavljala resen problem, še zlasti v primerjavi z drugimi ekonomsko razvitiimi državami, npr. ZDA in Japonsko (glej sliko 1). Če je bil delež brezposelnih v državah ES vse do prve polovice 70. let le malo višji od japonskega, obenem pa vse do začetka 80. let pomembno nižji od ameriškega, se je slika od druge polovice 70. let naprej začela naglo slabšati: Japonski je uspelo delež brezposelnih obdržati pod ravni 3 %, ZDA je do leta 1993 ta delež znižala na 6 %, v državah ES pa se je začel približevati 12 %.



Slika 1: Gibanje deleža brezposelnih v državah članicah Evropske skupnosti, ZDA in Japonske v obdobju 1960–1994 (vir: Growth ..., 1993, 41).

Ne le, da so opisane razmere terjale ustrezen odziv ekonomske in socialne politike, kar se je odrazilo tudi v omenjeni *Beli knjigi*, za nas je zlasti pomembno dejstvo, da je za avtorje tega dokumenta eno od ključnih področij, ki naj bi pripomoglo k večji ekonomski rasti, konkurenčnosti in zaposlenosti – prav področje izobraževanja. Kot zapišejo v uvodu posebnega poglavja z naslovom *Prilagajanje izobraževanja in sistemov poklicnega usposabljanja*: »Nobenega dvoma ni, da morata izobraževanje in usposabljanje ob njuni temeljni nalogi spodbujanja posameznikovega razvoja in državljskih vrednot odigrati ključno vlogo tudi, ko gre za spodbujanje rasti, konkurenčnosti in družbeno sprejemljive ravni zaposlenosti v Skupnosti.« (Prav tam, 117).

Ali bolj konkretno, dobro načrtovani ukrepi na področju izobraževanja in usposabljanja naj bi proizvedli ugodne rezultate na treh področjih:

- a) v boju zoper brezposelnost s pomočjo usposabljanja mladih in preusposabljanja delavcev, ki so delo izgubili na račun tehnološkega napredka;
- b) v pospeševanju rasti preko krepitev konkurenčnosti poslov; in
- c) v razvoju oblike rasti, ki proizvaja večjo zaposlenost s pomočjo boljšega ujemanja med splošnimi in specifičnimi spretnostmi na eni ter spremembami na trgu in družbenimi potrebami na drugi strani (prim.: prav tam).

Da bi te rezultate lahko dosegli, bi morali razviti sisteme in rešitve, ki bi zagotovili »zdravo in primerno osnovno usposabljanje ter vzpostavili povezavo med izobraževanjem v šoli in delovnim življenjem.« (Prav tam, 119) Ob tem se seveda logično postavi vprašanje, kakšni so ti ukrepi oz. na kakšen način naj bi se področje izobraževanja prilagodilo trgu dela (ob predpostavki, na kateri gradi tudi omenjena *Bela knjiga*, da je namreč brezposelnost večinoma strukturna in tehnološka). Avtorji dokumenta kot ključno rešitev ponudijo koncept *osnovnih spretnosti* (angl. *basic skills*): te naj bi bile bistvenega pomena za uspešno integracijo posameznika v družbo in v delovno okolje, tvori pa jih (prav tam, 120):

- *osnovno znanje* (jezikovno, znanstveno in drugo) ter *tehnološke in družbene spretnosti*, tj. sposobnost za razvoj in delovanje v kompleksnem in visoko tehnološkem okolju, pri čemer je posebej pomembno obvladovanje informacijskih tehnologij;
- *sposobnost sporazumevanja*, navezovanja stikov, organizacije, predvsem pa
- temeljna *sposobnost pridobivanja novega znanja in spretnosti* – učiti se učiti skozi vse življenje.

Čeprav je v ospredju tega razmisleka zlasti področje poklicnega in strokovnega izobraževanja oz. usposabljanja, vendarle ne gre spregledati mestoma tudi eksplisitne intence po rekonceptualizaciji izobraževanja v celoti, vključno s programi obveznega splošnega izobraževanja. Ne le, da konceptualni posegi oz. spremembe znotraj enega segmenta izobraževalnega sistema vselej, posredno ali neposredno, proizvajajo učinke tudi v drugih segmentih istega sistema, tudi sam dokument med drugim poudarja, da bi ob sprejemanju različnih ukrepov morali slediti temeljnemu načelu, da je treba »razvijati človeške vire skozi vse njihovo življenje – od osnovnega izobraževanja, prek začetnega poklicnega oz. strokovnega izobraževanja in do nadaljnjega izobraževanja« (prav tam, 119), s čimer ni jasno izražena zgolj ideja t. i. »veževljenjskega« učenja in izobraževanja, pač pa preko nje tudi potreba po prilagajanju vseh ravni formalnega izobraževanja, vključno z obveznim splošnim.

To še toliko bolj v ospredje stopi v kasnejših prizadevanjih in strateških dokumentih, ki posebej obravnavajo področje vzgoje in izobraževanja. Eden prvih v

EU je *Bela knjiga* o izobraževanju in usposabljanju »*Poučevanje in učenje – k učeči se družbi*« (Teaching and Learning ..., 1995). Eden od ciljev v tem dokumentu, ki je še bolj eksplicitno poudarjen kot v prej obravnavani *Beli knjigi* (Growth ..., 1993), je tudi, kot so zapisali avtorji, »zblíževanje šole in poslovnega sektorja« (Teaching and Learning ..., 1995, I). Pri tem seveda ni mišljeno prilagajanje »poslovnega sektorja« šolskemu sistemu, pač pa obratno, v kar je med drugim vgrajena predpostavka, da je tovrstno »zblíževanje« del rešitve problema zaposlovanja in povečevanja enakih zaposlitvenih možnosti. Avtorji dokumenta so tako prepričani, da »je gradnja mostov med šolami in poslovnostjo lahko samo dobra, in to za obe strani, saj pripomore k enakim možnostim zaposlovanja« (prav tam, 38). In kot trdijo v nadaljevanju, je za to potrebno troje: prvič, izobraževanje se mora odpreti svetu dela; drugič, podjetja morajo biti vpletena v procese usposabljanja; in tretjič, med podjetji in šolami se mora razviti sodelovanje (prav tam).

*Bela knjiga Poučevanje in učenje* ob tem cilju izpostavi tudi naslednje (prav tam, I):

- spodbujanje pridobivanja novega znanja,
- boj proti socialni izključenosti,
- dobro poznavanje (obvladanje) vsaj treh evropskih jezikov (tj. poleg maternega jezika tudi dva tuja) ter
- enakovredno obravnavo kapitalskih vlaganj in vlaganj v izobraževanje oz. usposabljanje.

Gre torej za evropski politični diskurz, v katerem je področje vzgoje in izobraževanja tesno prepleteno z ekonomsko logiko in ki temelji na preprosti verižni argumentaciji: ker je socialna izključenost v pomembni meri posledica strukturne in tehnološke brezposelnosti, ta pa posledica neustrezne oz. za delodajalce »neuporabne« izobrazbe in usposobljenosti ljudi, je potrebno sistem izobraževanja in njegovo vsebino ustrezno prilagoditi in reformirati. Po tej logiki naj bi rekonceptualizacija izobraževanja pripomogla k večjemu in bolj učinkovitemu prilagajanju izobraževanja trgu dela, s čimer bi tudi rezultati takšnega izobraževanja v večji meri sovpadli s povpraševanjem delodajalcev. To naj bi vodilo k nižji brezposelnosti, posledično pa tudi k manjši stopnji socialne izključenosti.

Pri tem tudi obravnavana *Bela knjiga* stavi predvsem na koncept osnovnih spretnosti, čeprav bi bilo nekorektno trditi, da splošnoizobraževalnemu znanju ne daje nikakršne teže. Nasprotno, med zgoraj naštetimi temeljnimi cilji dokumenta je na prvem mestu poudarjeno »spodbujanje pridobivanja novega znanja«, tako teoretičnega kot praktičnega in z različnih področij: literature, filozofije, zgodovine, naravoslovja in tehnike ipd. (prav tam, 9–10). Kljub temu pa ne gre spregledati, da je v tem kontekstu splošnoizobraževalno znanje pojmovano zlasti v funkciji

ekonomskih potreb in zaposlovanja. Avtorji *Bele knjige* tako jasno poudarijo pomen znanja za socialno vključenost, ko opozarjajo na nevarnost družbenega razkola – »med tistimi, ki so zmožni interpretirati, tistimi, ki so zmožni zgolj uporabljati, in tistimi, ki so izrinjeni iz družbe in se morajo zanašati na socialno podporo: z drugimi besedami, med tistimi, ki znanje imajo, in tistimi, ki ga nimajo.« (Prav tam, 9) Kot pišejo v nadaljevanju, si je zato treba prizadevati za zmanjševanje teh razlik, pri čemer igrata šola in izobraževanje pomembno vlogo: »S tem, ko mladim daje široko podlago v znanju /.../, jim izobraževanje polaga temelje lastnega zavedanja in evropskega državljanstva.« (Prav tam, 10)

Toda po drugi strani dokument izrazito poudarja, da je »široko znanje« pomembno zlasti zato, ker omogoča boljše in bolj učinkovito prilagajanje ekonomskim potrebam: »... razvoj široke podlage v znanju, tj. sposobnost ujeti pomen stvari, jih razumeti in presojeti, je prvi dejavnik pri prilagajanju ekonomskim spremembam in spremembam na trgu dela.« (Prav tam) Obenem pa, zapišejo avtorji, je tudi morebitno poklicno preusposabljanje zaposlenih veliko lažje in uspešnejše, če imajo ti široko podlago v znanju (angl. *broad knowledge base*).

V ospredju razmisleka v obravnavani *Beli knjigi* je torej vprašanje, kako s pomočjo izobraževanja doseči čim večjo zaposljivost ljudi in ustvarjanje novih delovnih mest, še posebej ob vse večji internacionalizaciji ekonomije in prodiranja novih tehnologij (prav tam, 13). Avtorji si zato v dokumentu zastavijo vprašanje: »Katere spretnosti so za to potrebne in na kakšen način jih je mogoče pridobiti?« (Prav tam). Odgovor je predvidljiv: po podobni logiki kot v *Beli knjigi* »Rast, konkurenčnost, zaposlovanje« tudi tu torej dokument govori o *spretnostih*, pri čemer se zdi, da konceptualno ni povsem dosleden, saj mestoma govori o *ključnih spretnostih* (angl. *key skills*), mestoma o *osnovnih spretnostih*, poleg tega pa tudi o znanju – loči med *osnovnim znanjem* (angl. *basic knowledge*) in *tehničnim znanjem* (angl. *technical knowledge*) – govori kot o posebni spretnosti. Med spretnostmi, ki bi jih moralo izobraževanje posebej razvijati, dokument omenja tudi *učenje učenja* ter obvladovanje vsaj dveh *tujih jezikov*. In nenazadnje, v ta kontekst sodijo še *socialne spretnosti* (angl. *social aptitudes*), tj. spretnosti v medosebnih odnosih, prevzemanje odgovornosti, kooperativnost, skupinsko delo, ustvarjalnost in podobno (prav tam, 13–14).

V odgovoru na drugi del vprašanja, torej na kakšen način je našteje spretnosti moč pridobivati, *Bela knjiga* ponovno poudarja že omenjeno zblíževanje izobraževanja s poslovnim svetom oz. s trgom dela, ob tem pa tudi večje možnosti vseživljenjskega izobraževanja in učenja, predvsem pa vzpostavitev sistemov priznavanja neformalno pridobljenih spretnosti.

Če na kratko povzamemo, v obe *Beli knjigi*, ki sta bili pripravljene v prvi polovici 90. let, je vpisana podobna logika, in obe sledita enakim ciljem: naslavljata problematiko brezposelnosti in z njo povezano problematiko socialne izključenosti, izobraževanje pojmujeta kot enega ključnih dejavnikov pri doseganju omenjenih ciljev, pri čemer se jasno zavzameta za večjo povezanost le-tega s trgom dela, na konceptualni ravni pa izrazit poudarek dajeta konceptu osnovnih spretnosti. Oba dokumenta sta tako v kontekstu evropskega šolskopoličnega diskurza vzpostavila podlago za oblikovanje strateških prizadevanj na področju vzgoje in izobraževanja, ki so se bistveno intenzivirala v zadnjem desetletju, tj. od leta 2000 naprej, še posebej po sprejetju enega najbolj vplivnih in odmevnih evropskih dokumentov – Lizbonske strategije.

### 3.4.2 Lizbonska strategija

Eden od ključnih dokumentov, na podlagi katerega so se intenzivirali razmisleki o nujnosti večje prilagodljivosti izobraževanja potrebam trga dela, je bila leta 2000 sprejeta *Lizbonska strategija*. V tej je Evropski svet kot politično telo, v katerem sodelujejo najvišji predstavniki držav članic Evropske unije in predsednik Evropske komisije, opredelil področja in ukrepe, ki naj bi v Evropski uniji okrepili zaposlovanje, ekonomske reforme in socialno kohezivnost v »na znanju temelječem gospodarstvu«<sup>56</sup>.

V prvi točki besedila je kot izhodišče v nadaljevanju predlaganih ukrepov in usmeritev zapisano, da je Evropska unija »soočena z obsežnimi spremembami, ki so rezultat globalizacije in izzivov nove, na znanju temelječe družbe. Te vplivajo na vse vidike življenja in terjajo korenito preobrazbo evropskega gospodarstva. Unija mora te spremembe oblikovati, tako da bodo v skladu z njenimi vrednotami in pojmovanji družbe, pa tudi s prihajajočo širitvijo.« (Lizbonska strategija, 2000, 1. točka). Na tej podlagi so najvišji politični predstavniki držav EU med drugim oblikovali *temeljni strateški cilj*, ki naj bi mu sledila povezava, tj. »postati najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo, zmožno trajne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter z večjo socialno kohezivnostjo.« (Prav tam, tč. 5)

Eno od področij, ki naj bi pri doseganju tega cilja imelo pomembno vlogo, je izobraževanje. Strategija to področje obravnava v podpoglavju o »modernizaciji evropskega socialnega modela«: v 25. točki tako navaja, da se morajo

---

56 To so področja, ki jih obravnava prvo (in najbolj obsežno) poglavje Lizbonske strategije (2000). Omenjeni dokument sicer vsebuje tudi druga poglavja (o skupni evropski varnostni in obrambni politiki, Zahodnem Balkanu, Rusiji ipd.), ki za to razpravo niso pomembna.



sistemi izobraževanja in usposabljanja v Evropi »prilagoditi tako zahtevam, ki jih postavlja družba znanja, kot tudi potrebam boljše in bolj kakovostne ravni zaposlovanja« (prav tam, tč. 25). Ena od »glavnih komponent«, ki naj bi jih vseboval »novi pristop«, kot piše v strategiji, so tudi – *nove osnovne spretnosti* (prav tam). Strategija tako neposredno implementira – in s tem tudi politično promovira – koncept, ki se je uveljavil že v prej obravnavanih dokumentih (Growth ..., 1993; Teaching and Learning ..., 1995), pri čemer tudi eksplicitno našteje, katere osnovne spretnosti bi bilo treba razvijati. V naslednji točki namreč Evropski svet države članice in druge institucije Evropske unije poziva, da med številnimi ukrepi zagotovijo tudi vzpostavitev posebnega evropskega okvira: ta naj bi »opredelil nove osnovne spretnosti, ki naj bi jih zagotavljalo vseživljenjsko učenje: spretnosti ravnanja z informacijsko tehnologijo, tuji jeziki, tehnološka kultura, podjetništvo in socialne spretnosti« (Lizbonska strategija, 2000, tč. 26).

Lizbonska strategija je v teh točkah jasno artikulirala evropske politične smernice na področju vzgoje in izobraževanja. To je toliko pomembnejše, v kolikor upoštevamo, da je ta strateški dokument v evropskem političnem prostoru pridobil precejšnjo težo – s čimer so ideje, ki jih prinaša, postale pomemben sestavni del konkretnih, operativnih političnih programov, katerih intenca je vzpostaviti konceptualni okvir, znotraj katerega bi lahko politike na nacionalni ravni oblikovale svoje konkretne izvedbene sistemske in konceptualne rešitve. Ko gre za področje vzgoje in izobraževanja, je eden od takšnih evropskih programov *Izobraževanje in usposabljanje 2010*.

### 3.4.3 Program »Izobraževanje in usposabljanje 2010«: od osnovnih spretnosti h ključnim kompetencam

Izhajajoč iz političnega okvira, ki ga je vzpostavila Lizbonska strategija, so ministri držav članic EU, pristojni za področje izobraževanja, februarja 2001 oblikovali tri *konkretne strateške cilje*, ki naj bi na področju vzgoje in izobraževanja v desetih letih, tj. do leta 2010, prispevali k realizaciji temeljnega strateškega cilja, zapisanega v peti točki Lizbonske strategije (Report from the Education Council ..., 2001, 7):

1. povečanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropski uniji;
2. lažja dostopnost do sistemov izobraževanja in usposabljanja;
3. odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v svetovni prostor.

V dokumentu z naslovom »Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems« (2002) so naštetih strateški cilji podrobneje razdelani s trinajstimi konkretnimi, operativnimi cilji, za vsakega od teh pa so avtorji predvideli tudi mehanizme za spremljanje njihovega doseganja oz. realizacije. S tem je bila vzpostavljena ključna podlaga za začetek obsežnega evropskega delovnega programa z imenom »Izobraževanje in usposabljanje 2010« (angl. »Education and Training 2010« Work Programme). Struktura ciljev, ki naj bi jih dosegli z implementacijo ukrepov in rešitev, oblikovanih znotraj tega delovnega programa, je predstavljena v spodnji preglednici:

*Preglednica 4: Cilji programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010« (vir: Detailed Work Programme ..., 2002).*

**1. STRATEŠKI CILJ:** Povečanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropski uniji

**Cilj 1.1:** Izpopolniti izobraževanje in usposabljanje učiteljev

**Cilj 1.2:** Razvijati spretnosti za družbo znanja

**Cilj 1.3:** Vsem zagotoviti dostop do informacijsko-komunikacijske tehnologije

**Cilj 1.4:** Povečati vpis v naravoslovne in tehniške programe

**Cilj 1.5:** Bolj učinkovito uporabljati razpoložljiva sredstva

**2. STRATEŠKI CILJ:** Lažja dostopnost do sistemov izobraževanja in usposabljanja

**Cilj 2.1:** Odpreti učno okolje

**Cilj 2.2:** Učenje narediti bolj privlačno

**Cilj 2.3:** Podpirati aktivno državljanstvo, enake možnosti in socialno kohezivnost

**3. STRATEŠKI CILJ:** Odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v svetovni prostor

**Cilj 3.1:** Krepiti povezanost s področjem dela in raziskovanja ter s širšo družbo

**Cilj 3.2:** Razvijati duh podjetništva

**Cilj 3.3:** Izpopolnjevati učenje tujih jezikov

**Cilj 3.4:** Povečati mobilnost in izmenjave

**Cilj 3.5:** Krepiti medsebojno sodelovanje v Evropi

Naštetih cilji, ki jim sledi program Izobraževanje in usposabljanje 2010, hkrati dajejo prvi odgovor na vprašanje, kako naj bi se šolska politika v mednarodnem evropskem prostoru odzvala na zgoraj predstavljene jasno artikulirane zahteve po prilagajanju izobraževanja logiki delovanja svobodnega trga in potrebam delodajalcev: nekateri cilji k temu prispevajo neposredno (npr. cilja 3.1 in 3.2), večina ciljev pa posredno, skozi konceptualno in sistemsko prilagajanje izobraževanja, njegove organizacije, pogojev za izvajanje, skozi kurikularno načrtovanje ipd.

Predstavljena struktura ciljev je bila tudi podlaga za oblikovanje *osmih delovnih skupin* – od A do H (gl. preglednico 5).

*Preglednica 5: Posamezne delovne skupine, imenovane za doseganje ustreznih postavljenih ciljev delovnega programa (vir: Implementation of the »Education & Training 2010« programme ..., 2003, 11).*

Splošne tematike, ki so jih obravnavale posamezne delovne skupine		Ustrežajoči cilji iz delovnega programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010«
<b>A</b>	Usposabljanje učiteljev	<b>Cilj 1.1:</b> Izpopolniti izobraževanje in usposabljanje učiteljev
<b>B</b>	Osnovne spretnosti, pouk tujih jezikov, podjetništvo (znotraj skupine deluje posebna podskupina, ki se posebej ukvarja s ciljem 3.3)	<b>Cilj 1.2:</b> Razvijati spretnosti za družbo znanja <b>Cilj 3.2:</b> Razvijati duh podjetništva <b>Cilj 3.3:</b> Izpopolnjevati učenje tujih jezikov
<b>C</b>	IKT v izobraževanju in usposabljanju	<b>Cilj 1.3:</b> Vsem zagotoviti dostop do informacijsko-komunikacijske tehnologije
<b>D</b>	Večji vpis v programe s področja matematike in naravoslovja	<b>Cilj 1.4:</b> Povečati vpis v naravoslovne in tehniške programe
<b>E</b>	Sredstva	<b>Cilj 1.5:</b> Bolj učinkovito uporabljati razpoložljiva sredstva
<b>F</b>	Mobilnost in evropsko sodelovanje	<b>Cilj 3.4:</b> Povečati mobilnost in izmenjave <b>Cilj 3.5:</b> Krepiti medsebojno sodelovanje v Evropi
<b>G</b>	Učenje spodbujajoče okolje, aktivno državljanstvo in inkluzija	<b>Cilj 2.1:</b> Odpreti učno okolje <b>Cilj 2.3:</b> Podpirati aktivno državljanstvo, enake možnosti in socialno kohezivnost
<b>H</b>	Privlačnejše izobraževanje in usposabljanje in tesnejša povezava z delom in širšo družbo	<b>Cilj 2.2:</b> Učenje narediti bolj privlačno <b>Cilj 3.1:</b> Krepiti povezanost s področjem dela in raziskovanja ter s širšo družbo

Horizontalni pristop: stalna skupina za spremljanje kazalnikov (indikatorjev)

Dobro leto po sprejetju Lizbonske strategije so tako v okviru Evropske komisije začele delovati posebne ekspertne delovne skupine, v katerih so sodelovali strokovnjaki, ki so jih vanje imenovale sodelujoče države (tj. države članice EU, članice EFTA/EEA ter pridružene države in države kandidatke za vstop v EU) (prim. Implementation of the »Education & Training 2010« programme ..., 2003, 10). V kontekstu naše raziskave o kompetencah v kurikularnem načrtovanju bomo posebej predstavili delo v skupini B, ki je vzpostavljala konceptualni okvir na področju osnovnih spretnosti, tujih jezikov in podjetništva. Omejili se bomo na dejavnosti,

ki so bile v funkciji realizacije cilja 1.2 (prizadevanje za razvoj spretnosti za družbo znanja). Ob tem cilju so v dokumentu Detailed Work Programme ... (2002) izpostavljene tri ključne naloge:

1. identificirati nove osnovne spretnosti in ugotoviti, kako jih skupaj s tradicionalnimi osnovnimi spretnostmi integrirati v kurikulum, se jih učiti in jih vzdrževati skozi vse življenje;
2. omogočiti, da bo doseganje osnovnih spretnosti dostopno vsakomur, vključno z depriviranimi, osebami s posebnimi potrebami, osipnikom in odraslim;
3. prizadevati si za uradno priznavanje osnovnih spretnosti z namenom pospeševanja izobraževanja, usposabljanja in zaposljivosti (prav tam, 142/8).

Ena od prvih strateških odločitev omenjene delovne skupine je bila prav zamenjava koncepta osnovnih spretnosti, s katerim je operirala Lizbonska strategija, s konceptom *ključnih kompetenc*; svojo odločitev so utemeljili s štirimi argumenti:

- 1) pojem »spretnosti« naj bi bilo v drugih evropskih jezikih (torej ne angleških) težko razločiti od pojma »kompetence«;
- 2) koncept kompetence naj bi, za razliko od spretnosti, vključeval tudi posameznikova stališča in navade;
- 3) pojem *osnovnih* spretnosti naj bi preveč konotiral z izrazito omejenim naborem bralnih, pisalnih in matematičnih spretnosti, pojem *ključnih* kompetenc pa naj bi bil bolj dinamičen in brez tovrstnih konotacij; in
- 4) osnovne spretnosti naj bi preveč spominjale na »spretnosti za preživetje« (The Key Competencies ..., 2002, 3).

Odločitev, da koncept osnovnih spretnosti nadomestijo s konceptom ključnih kompetenc, je hkrati pomenila vstop kompetenčnega diskurza v evropske šolsko-politične dokumente, kar je močno vplivalo tudi na šolske politike in kurikularno načrtovanje na nacionalni ravni posameznih držav, med drugim, kot bomo pokazali kasneje, tudi v Sloveniji. Zdi se, da je odločitev za koncept kompetence prevladala, ker je tudi njegov ideološki potencial mnogo večji kot pri konceptu (osnovnih) spretnosti, poleg tega pa je zamenjava spretnosti s kompetencami odprla možnost prehoda od koncepta, ki ga določajo predvsem objektivni parametri, h konceptu, ki ga je mogoče interpretirati izrazito subjektivno in individualizirano. Če je namreč spretnost nekaj, kar se bolj ali manj enako manifestira ne glede na njenega nosilca (posameznika), je kompetenca nujno individualizirana, vsaj v kolikor so njen integralni del tudi izrazito subjektivni parametri, denimo osebnostne lastnosti, navade, stališča ipd. To je jasno razvidno iz predstavljenih strukturnih elementov ključne kompetence, kot jih razumejo avtorji tega koncepta. Ob tem, ko poudarijo, da koncept kompetence razumejo kot »hibridni atribut, ki vključuje kombinacijo znanja,

spretnosti in stališč», hkrati zapišejo, da mora vsaka ključna kompetenca prispevati k (prav tam, 4; Progress Report ..., 2003, 11):

- 1) *osebni izpolnitvi in vseživljenjskemu razvoju* (kulturni kapital),
- 2) *aktivnemu državljanstvu in socialni vključenosti* (socialni kapital) ter
- 3) *zaposljivosti* (človeški kapital).

Evropska komisija torej opredeli tri temeljne funkcije ključnih kompetenc, tako da v njih prepozna tri vrste »kapitala«: kot »kulturni kapital« naj bi ključne kompetence posameznikom omogočale »osebno izpolnitev« (angl. *personal fulfilment*), tj. zasledovati svoje lastne življenjske cilje, udeležati svoje interese, aspiracije, prispevale pa naj bi tudi k želji po vseživljenjskem učenju. Kot »socialni kapital« so ključne kompetence v funkciji t. i. »aktivnega državljanstva« (angl. *active citizenship*), kar pomeni, da bi morale vsakomur omogočati, da lahko v družbi sodeluje kot aktivni državljan (predpostavlja torej zmožnosti posameznika za politično delovanje v družbi), tretja funkcija pa se kaže kot »človeški kapital«, ki omogoča zaposljivost, oziroma »zmožnost vsakogar, da na trgu dela pridobi spodobno zaposlitev« (prav tam).

Na tej podlagi je ekspertna delovna skupina v prvi polovici leta 2002 pripravila predlog osmih ključnih kompetenc, ki naj bi postale sestavni del splošnoizobraževalnih kurikularnih rešitev v nacionalnih evropskih šolskih sistemih. Poimenovali so jih (The Key Competencies ..., 2002):

- 1) komunikacija v maternem jeziku,
- 2) komunikacija v tujih jezikih,
- 3) informacijsko-komunikacijska tehnologija,
- 4) matematična pismenost ter matematične, naravoslovne in tehnične kompetence,
- 5) medosebne in državljanske kompetence,
- 6) učenje učenja,
- 7) splošna kultura in
- 8) podjetništvo.

Seznam ključnih kompetenc je sicer nekoliko širši od naštetih spretnosti v Lizbonski strategiji, na vsebinski ravni pa se od njih ne razlikuje bistveno. Avtorji dokumenta ob tem jasno opredelijo, kako je treba omenjene ključne kompetence razumeti: »Ključne kompetence predstavljajo prenosljiv, multifunkcionalen paket znanja, spretnosti in navad, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za svojo osebno izpolnitev/razvoj, vključenost in zaposljivost. Razviti bi jih morali do zaključka obveznega šolanja ali usposabljanja, delovati pa bi morale kot temelj vseživljenjskega učenja.« (Prav tam, 4) Opredelitev je treba brati tako, kot je zapisana: ne govori o splošnoizobraževalnem znanju, ampak o ključnih kompetencah, znanje pa v tem kontekstu nastopa kot kompetenci podrejen koncept, legitimno je zgolj, v

kolikor je *prenosljivo* in *(multi)funkcionalno*, enako pa seveda velja za spretnosti in navade. Ta poudarek je pomemben, ker bistveno določa tudi kompetence, ki morda na prvi pogled nimajo eksplicitne funkcionalne konotacije, denimo »državljske kompetence« ali »splošna kultura«. Sicer glede tega tudi struktura dokumenta ne pušča dvomov: za vsako od navedenih kompetenc je poleg njene vsebinske opredelitve navedeno, kako je v funkciji »osebne izpolnitve« in »zaposljivosti«. Ključno kompetenco »splošna kultura« tako avtorji definirajo kot »presojanje ustvarjalnega izražanja idej, zamisli, občutij ali stališč, kot se manifestirajo skozi različne medije, vključujoč glasbo, literaturo, umetnost in šport.« (Prav tam, 25) Za to naj ne bi bilo potrebno veliko znanja, saj dokument, kar zadeva ta integralni del kompetence, našteje zgolj dvoje (prav tam): (1) osnovno poznavanje (angl. *basic knowledge*) določenih manifestacij umetnosti in kulture; in (2) osnovno poznavanje načinov in vzorcev delovanja vsakega od medijev in njihovega zgodovinskega razvoja. Vse skupaj je seveda v funkciji zaposljivosti, ali kot kompetenco »splošna kultura« v tem pogledu utemeljijo avtorji: »Mnogi poklici vse bolj temeljijo na komunikaciji, kjer je dobra splošna kultura uporabna, ko gre za ustvarjanje povezav z drugimi ljudmi.« (Prav tam)

Enaki logiki sledijo tudi opisi drugih ključnih kompetenc, ki se še toliko lažje vpišejo v novo konceptualizacijo splošnega izobraževanja, denimo »podjetništvo«, katerega promocija in razvoj z njim povezanega znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti naj bi prav tako postala ena od temeljnih preokupacij obveznega splošnega izobraževanja.

Ob koncu velja poudariti, da koncepta ključnih kompetenc, ki sta ju razvijali OECD in Evropska unija, nista povsem nepovezana. Nasprotno, iz nekaterih dokumentov Evropske unije je mogoče razbrati, da bo potekalo preverjanje napredka na področju razvoja in uveljavljanja ključnih kompetenc tudi s pomočjo indikatorjev, kot so bralni in naravoslovni dosežki v raziskavi PISA (prim. Detailed work programme ..., 2002, 142/8). Leto dni kasneje lahko v dokumentu, ki je poročal o napredku na področju doseganja ključnih kompetenc v okviru programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 (Supporting document ..., 2003, 68 ff), tudi dejansko zasledimo analizo dosežkov raziskave PISA, ki naj bi postali podlaga za kasnejše komparativne analize.

## 4 Kompetence kot del reformnih procesov na področju kurikularnega načrtovanja splošnega izobraževanja v Sloveniji

Glede na dejstvo, da je Slovenija kot članica Evropske unije in kot partnerka 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, na kakšen način se ta umešča v reformne procese, ki smo jim v tem času priča na vseh ravneh šolskega sistema: od obveznega, splošnega, do poklicnega in strokovnega ter visokošolskega izobraževanja.

Ena od značilnosti, ki jih glede tega zasledimo v našem prostoru, je, če ne šteje mo nekaterih izjem (glej npr. Kotnik, 2006; tudi Medveš, 2004), skorajda popolna odsotnost vsaj poskusa resne kritične analize kompetenčnega diskurza. Vtis je, da ne gre toliko za nepoznavanje njegovih problematičnih razsežnosti, pač pa za verovanje v nujnost kompetenčnega pristopa, ki naj bi razrešil problem domnevne neučinkovitosti šolskih institucij. Ali kot zapiše M. Ivšek: »Vsi avtorji opozarjajo na pasti pri uvajanju kompetenc *in hkrati na nujnost uvajanja* zaradi okoliščin, v katerih so se znašle sodobne družbe – ekonomska in kulturna globalizacija in hitre tehnološke, gospodarske in socialne spremembe.« (Ivšek, 2006, 3, poudaril D. Š.) Zdi se, da avtorici v tem zapisu uspe ilustrirati paradoksalno argumentacijo, ki je podlaga za uvajanje kompetenc tudi v naš šolski prostor, gre pa nekako v tej smeri: »sodobne« družbe so podvržene »spremembam« na različnih področjih (zlasti seveda na ekonomskem in z njim povezanimi – torej vsemi ostalimi – področji), *zato* je potrebno tem spremembam prilagoditi tudi šolske institucije, pri čemer se uvajanje kompetenc – *kljub znanim problematičnim učinkom* – kaže kot (edina) smiselna in celo *nujna* pot<sup>57</sup>. Ali če to logiko nekoliko parafraziramo: dinamičnost družbe, torej dejstvo, da v njej potekajo procesi, ki jo vseskozi spreminjajo, se kaže kot temeljni »alibi«, ki upravičuje nujnost vzpostavitve na kompetencah temelječe šole. To izhodiščno tezo je mogoče najti v presenetljivo velikem številu domačih razprav, običajno že v prvem odstavku (glej

57 Ob tem se zdi, da imamo opraviti z že večkrat opisano logiko »saj vem, pa vendar ...«, ki je »ne more omajati zavestna vednost, da ni tako« (Žižek, 1985, 132; tudi Šebart, 1990, 493–494). Ali drugače, čeprav vemo in je bilo že večkrat dokazano (nenazadnje tudi skozi empirične analize kompetenčno orientiranega poklicnega izobraževanja, denimo v Veliki Britaniji), da kompetenčno zasnovane kurikularne rešitve ne proizvedejo kakovostnejših izobraževalnih učinkov (le kako naj bi jih, saj temeljijo, kot smo pokazali, na odmiku od posredovanja znanja, ki je temeljni pogoj za njihovo realizacijo), vendarle verjamemo, da so prav kompetence tisto, kar bo posameznike na trgu dela naredilo bolj zaposljive, šole pa bolj učinkovite. Zaposljivosti pri tem ne gre razumeti le dobesedno: ta je namreč razumljena tudi kot garant posameznikove svobode in blaginje, avtonomnega gibanja na trgu dela – le kdor je zaposljiv (beri: kdor razpolaga z ustreznim naborom splošnih in poklicnih kompetenc), lahko izbira svojega delodajalca in tako udejanja svojo svobodo, s čimer aktivno vpliva na svojo blaginjo. Tako se stanje permanentne podredljivosti zahtevam trga dela kaže kot – udejanjanje posameznikove svobode in avtonomije.

denimo: Pušnik in Zorman, 2004, 9; Pevec Grm, 2004, 44; Sentočnik, 2005, 38; Pušnik, 2005, 132; Ivšek, 2004, 19; Razdevšek Pučko, 2006, 34; Zorman, 2006, 60). Če odmislimo že na prvi pogled neutemeljeno predpostavko, da je namreč kdaj obstajala družba, ki ne bi bila dinamična, ki se torej ne bi nenehno spreminjala, je problem te utemeljitve tudi v tem, da ji ne uspe prepričljivo pojasniti, zakaj bi morala šola na družbene spremembe, ki smo jim priča v sedanjem času, odgovoriti ravno z uvajanjem kompetenc.

Kakorkoli, zdi se, da smo preprosto sprejeli kompetenčni diskurz kot nujnost, ki bo v prihodnje vse bolj določala tudi slovenski prostor vzgoje in izobraževanja. Posvet o prihodnosti splošne izobrazbe pred nekaj leti v Portorožu je tako 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, 11). Čas je pokazal, da je imel avtor še kako prav: na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema smo bili v zadnjih letih priča kurikularnim spremembam, ki so temeljile na implementaciji kompetenčnega pristopa v izobraževalne programe. Najprej smo se z zahtevo po kompetenčni zasnovi programov srečali v visokošolskem in poklicnem izobraževanju, v zadnjih letih pa tudi z revizijo zakonsko opredeljenih ciljev osnovnošolskega izobraževanja in v procesu kurikularne prenove osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtov.

#### 4.1 Kompetence v procesu bolonjske reforme visokega šolstva

Ena od bistvenih zahtev prenove študijskih programov, ki smo se jih v našem prostoru lotili v okviru t. i. bolonjske reforme visokega šolstva, je prav osredotočenost programov na splošne in t. i. predmetnospecifične kompetence. Zakon o visokem šolstvu (v nadaljevanju: ZoV), ki določa formalne okvire strukture študijskih programov, je do leta 2004 predpisoval naslednje formalno predpisane sestavine letih: splošne podatke o programu, predmetnik, pogoje za vpis, pogoje za napredovanje, načine in oblike izvajanja študija, pogoje za dokončanje študija in strokovni oziroma znanstveni<sup>58</sup> naslov (ZoV, 1993, 35. člen).

V maju 2004 se je zakon ponovno spremenil in tokrat je bil po 11 letih prvič večje revizije deležen tudi njegov 35. člen. Intenca spremembe je jasno zapisana v samem revidiranem členu, kjer je v prvem odstavku zapisano, da se študijski programi »oblikujejo po načelih o vzpostavljanju evropskega visokošolskega

58 Zakon o visokem šolstvu iz leta 1993 je poleg tega določal tudi »akademski naslov«, kar je bilo črtano z novelo zakona oktobra 2003.



prostora tako, da so primerljivi s programi drugih visokošolskih zavodov v tem prostoru« (Zakon o spremembah in dopolnitvah ZoV, 2004, 35. člen). Ena od temeljnih zahtev bolonjske reforme, tj. »mednarodna primerljivost« programov, je bila, kot se zdi, sprejeta brez posebnih pomislekov, čeprav so njene implikacije lahko tudi problematične. Upali bi si trditi, da zveza med primerljivostjo študija in njegovo kakovostjo le ni tako tesna, kot se morda samoumevno domneva, poleg tega pa zahteva po primerljivosti nujno terja obe strani: tisto, ki se želi primerjati, in ono, ki je referenca za primerjavo. Aksiom primerljivosti torej ne more veljati za vse institucije v evropskem visokošolskem prostoru, pač pa nujno samo za nekatere – kdo naj se torej s kom primerja, na kakšnih osnovah, s kakšnimi pričakovanimi učinki in predvsem – čemu? Študent, ki želi del nekega študija opraviti na oxfordski univerzi, želi tja prav zato, ker mu ta lahko nudi nekaj, česar v Ljubljani *ni*, velja pa seveda tudi nasprotno. Prizadevati si torej velja za visoke standarde kakovosti študijskih programov: utvara je, če mislimo, da bomo mobilnost študentov v evropskem prostoru dosegli skozi primerljivost; če bomo koga privabili v naš prostor, ga bomo zlasti s kakovostjo programa in z njegovimi *specifikami*, torej s tistim, po čemer se nek naš program *razlikuje* od nekega drugega<sup>59</sup>. In če govorimo o kakovosti, ne moremo mimo tega, da ta temelji – vsaj ko imamo v mislih univerzitetni študij – na produkciji in razširjanju vednosti. Če univerzo razumemo kot prostor, ki ga vzpostavlja po eni strani raziskovanje, tj. produkcija vednosti, in na drugi strani njeno razširjanje in posredovanje študentom, če torej te institucije ne mislimo kot *poklicne šole*, potem je toliko bolj problematična druga sprememba 35. člena ZoV, ki je za našo razpravo bolj bistvena: kot eno od sestavin programa namreč določa »opredelitev temeljnih ciljev programa oziroma splošnih ter predmetno-specifičnih kompetenc, ki se s programom pridobijo«. Ugovor, da je to zgolj eden od mnogih elementov novonastalih programov, ob dejstvu, da gre za element, ki je v celoti pomensko prešil proces prenove, ne more vzdržati. Povedano drugače, implementacija kompetenc v programe, tj. njihova eksplicitna kompetenčna zasnovanost, je ena od tistih razsežnosti, zaradi katerih je bolonjska reforma dejansko – reforma. Kdor je kakorkoli 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

59 Seveda so vsi ti argumenti povsem brezpredmetni, če pri primerljivosti sploh ne gre za doseganje kakovosti študijev, pač pa zgolj za nekakšno tehnološko platformo, ki bo omogočila hitro in zlasti administrativno priznavanje t. i. kreditnih točk.

glede na to, kaj naj bi bili študenti *sposobni napraviti* po koncu izobraževalnega procesa« (Merila ..., 2004, 7. člen, poudaril D. Š.). Logiko *akademskega študija*, usvajanja vednosti in znanj in poglobljanja v znanstvene discipline je nadomestila logika »usposobljenosti diplomanta«, njegove operativnosti, funkcionalnosti. V ozadju je več kot jasno prisotna intenca, da se univerzitetni študij podredi aksiomu usposobljenosti za delo, sledeč težnjam po »zaposljivosti« diplomanta. Če se ob tem navežemo na Medveša: »Bolonjska strategija postavlja na prvo mesto funkcionalne cilje šolanja, predvsem razvijanje kompetenčnosti in zaposljivosti in v končni konsekvenci tem ciljem podreja praktične rešitve /.../. Ne smemo zanikati, da se v vsem gradivu o bolonjskem procesu omenjajo tudi cilji evropske humanistične pedagoške tradicije, toda hkrati tudi ne prezreti, da vedno na drugem mestu.« (Medveš, 2006, 8)

Ponekod v evropskem prostoru ta logika seže tudi onkraj magistrske stopnje in se vpiše celo v doktorski študij ali kot piše Kellerman: »Posebno nenavadno je (ali pa tudi ne, op. a.), da so predsedujoči rektorskih konferenc Avstrije, Nemčije in Švice skupno izjavili, naj bodo doktorski študiji usmerjeni na zahteve trga dela /.../. Na »trg« torej in ne na *posredovanje znanstvenih kompetenc oz. razvijanje sposobnosti za profesionalno delo.*« (Kellermann, 2006, 30, poudaril D. Š.) Avtor opozarja, da bodo posledice tega »usodne za študente in profesorje, za univerzo v celoti, za razvoj znanosti in tudi za načrtovanje poklicnega razvoja mnogih ljudi« (prav tam), zanimivo pa je, da tudi sam mimogrede reproducira diskurz kompetenc, natanko tistega konceptualnega orodja torej, s pomočjo katerega se »trg« vpišuje v univerzo. Kompetence so v tem kontekstu eden od bistvenih dejavnikov reforme visokošolskega prostora, novi študijski programi nastajajo *po meri kompetenc*, univerza pa bo cenovno podrejanja logiki trga, interesom podjetij in kapitala nedvomno plačala s pomembnim delom svoje avtonomije.

## 4.2 Kompetence v prenovi slovenskega poklicnega in strokovnega izobraževanja

Glede na funkcionalne razsežnosti koncepta kompetence, kakor se je prevladujoče uveljavil v pedagoškem prostoru, seveda ne preseneča, da je kompetenčni diskurz najbolj korenito posegel prav v poklicno in strokovno izobraževanje (v nadaljevanju: PSI), torej v tisti del šolskega sistema, ki mu je priprava posameznikov na poklicno življenje in delo imanentna. Kritika, ki smo jo na kompetence kot na konceptualno orodje v funkciji podrejanja izobraževanja potrebam in pričakovanjem trga dela naslavljali zgoraj, se zdi v kontekstu poklicnega izobraževanja manj relevantna, saj dejstvo, da poklicno izobraževanje sledi potrebam na trgu dela, vsaj

v načelu ne more biti problematično. Toda kritična refleksija tudi v tem kontekstu ne bo odveč, čeprav bi bil za izčrpnjšo analizo vseh implikacij kompetenčnega pristopa v PSI potreben daljši, predvsem pa temeljitejši ekskurz na to področje. Omenimo le, da so tudi znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja prisotne dileme že na terminološki ravni (zlasti kar zadeva razmerje med poklicnimi kompetencami in kvalifikacijami; prim. denimo Muršak, 1999; 2006), prav tako pa argument, da ustroj poklicnega izobraževanja zlasti po meri ekonomskega trga ni problematičen, vzdrži le, v kolikor dejansko pristanemo na 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.

Iz vrste dokumentov, ki nastajajo ob prenovi programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, je mogoče sklepati, da koncept kompetence le-to pomembno, če že ne odločilno, sooblikuje. V »Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja« (2001; v nadaljevanju: Izhodišča), tj. enem od ključnih dokumentov, ki usmerjajo in določajo vsebino prenove, je med cilji priprave novih izobraževalnih programov zapisano, da »si morajo udeleženci izobraževanja pridobiti ključne kompetence za obvladovanje najbolj celostnih in zahtevnih delovnih nalog v okviru posameznega poklicnega področja, za katerega se izobražujejo.« (Izhodišča ..., 2001, 13) Sam pojem »*poklicne kompetence*« avtorji Izhodišč razdelijo na ključne in poklicno-specifične kompetence (prav tam, 8), definirajo pa ga skladno z opredelitvami, ki so nastale znotraj organizacij CEDFOP in ETF, torej kot »izkazane posameznikove zmožnosti, da uporablja svoje sposobnosti in znanje pri dejavnem obvladovanju običajnih in spremenljivih poklicnih razmer«, oz. kot »zmožnost zadostiti zahtevam zaposlitve oziroma specifičnim delovnim vlogam«, obenem pa poudarijo, da se poklicne kompetence vsebinsko prekrivajo s poklicnimi kvalifikacijami (prav tam). Navedenim opredelitvam in ostalim smernicam, ki jih postavljajo Izhodišča, sledi tudi Razvojni program za podporo implementaciji izhodišč (2003).

Pomen kompetenčne zasnovanosti kurikulumna na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja poudarjajo tudi avtorji, ki so v okviru Centra za poklicno izobraževanje pripravili metodološki priročnik z naslovom »Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju« (Pevc Grm in Škapin, 2006). Med drugim zapišejo, da »[r]azvoj poklicnega in strokovnega izobraževanja v veliki meri usmerjata filozofija vseživljenjskega učenja in kompetenčno kurikularno načrtovanje, ki izhaja iz predpostavke, da so pogoj za uspešno prevzemanje

vlog v osebnem in družbenem življenju ter prilagajanje gospodarskim razmeram v obdobju globalizacije razvite ključne in poklicne kompetence« (prav tam, 9–10). In kot je razbrati tudi iz zapisa diskusije, ki je nedavno potekala na Zavodu RS za šolstvo, bi morale kompetence na nek način tvoriti temeljno konceptualno ozadje priprave kurikularnih dokumentov oz. konkretnih programov. Sestavljalcem le-teh tako priporočajo, naj »torej ne iščejo le vzporednic, pri katerem sklopu učnih ciljev se dosega določene kompetence, ampak obratno: predvsem, katere cilje predmeta izbrati in zapisati v katalog, da se bo skozi sistematično udejanjalo kompetence. Na začetku razmisleka bi torej naj bile kompetence in ne predmeti oz. njihovi cilji; ti bi sledili iz kompetenc.« (Nekaj idej ..., 2007)

Dokazov, da se je kompetenčni diskurz, podobno kot v številnih drugih državah (zlasti v anglosaksonskem prostoru, denimo v Veliki Britaniji, kjer obvladuje prostor poklicnega izobraževanja že od začetka 90. let; glej npr. Field, 1991, Parkes, 1994, Foot in Megginson, 1996, Bates, 1998) tudi pri nas močno uveljavil kot eno od vodil prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja, torej ne primanjkuje. Verjetno tudi ni povsem neutemeljena domneva, da je prav v kontekstu prenove tega segmenta šolskega sistema prišlo do teoretsko in praktično najbolj razdelanega kompetenčnega pristopa v našem prostoru. Čeprav gre, kot smo že dejali, za segment šolskega sistema, ki zaradi svojih specifik (tj. specifičnih funkcij in nenazadnje specifične populacije dijakov, zlasti v nižjem poklicnem izobraževanju) ni povsem primerljiv z ostalimi izobraževalnimi programi in zato tudi ne more podleči enaki obravnavi glede problematičnih učinkov kompetenčnega diskurza, nekateri avtorji opozarjajo, da je treba tudi v tem kontekstu na kompetence gledati kot na del širših, globalnih in predvsem z neoliberalnimi ekonomskimi predpostavkami povezanih procesov. Laval (2005) denimo poudarja, da je razlika med »tradicionalnim« pojmom kvalifikacije in med kompetenco, ki dandanes vse bolj zaseda njeno mesto, bistvena: »Če pojem 'kompetenca' v ekonomskem in poklicnem polju tako postopoma nadomešča pojem 'kvalifikacija', je tako zato, ker je v nekdanji mezdni družbi kvalifikacija delovala kot neposredno družbena kategorija, s katero je bil povezan skupek garancij in pravic. Po osvoboditvi je bila kodificirana glede na nacionalne sporazume ali sporazume med branžami, opredeljena je bila glede na ravni diplom, bila pa je podlaga za plačila.« (Laval, 2005, 74) Kvalifikacija je bila torej – poleg tega, da je opredeljevala usposobljenost posameznika za delo v nekem poklicu – tudi garant določenih socialnih in ekonomskih pravic. To pa je ena od ključnih razsežnosti, ki pri konstruktumu kompetence umanjka. Če je bila kvalifikacija, kot piše Laval, družbena kategorija, je kompetenca bistveno individualna:

Kompetence ne validira toliko naslov, s katerim bi lahko zanesljivo in stabilno uveljavili njeno vrednost, temveč prej upravičuje nenehno evalviranje v okviru neegalitarnega razmerja med delodajalcem in zaposlenim. /.../ Kategorija kompetence, opredeljena kot individualna značilnost, sodeluje pri strategiji individualizacije, ki jo uporabljajo nove politike upravljanja s »človeškimi viri«. To je osebna kvaliteta, priznana v danem trenutku, ki ni podlaga za nikakršno pravico, delavca ne povezuje z nikakršno skupino, z nikakršno kolektivno zgodovino, prej teži k njegovi izolaciji in razdrobljenosti njegove poklicne poti. (Prav tam, 75)

V kolikor si prizadevamo za učinkovitejši sistem poklicnega izobraževanja in v kolikor stavimo, da bomo to dosegli s pomočjo kompetenčno zasnovanega kurikula, se tudi tehtnemu razmisleku o učinkih, na katere opozarja Laval, ni mogoče izogniti.

### 4.3 Kompetence v reformnih procesih na področju obveznega splošnega izobraževanja

Na tem mestu bomo natančneje analizirali predvsem umeščanje kompetenčnega diskurza in uveljavljanje kompetenčne orientacije kurikularnega načrtovanja na področju obveznega splošnega izobraževanja. Gre za področje, ki je v tem pogledu nedvomno najbolj občutljivo in bi, kot smo na več mestih že pokazali, nepremišljen pristanek na njegovo kompetenčno zasnovanost lahko proizvedel vrsto problematičnih učinkov. V našem prostoru se obvezno splošno izobraževanje pokriva s trajanjem *osnovne šole*, zato bo tudi analiza procesov, ki so pripeljali do kompetenčne zasnovanosti kurikularnih dokumentov, analiza reformnih posegov v osnovnošolsko izobraževanje.

Čeprav so bili razmisleki o implementaciji koncepta ključnih kompetenc tudi v osnovnošolsko izobraževanje prisotni že prej, je mogoče zapisati, da je proces, ki je maja 2008 končno privedel do sprejetja oz. potrditve prenovljenih in kompetenčno zasnovanih učnih načrtov na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, intenzivno potekal zlasti med letoma 2006 in 2008. Z drugimi besedami, od nastanka prvega gradiva o ciljih in strateških opredelitvah konceptualnih sprememb osnovne šole, namenjenega »Komisiji za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli« januarja 2006 (prim. Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik, 2006), do potrditve prenovljenih učnih načrtov maja 2008 sta pretekli dobri dve leti.

Analiza revizije zakonsko opredeljenih ciljev osnovnošolskega izobraževanja in konceptualne prenove kurikularnih dokumentov vodi zlasti k naslednjim ugotovitvam:

- a) tako revizija ciljev osnovnošolskega izobraževanja v 2. členu Zakona o osnovni šoli kot tudi konceptualna prenova osnovnošolskih učnih načrtov sta temeljili na idejnih predpostavkah Lizbonske strategije ter iz te izhajajočih priporočil Evropskega parlamenta in Sveta o implementaciji ključnih kompetenc v nacionalno kurikularno načrtovanje, s čimer se je v logiko nacionalnega kurikularnega načrtovanja neposredno vpisal kompetenčni diskurz;
- b) ena od pomembnih konsekvenc tega procesa je celovita restrukturacija in rekonceptualizacija prenovljenih učnih načrtov za osnovnošolsko izobraževanje: ti ne vsebujejo več eksplicitno opredeljenih minimalnih in temeljnih standardov znanj, pač pa na podlagi kompetenčne zasnovanosti vsebujejo iz splošnih ciljev oz. kompetenc izpeljane t. i. pričakovane rezultate oz. dosežke učencev;
- c) pri zamenjavi standardov znanj s pričakovanimi rezultati ne gre zgolj za terminološko spremembo, pač pa za konceptualni premik, ki se po eni strani odraža v operativizaciji (tj. zapisu v obliki pričakovanih rezultatov) nekaterih ključnih kompetenc, pri katerih ne gre za usvajanje oz. za izkazovanje splošnoizobraževalnega znanja, po drugi strani pa v operativizaciji posameznih razsežnosti ključnih kompetenc, ki niso objektivno preverljive in jih zato preprosto ni smiselno standardizirati, denimo mnenja oz. stališča učencev, njihovega odnosa do posameznih procesov in pojavov ipd.

#### 4.3.1 Umeščanje ključnih kompetenc v zakonsko opredeljene cilje osnovnošolskega izobraževanja

Zapisali smo, da se je proces rekonceptualizacije osnovnošolskih učnih načrtov intenziviral v zadnjih letih: leta 2005 je bila v okviru Ministrstva za šolstvo in šport ustanovljena Komisija za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli, že januarja 2006 pa je bilo za obravnavo na omenjeni komisiji pripravljeno prvo gradivo o ciljnih in strateških opredelitvah konceptualnih sprememb osnovne šole, ki so ga pripravile avtorice D. Piciga, B. Marentič Požarnik in M. Zevnik (2006).

Retroaktivni pogled pokaže, da so se strateške usmeritve, opredeljene v tem gradivu, tako rekoč v celoti udeležile v procesu spreminjanja osnovnošolske zakonodaje leta 2007 in učnih načrtov leto dni kasneje. In ena od bistvenih potez omenjenega dokumenta je, da se eksplicitno opira na koncept *ključnih kompetenc*, kakor jih v svojih političnih dokumentih promovirajo in si za njihovo implementacijo v

nacionalno kurikularno načrtovanje prizadevajo institucije Evropske unije. 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) izstopa globlja, daljnosežnejša intenca: ključne kompetence naj bi postale paradigmatsko ozadje, hkrati pa izhodišče in temeljni cilj splošnega izobraževanja. Ključne kompetence so tako prikazane kot konceptualno orodje, s katerim bo šele postala mogoča realizacija »razvojnih ciljev Evropske skupnosti« in teženj, zapisanih v tako ključnem strateškem dokumentu, kot je Lizbonska strategija.

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 bile opredeljene v takrat aktualnem vladnem dokumentu z naslovom »Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji« (Šušteršič, Damijan in Zajec Herceg, 2006) in so vsebovale vrsto strateških usmeritev in ukrepov. Pri tem je zanimivo, da so avtorice gradiva omenjeni vladni dokument privzele kot orientacijo pri razmisleku o rekonceptualizaciji osnovne šole, čeprav je bilo iz vsebine Okvira gospodarskih in socialnih reform jasno, da je njegova intenca zlasti reforma sekundarne in terciarne stopnje izobraževanja<sup>60</sup>. Kljub temu je v gradivu posebej poudarjena prioriteta *konkurenčno gospodarstvo*, h kateremu naj bi po sodbi avtoric osnovnošolsko izobraževanje lahko prispevalo zlasti preko promocije podjetništva. Ali kot same zapišejo: »Osnovna šola lahko prispeva k razvoju podjetništvu prijaznega podpornega okolja in podjetniške kulture ter k spodbujanju in razvoju inovativnega okolja in inovativnosti.« (Prav tam, 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, 8). Intenca je torej podjetniško »obarvati« večino osnovnošolskega kurikula in zagotoviti podjetništvu *prijazno* podporno okolje, kar se sklada tudi z neoliberalno obarvanimi težnjami, vpisanimi v tovrstna prizadevanja. Podobno retoriko je mogoče zaslediti

60 Avtorji tega vladnega dokumenta (Šušteršič, Damijan in Zajec Herceg, 2006) v ukrepu št. 28, ki se je nanašal na reformo izobraževanja, osnovne šole skorajda niso omenjali. Omemba te se je pojavila zgolj v kontekstu, kjer je bilo govora o spodbujanju ustanavljanja zasebnih zavodov, kjer bi se lahko uveljavili »inovativni programi« in »specifična organizacija«, toda eksplicitno je bilo poudarjeno, da morajo biti tudi to zavodi, »ki dosegajo predpisane izobraževalne cilje osnovne šole« (prav tam, 78). Sklepiti pa je, da neposrednega poseganja v cilje, zapisane v osnovnoškem zakonu, dokument ni predvideval; ko je namreč našteval zakonske akte, ki bi jih bilo potrebno spremeniti v duhu 28. ukrepa, med njimi ni navedel Zakona o osnovni šoli (mimogrede, tudi ne Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja). Resnici na ljubo – četudi je ta vladni dokument vseboval mnoge problematične predpostavke in predloge rešitev, zlasti pri obravnavi visokošolskega in univerzitetnega izobraževanja –, v njem ni bilo zaslediti, vsaj ne v eksplicitni obliki, zahtev po reformi osnovne šole, kaj šele zahtev po njeni kompetenčni zasnovanosti.

ob prioriteti »učinkovito ustvarjanje, dvosmerni pretok in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta« (prav tam, 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 osnovi evropskega programa »Education & Training 2010« in so v funkciji udejanjanja Lizbonske strategije. Prizadevanja na področju izobraževanja naj bi sledila trem strateškim ciljem: (1) zadočiti izzivu kakovosti in učinkovitosti, (2) zagotoviti dostopnost izobraževanja za vsakogar in kot del vseživljenjskega učenja in (3) odpreti se družbi in svetu (prim. EU, 2003, 5). Eden od dejavnikov, ki naj bi pripomogli k doseganju prvega od navedenih strateških ciljev, je tudi »razvoj kompetenc« (prav tam, 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 državljske kulture« (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik, 2006, 6) in kar naj bi bilo mogoče doseči z razvijanjem vrste *ključnih kompetenc*. Povzamejo jih v šestih točkah, v katerih so združene tudi v prejšnjem poglavju predstavljene ključne kompetence, ki so nastale v okviru programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 (prim. prav tam, 6–7; EU, 2005, 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 kasnejšo mobilnost);
- c) sposobnost uporabe matematičnih operacij in sposobnost reševanja vrste problemov v vsakodnevnem življenju;
- d) naravoslovna in tehnološka kompetenca (sposobnost za sprejemanje znanja in metodologije, ki razlaga svet narave, postavlja zaključke na vprašanja na podlagi evidentnih dejstev);
- e) digitalna kompetenca (zaupanje in kritična raba informacijske tehnologije pri delu, sporazumevanju in pri zabavi);
- f) socialna, državljska, 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).



Na opisanih konceptualnih podlagah je bil nato leta 2007 najprej spremenjen 2. člen Zakona o osnovni šoli, v katerem so cilji osnovnošolskega izobraževanja revidirani v skladu s predstavljenimi strateškimi smernicami, vključujoč logiko Lizbonske strategije<sup>61</sup> in na njej temelječih dokumentov, ki so nastali v prej omejnjeni in drugih delovnih skupinah v okviru programa Izobraževanje in usposabljanje 2010.

Celostna primerjava obeh dikcij (pred in po noveliranju) 2. člena Zakona o osnovni šoli tako pokaže (glej preglednico 6), da so se v spremenjene cilje maldodane v celoti vpisale prej naštete ključne kompetence, z izjemo kompetence »učenje učenja«<sup>62</sup>. Ker je bilo nekatere od teh moč prepoznati v že dosedanjih ciljih, jih ni bilo treba bistveno spreminjati: kompetenca »komunikacija v maternem jeziku« je (bila) denimo vpisana v cilj pod zaporedno številko 3, »medosebne in državljske kompetence« je mogoče interpretirati kot integralni del ciljev pod številkami 5, 6 in 7, kompetenco »splošna kultura« pa kot sestavni del cilja pod številko 12.

Kar zadeva ključno kompetenco »komunikacija v tujih jezikih«, so predlagatelji sprememb, kot kaže, presodili, da prejšnja dikcija cilja (»seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov«, pod zaporedno številko 11) ne ustreza intenciji te kompetence, zato so zapis preoblikovali v »razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih«. Prav ta sprememba je eden od simptomov, ki jasno kaže na konceptualni premik v razumevanju osnovnošolskega izobraževanja, v tem primeru na področju pouka tujih jezikov: cilj le-tega ni več *seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov*, pač pa postaja intenca tega pouka izrazito funkcionalistična, njegov cilj je *razvijanje sposobnosti sporazumevanja*. Mimogrede, podobna logika je pri nas prevladala pri načrtovanju kurikularnih rešitev na področju tujih jezikov tudi v strokovnem izobraževanju, kjer je na podlagi evropskega referenčnega okvira za poučevanje tujih jezikov – izhajajoč iz preproste predpostavke, da so »jezikovne kompetence« vselej iste, ne glede na različna kulturnozgodovinska ozadja različnih jezikov – pripravljen za vse tuje jezike en sam učni načrt (prim. Medveš, 2008).

61 Tega ne pokaže le pregled sprememb, ki jih je bil deležen 2. člen Zakona o osnovni šoli, pač pa so predlagatelji novele zakona to tudi sami eksplicitno zapisali v utemeljitvi svojega predloga, kjer med drugim preberemo, da sprememba zakona med drugim prinaša uskladitev s »strateškimi dokumenti Republike Slovenije ob upoštevanju usmeritve Lizbonske strategije, ki govori o nalogi Evrope, da postane najbolj konkurenčno, dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, zmožno trajnostnega razvoja z več in boljšimi delovnimi mesti ter z večjo družbeno povezanostjo.« (Izhodišča in podlage ..., 2007, 7)

62 Čeprav so avtorice dokumenta o konceptualnih spremembah (Piciga, Marentič Požarnik in Zevnik, 2006, 9) predlagale, da bi se v ZOsn zapisal tudi cilj »razvoj pozitivnega stališča do znanja in učenja ter zmožnosti samostojnega učenja (učenje učenja)«, je bila, kot kaže, v nadaljnjem postopku sprejeta odločitev, da zapis tega cilja ne sodi v zakon.

*Preglednica 6: Primerjava ciljev osnovnošolskega izobraževanja, kot jih v 2. členu navajata Zakon o osnovni šoli (1996) in Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOSn-F; 2007).*

	<b>Zakon o osnovni šoli, 2. člen (1996)</b>	<b>Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2. člen (2007)</b>
1	zagotavljanje splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu	zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu
2	spodbujanje skladnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika	spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti
3	razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku	razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku
4	spodbujanje zavesti o posameznikovi integriteti	[cilja v spremenjenem 2. členu ZOsn ni več]
5	razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi	razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljanske odgovornosti
6	vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije	vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije
7	vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi	vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin
8	doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja in pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja	doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja  pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje

	<b>Zakon o osnovni šoli, 2. člen (1996)</b>	<b>Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2. člen (2007)</b>
9	pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja	razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja
10	razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije	[cilja v spremenjenem 2. členu ZOsn ni več]
11	seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov	razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih
12	razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje	razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih
13	omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja	omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, z razvojem njegove pozitivne samopodobe vred
14	oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja	vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij
15		<i>razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju</i>
16		<i>razvijanje podjetnosti kot osebnostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca</i>

Opomba: Zaradi preglednosti primerjave vrstni red ciljev v preglednici ni enak tistemu v 2. členu ZOsn.

Iz preglednice je tudi razvidno, da sta bila dva cilja v novelo zakona vpisana povsem na novo: (1) razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju ter (2) razvijanje podjetnosti kot osebnostne naravnosti v učinkovito

akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca. Prvi cilj se več kot očitno vsebinsko ujema s ključnima kompetencama »informacijsko-komunikacijska tehnologija« oz. »digitalna kompetenca« in »matematična pismenost ter matematične, naravoslovne in tehnične kompetence«, drugi cilj pa s ključno kompetenco »podjetništvo«, ki sicer med zgoraj naštetimi šestimi ključnimi kompetencami ni eksplicitno izpostavljena.

In končno, omeniti velja še spremembi ciljev pod zaporednima številčkama 8 in 9: v obeh so predlagatelji *znanje* nadomestili z drugačnima dikcijama – tako je »pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja« postalo »pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot /.../«, medtem ko se je cilj »pridobivanje splošnih in uporabnih znanj /.../« preoblikoval v »razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov«. Opisane spremembe v zapisu ciljev osnovnošolskega izobraževanja tako jasno kažejo na simbolno marginalizacijo (splošnoizobraževalnega) znanja: čeprav so predlagatelji dodatno okrepili zapis prvega cilja, ki pravi, da osnovna šola zagotavlja »kakovostno splošno izobrazbo«, s spremembami ciljev v nadaljevanju sporočajo, da ima znanje v tem procesu vse obrobnejšo vlogo.

Opisanih procesov, ki vnašajo bistvene spremembe v pravnoformalni prostor, ne gre podcenjevati. Prvič zato, ker so pravnoformalne spremembe pogosto formalni odsev konceptualnih premikov, ki se dogajajo ne le v političnem, pač pa tudi v strokovnem diskurzu, drugič pa zato, ker imajo formalne zakonske spremembe izvršilno moč: kurikularno načrtovanje, zlasti na nacionalni ravni (denimo priprava osnovnošolskih učnih načrtov), preprosto ne more zaobiti zakonsko predpisanih ciljev osnovnošolskega izobraževanja; ko pa so ti implementirani v nacionalne kurikularne dokumente, jih je treba upoštevati tako pri kurikularnem načrtovanju na institucionalni ravni (denimo pri pripravi letnega delovnega načrta šole) pa tudi pri individualnem (učiteljevem) načrtovanju pouka. 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.

Da je tako, smo lahko v prvi polovici leta 2008 spremljali ob procesu, ki so ga na Ministrstvu za šolstvo in šport ter v Zavodu RS za šolstvo poimenovali »posodabljanje« osnovnošolskih učnih načrtov, čeprav je bila v resnici opravljena njihova temeljita prenova in rekonceptualizacija – in to natančno v skladu s kompetenčno orientacijo, za katero smo pokazali, da se je v evropskem političnem prostoru uveljavila kot konceptualni okvir, ki naj bi omogočil večje prilagajanje splošnega izobraževanja potrebam zaposlovanja in trga dela.

### 4.3.2 Struktura in konceptualna zasnova učnih načrtov, sprejetih leta 1998

Pri analizi sprememb na področju nacionalnega kurikularnega načrtovanja se bomo v tem poglavju oprli na dostopne dokumente in vire, ki opisujejo potek procesa in konceptualni okvir prenove učnih načrtov (Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj ..., 2007; Žakelj, 2007; Izhodišča posodabljanja učnih načrtov v osnovni šoli, 2008), ter na prenovljene učne načrte za obvezne predmete v osnovni šoli, ki so bili sprejeti na 114. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, kasneje pa je bilo njihovo uvajanje odloženo, dokler jih na Zavodu RS za šolstvo v letu 2011 niso »redakcijsko popravili«. <sup>63</sup>

Preden se lotimo natančnejše analize strukturnih in konceptualnih sprememb, ki so jih bili deležni osnovnošolski učni načrti v procesu nedavne kurikularne prenove, velja predstaviti strukturo in ključne konceptualne poteze učnih načrtov za obvezne predmete <sup>64</sup> v osnovnošolskem izobraževanju, ki so bili potrjeni leta 1998, in sicer: angleščina, biologija, družba, državljanska vzgoja in etika, fizika, geografija, glasbena vzgoja, gospodinjstvo, kemija, likovna vzgoja, matematika, naravoslovje in tehnika, naravoslovje 6, naravoslovje 7, nemščina, slovenščina, spoznavanje okolja, športna vzgoja, tehnika in tehnologija ter zgodovina. Učni načrti vseh omenjenih predmetov vsebujejo pet nosilnih poglavij:

1. opredelitev predmeta,
2. splošni cilji predmeta,
3. operativni cilji predmeta,
4. specialnodidaktična navodila oz. priporočila in
5. katalog znanja.

V prvem poglavju (*opredelitev predmeta*) avtorji učnega načrta opišejo mesto in vlogo posameznega učnega predmeta v programu osnovnošolskega izobraževanja; z drugimi besedami, uvodna opredelitev daje odgovor na vprašanje, na kakšen način je posamezen učni predmet umeščen v celoto izobraževalnega programa in kako prispeva k njegovi vzgojno-izobraževalni vrednosti.

<sup>63</sup> Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je 12. junija 2008 sprejel sklep, da se pouk po prenovljenih učnih načrtih v osnovni šoli začne s šolskim letom 2009/10. Pozneje so zaradi neuskajenosti prenovljenih učnih načrtov z zakonodajo na šolskem ministrstvu odložili njihovo uvajanje, minister pa je to odločitev pojasnil z besedami: »Kot veste, je bila glavna težava v tem, da so te učne načrte prenovili tako, da so vsebovali pričakovane rezultate, ne pa standarde znanja, kar ni bilo v skladu z zakonodajo. SDS je predlagala spremembo zakona, toda s to spremembo bi legalizirali 28 prenovljenih in ilegalizirali sto drugih učnih načrtov. Njihov predlog zato ni bil sprejet. S to rokohitrsko potezo bi torej situacijo še poslabšali.« (Ivelja in Roglič 2010)

<sup>64</sup> Na tem mestu se bomo pri obravnavi prenove učnih načrtov oprli zgolj na učne načrte za obvezne predmete v osnovnošolskem izobraževanju: to bo omogočalo strukturno in konceptualno primerjavo med njimi, obenem pa gre za učne predmete, v katerih pouk so (za razliko od izbirnih učnih predmetov) vključeni vsi učenci, ki obiskujejo osnovno šolo.

Drugo poglavje vsebuje *splošne cilje predmeta*, tj. učne cilje, ki so zapisani pomensko široko in izražajo temeljne funkcije nekega učnega predmeta ter s tem usmerjajo prizadevanja učiteljev in učencev, pri čemer zajemajo tako ključna vsebinska znanja kot tudi spretnosti, spodbujanje motivacije, razvijanje osebnostnih lastnosti, ponotranjanje vrednot ipd. Predpostavka je, da to niso v celoti preverljivi učni cilji (niti ni primarna intenca njihovega zapisa, da bi jih učitelji neposredno preverjali oz. ocenjevali) in da jih bodo učenci lahko dosegli v daljšem časovnem obdobju (v času, ki je s predmetnikom predviden za izvajanje posameznega učnega predmeta v programu osnovnošolskega izobraževanja).

Sledi poglavje, v katerem so opredeljeni *operativni cilji predmeta*: gre za najobsežnejši del učnega načrta, v katerem so učni cilji zapisani v najbolj konkretni, operativni obliki. Če povzamemo Strmčnikovo opredelitev, je za operativne učne cilje značilno zlasti naslednje (Strmčnik, 2001, 218):

- ciljna vsebina in ravnanje sta opisana v precizni konkretni, enopomenski in časovno določeni obliki;
- rezultati pouka so predvideni in preverljivi s pričakovanim konkretnim ravnanjem in vednostjo;
- cilji so pregledno, konsistentno in hierarhično razporejeni (običajno po kriteriju pomembnosti);
- iz formulacije ciljev so razvidni posebni pogoji za njihovo realizacijo in pomoč, ki jo bo učenec potreboval, pa tudi merila za minimalne učne rezultate.

V tem poglavju običajno učni načrti navajajo tudi nekatere predlagane vsebine (pri čemer je izbira večine učnih vsebin – razen seveda tistih, ki se neposredno prekrivajo z vsebino posameznih operativnih ciljev – prepuščena strokovni avtonomni presoji učiteljev), pa tudi nekatera druga, po presoji avtorjev posameznih učnih načrtov relevantna področja (pojmi, poimenovanja, medpredmetne povezave, primeri dejavnosti učencev ipd.).

Poglavje *specialnodidaktična navodila oz. priporočila* vsebuje zlasti opise in predloge didaktičnih strategij (uporabe učnih oblik, metod, sredstev, gradiv ipd.), ki po presoji avtorjev učnega načrta omogočajo najbolj optimalno doseganje zapisanih učnih ciljev in standardov znanja. Gre torej za strokovna priporočila, ki naj bi jih učitelji upoštevali pri individualnem načrtovanju in izvajanju pouka, podobno kot pri učnih vsebinah pa je tudi končna izbira didaktičnih strategij prepuščena strokovni avtonomiji in presoji posameznega učitelja.

Zadnje poglavje, ki ga vsebujejo učni načrti, je *katalog znanja*, v njem pa so eksplicitno naštet minimalni in temeljni standardi znanja (po razredih oz. po zaključenih

vzgojno-izobraževalnih obdobjih). V Navodilih za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij (1996), v skladu s katerimi so nastajali učni načrti, ki so bili potrjeni leta 1998, so standardi znanja opredeljeni kot »preverljivi, izhajajo iz operativnih ciljev na ravni dosežkov (proces in rezultati) ter so osnova za preverjanje doseganja ciljev na določeni ravni znanja.« (Prav tam) Z drugimi besedami, standardi znanja so kot preverljivi operativni cilji učiteljem omogočali tudi razmeroma objektivno ocenjevanje znanja, hkrati pa so vnaprej in neodvisno od različnih okoliščin zagotavljali določeno raven znanja (in s tem izobrazbe), ki ga mora vsakemu učencu nuditi program osnovnošolskega izobraževanja.

V tem kontekstu je tako jasno in transparentno postavljeno tudi razmerje med splošnimi učnimi cilji in standardi znanja: če so prvi lahko, kot smo zapisali, pomensko široki in kot taki izražajo temeljne funkcije nekega učnega predmeta, so standardi znanja po svoji naravi in funkciji *operativni in preverljivi* učni cilji, torej zgolj tisti, katerih doseganje je mogoče objektivno preverjati in posledično tudi ocenjevati.

Opisani strukturi in konceptualni zasnovi sledi večina učnih načrtov za obvezne predmete iz leta 1998, z dvema izjemama: učni načrt za predmet *fizika* ne vsebuje kataloga znanja in ne navaja eksplicitno standardov znanja. Iz pojasnil, ki jih vsebuje, pa je mogoče sklepati, da so standardi znanja izraženi že s samimi operativnimi cilji predmeta (prim. Fizika ..., 1998). Učni načrt za predmet športna vzgoja pa v katalogu znanja eksplicitno ne navaja minimalnih standardov znanja, pač pa zgolj temeljne (prim. Športna vzgoja ..., 1998).

### 4.3.3 Čemu standardi znanja?

Iskanje odgovora na to vprašanje je tesno povezano z razumevanjem samega ocenjevanja znanja: standarde znanja v kurikularnih dokumentih namreč lahko razumemo zlasti kot mehanizem, ki zagotavlja možnost udejanjanja ocenjevanja kot *merjenja znanja*, kar je ena od najbolj uveljavljenih opredelitev ocenjevanja znanja tudi v našem prostoru. Šilih že pred pol stoletja denimo zapiše: »V svojem bistvu je ocenjevanje merjenje, s katerim se poskuša določiti, za koliko in kako se je učenec približal predpisanim učnim smotrom na posameznih predmetnih območjih.« (Šilih, 1961, str. 295) Na Šiliha se, čeprav v točki »merjenja« že manj kategorično, mnogo kasneje opre tudi Strmčnik, ki o ocenjevanju trdi, da »kot sklepna stopnja učnega procesa /.../ meri ali presoja predvsem lastno učno storilnost učencev in v kolikšni meri so dosegli učne cilje.« (Strmčnik, 2001, str. 176)

Vsaj v prvem koraku bi veljalo definicijo, ki ocenjevanje definira kot merjenje, označiti kot nekoliko protislovno: ocenjevanje znanja najbrž ne more biti hkrati

tudi *merjenje znanja*. Če bi bilo mogoče znanje *izmeriti*, potem ga ne bi bilo treba *ocenjevati*, saj nekaj oceniti seveda implicira, da tega, kar ocenjujemo, ni mogoče meriti in se zato zadovoljimo samo z oceno.

Strogo razumljeno pri ocenjevanju znanja torej ne gre za njegovo neposredno merjenje, pač pa – kot napiše tudi Strmčnik v zgornjem citatu – za *strokovno presojo*, ki jo učitelj opravi v procesu ocenjevanja znanja in jo izrazi v opisni, besedni ali številčni oceni.

Pa vendar se ne gre prenačljiti: ko Šilih in drugi avtorji opredeljujejo ocenjevanje kot *merjenje*, tega zagotovo ni mogoče razumeti dobesedno. Poanta je najbrž drugje in je danes prav tako aktualna, kot je bila pred pol stoletja: tudi če rečemo, da je v oceni izražena *učiteljeva subjektivna presoja o količini in kakovosti učenčevega znanja*, ne pa neposredno *izmerjena vrednost le-tega*, to ne pomeni, da je lahko učiteljeva presoja povsem arbitrarna, da torej ni zavezana nikakršnim objektivnim kriterijem, ki tej presoji dajejo podlago, jo legitimirajo in tako šele vzpostavljajo veljavnost, zanesljivost, objektivnost, s tem pa transparentnost in pravičnost ocenjevanja znanja.

Ko je govora o *objektivnih kriterijih* kot podlagi za ocenjevanje znanja, nas to vodi še k eni pomembni ugotovitvi: predmet ocenjevanja je lahko zgolj nekaj, kar je mogoče *objektivirati*, kar je torej mogoče objektivno izraziti oz. izkazati v dovolj nedvoumni obliki (o tem prim. tudi Krek, 2000; Šimenc, 2000; Kovač Šebart, 2002). Zato predmet ocenjevanja ni neposredno znanje samo, pač pa vedno njegova takšna ali drugačna objektivacija, manifestacija. Strogo rečeno torej učitelj ne ocenjuje znanja samega, pač pa objektivni izraz tega znanja: ocenjuje pisne ali ustne odgovore, rešene naloge, praktične izdelke, govorne nastope ipd.

Učenec lahko ima znanje za odlično oceno, a če tega znanja ne izkaže in pri pisnem ocenjevanju odda denimo prazen list, bo vseeno prejel negativno oceno. In nasprotno: učenec morda znanja celo nima, pisne naloge pa z uporabo nedovoljenih pripomočkov reši v celoti pravilno – in bo prejel odlično oceno (če ga seveda učitelj pri tem ne zaloti).

Seveda lahko kljub temu upravičeno govorimo o *ocenjevanju znanja*, ob predpostavki, da učitelj zagotovi pogoje, v katerih bo mogoče upravičeno sklepati, da objektivni izraz znanja z dovolj visoko stopnjo verjetnosti odraža dejansko učenčevo znanje (in ni denimo posledica uporabe nedovoljenih pripomočkov ali znanja nekoga drugega).

Od tod tudi izhaja, da je mogoče veljavno, zanesljivo in objektivno ocenjevati zgolj znanje, ki ga je mogoče ujeti v svojo lastno objektivacijo, ki je torej *objektivno*



*preverljivo*: in prav to je med drugim predpostavka, na kateri je v našem prostoru temeljila kurikularna prenova v 90. letih, ko so bili v učnih načrtih kot podlaga za ocenjevanje znanja opredeljeni *standardi znanja*. V kurikularnih teorijah se sicer termin »standard znanja« (ali v angl. prevodu *knowledge standard*) redkeje pojavlja, bolj so uveljavljeni termini »kurikularni standard« (*curricular standard*), »vsebinski standard« (*content standard*) in »standard dejavnosti« (*performance standard*) (prim. denimo Wiliam, 2003; Kendall, Ryan in Richardson, 2005; Academic Content Standards ..., 2010; Penner-Williams, 2010; pri nas npr. Zupanc, 2011).

Kako torej razumeti standarde – kurikularne, vsebinske, standarde dejavnosti in znanja? Če zgolj kratko povzamemo ključne vsebinske opredelitve navedenih konceptualizacij: J. Penner-Williams *kurikularne standarde* definira kot »učne cilje, ki jih morajo učenci doseči, so opredeljeni za posamezna vsebinska področja kurikula in označujejo posamezne ravni ocen. Običajno standardi vključujejo operativne učne cilje<sup>65</sup> na področjih znanja, spretnosti in razumevanja osnovnih konceptov ter strukture določene discipline. Od učencev se pričakuje, da bodo doseganje teh standardov izkazovali z izvajanjem dejavnosti [*performance*, op. a.] v procesu ocenjevanja.« (Penner-Williams, 2010, str. 811)

Zdi se, da je ta opredelitev kurikularnih standardov razmeroma blizu opredelitvi *vsebinskih standardov* (*content standards*) pri nekaterih drugih avtorjih. Kendall, S. Ryan in A. T. Richardson vsebinski standard definirajo kot »opis, kaj bi moral učenec vedeti in kaj naj bi bil zmožen narediti znotraj posamezne discipline.« (Kendall, Ryan in Richardson, 2005, str. 1) Skoraj identična je opredelitev vsebinskih standardov, ki jo najdemo v dokumentu »Academic Content Standards«: »Vsebinski standardi so trditve, ki opisujejo, kaj pričakujemo, da bodo učenci vedeli in bili zmožni narediti za posamezno oceno.« (Academic Content ..., 2010)

Ob tem je pomembno poudariti dvoje: prvič, vsebinskih standardov ni mogoče razumeti zgolj »vsebinsko«, ne gre zgolj za opise teoretične vednosti, ki naj bi jo učenec reproduciral, ampak gre tudi za razumevanje te vednosti in za predvideno ravnanje z njo, torej za opise, kako bo lahko učenec predvideno teoretično znanje uporabil v praktičnih okoliščinah, v drugih kontekstih ipd. – zato vsebinski standardi poleg znanja (v ozkem pomenu te besede) vključujejo tudi spretnosti. Ali z drugimi besedami: ne opisujejo zgolj propozicionalnega, pač pa tudi dispozicijsko znanje – in ko v našem prostoru govorimo o »ocenjevanju znanja«, imamo v mislih

---

65 Avtorica sicer uporablja termin »nameravani rezultati učenja« (angl. *intended learning outcomes*), ki pa jih je treba v tem kontekstu – saj nenazadnje govori o *kurikularnih* standardih – razumeti kot operativne učne cilje, vezane na izvajanje izobraževalnega programa, in ne kot široko razumljenih rezultatov učenja (ki seveda niso nujno vezani na izobraževalni program).

obe ti vrsti znanja. In drugič, vsebinski standardi ne opisujejo znanja nasploh, pač pa opisujejo znanje posamezne discipline ali področja, ki je v izobraževalnem programu predmet obravnave znotraj posameznih programskih enot (učnih predmetov, strokovnih modulov, vsebinskih sklopov). To ima – skupaj s prejšnjimi izpeljavami o objektivaciji znanja – seveda pomembne posledence tudi z vidika legitimnosti ocenjevanja znanja.

Kot poudarjajo avtorji dokumenta »Academic Content Standards« (prav tam), imajo vsebinski standardi, poleg tega, da so podlaga za ocenjevanje znanja, tudi nekatere druge funkcije: so pomembna orientacija učiteljem, ko se odločajo, katere učne vsebine in kako poglobljeno jih bodo obravnavali pri pouku, saj jih usmerjajo h konceptom, znanju, spretnostim in ravnanjem, ki so za izobraževalni program ključni, temeljni; še posebej pomembni so za učence, ki imajo učne težave in težje dosegajo učne cilje – standardi v tem pogledu jasno izražajo, katero znanje bi morali usvojiti vsi učenci, s čimer posredno definirajo odgovornost šole na tem področju in jih je zato mogoče razumeti tudi kot sredstvo za preprečevanje učne neuspešnosti in osipa (prav tam).

Kot opozarjajo Kendall, S. Ryan in A. T. Richardson (2005, pri nas npr. Zupanc, 2011, str. 232), je treba razlikovati med vsebinskimi standardi in standardi dejavnosti (*performance standards*): če vsebinski standardi opisujejo, *kaj* bi moral učenec vedeti in narediti, standardi dejavnosti opisujejo, *»kako dobro je dovolj dobro«*, ali drugače: »Standardi dejavnosti so opredeljeni z izbiro ravni pričakovanja (z drugimi besedami, skozi določanje ustrezne ravni zahtevnosti posamezne vsebine) in jih je mogoče izraziti na številne načine, med drugim denimo z indikatorji dejavnosti. Po eni strani naj bi bili standardi dejavnosti dovolj rigorozni, da so lahko osnova za zunanje ocenjevanje znanja, ob tem pa dovolj podrobni, da vsebujejo jasne implikacije za poučevanje in notranje ocenjevanje znanja.« (Kendall, Ryan in Richardson, 2005, str. 3). To med drugim pomeni, piše Wiliam (2003), da so v vsak »standard dejavnosti implicitno inkorporirane vrednostne sodbe o različnih vidikih te dejavnosti, ki sankcionirajo posameznike, ki bi se od postavljene norme preveč oddaljili. Posledično to pomeni, da vsak standard dejavnosti tudi *normalizira* dejanja učencev.« (Prav tam, str. 225)

Temu je sicer mogoče pritrditi, a gre za trivialno ugotovitev: če govorimo o standardih, je najbrž samoumevno, da govorimo o mehanizmu, ki teži k normalizaciji; če temu ne bi bilo tako, tudi samih standardov (kurikularnih, vsebinskih, dejavnostnih) ne bi potrebovali. Bolj pomembno se zdi opozoriti na drug vidik te »normalizacije«: prav po tem, da jasno vzpostavljajo objektivno mrežo ocenjevanja,

jih lahko po Bernsteinu razumemo kot del t. i. eksplicitne pedagogike<sup>66</sup>. Kot piše avtor, se »eksplicitne pedagogike udejanjajo skozi močne mehanizme klasifikacije in jasno postavljene okvire. Osnovna razlika med eksplicitnimi in implicitnimi pedagogikami je v *načinu*, kako se prenašajo kriteriji, in v stopnji njihove določenosti. Bolj ko je način prenosa impliciten in bolj ko so kriteriji razpršeni, bolj implicitna je pedagogika; bolj ko so kriteriji specifični in bolj ko je način njihovega prenosa ekspliciten, bolj je pedagogika eksplicitna.« (Bernstein, 1997, str. 59) V zadnjem delu svoje razprave to distinkcijo posebej pojasni tudi na primeru vrednotenja učencev, katerega ključni sestavni del je ocenjevanje njihovega znanja. V primeru eksplicitne pedagogike, piše Bernstein, »obstaja ‚objektivna‘ mreža vrednotenja učencev, tako v obliki (a) jasnih kriterijev vrednotenja kot tudi (b) natančnih postopkov merjenja.« (Prav tam, str. 70) Takšno vrednotenje praviloma temelji prav na jasno postavljenih standardih, njihovo doseganje pa se odraža v pridobljenih ocenah. »Učenec ve, pri čem je, prav tako učitelj in učenčevi starši. [...] Jasno je, da so pri ocenjevanju otrok prisotni subjektivni elementi, a jih prekriva očitna objektivnost mreže. V primeru implicitne pedagogike takšna objektivna mreža ne obstaja. [...] [P]ozornost učitelja je osredotočena na *celovitega* otroka: na totaliteto njegovega delovanja in ‚nedelovanja‘.« (Prav tam)

Tudi zato, da bi se na področju ocenjevanja znanja izognili neželenim učinkom implicitne pedagogike (ali jih vsaj omejili), je bila v 90. letih v kurikularni prenovi sprejeta odločitev, da pristojne kurikularne komisije v učne načrte posebej zapišejo *standarde znanja*. V Navodilih za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij (1996), v skladu s katerimi so nastajali učni načrti, ki so bili potrjeni leta 1998, so standardi znanja opredeljeni kot »preverljivi, izhajajo iz operativnih ciljev na ravni dosežkov (procesi in rezultati) ter so osnova za preverjanje doseganja ciljev na določeni ravni znanja.« (Prav tam)

S tem je bilo jasno in transparentno postavljeno tudi razmerje med splošnimi učnimi cilji in standardi znanja: če so prvi lahko pomensko široki in kot taki izražajo

---

66 Bernstein (1997) v razpravi, na katero se sklicujemo, sicer uporablja termina *visible* in *invisible pedagogy*. Prevajanje teh dveh terminov ni preprosto, saj neposredni prevod (vidna/nevidna pedagogika) ne bi bil najbolj smiseln. Poanta namreč ni v tem, da bi bila ena pedagogika »vidna«, druga pa ne – obe sta vidni, pomensko gre za to, da pedagogika, ki jo Bernstein poimenuje »visible«, deluje transparentno, odkrito, vzpostavljajo jo teoretske podlage in pedagoške prakse, ki so jasno določene, opredeljene, konceptualno zamejene, s tem pa v končni konsekvenci tudi diskutabilne in izpostavljene kritiki. Zato za termin »visible pedagogy« privzemamo prevod »eksplicitna pedagogika, za termin »invisible pedagogy« pa »implicitna pedagogika«, kar je prevodna rešitev, ki so jo pri nas uporabili tudi M. Kovač Šebart (2002) ter Krek idr. (2005, str. 8–9). Obenem pa je treba opozoriti tudi na specifično rabo termina »pedagogika« v tem kontekstu, ki je sicer tipično anglosaška, zato tega izraza ni mogoče razumeti enako, kot ga razumemo v našem prostoru. Pomensko je angleškemu izrazu »pedagogy« bližje pojem didaktične prakse, učne strategije ali preprosto *načina pedagoškega ravnanja*. A ne gre zgolj za ravnanje, za prakso, pač pa tudi za konceptualne temelje te prakse, zato v tej točki – ob odsotnosti ustrežnejše terminološke rešitve – ostajamo pri prevodu »pedagogika«.

temeljne funkcije nekega učnega predmeta, so standardi znanja po svoji naravi in funkciji *operativni in preverljivi* učni cilji, torej zgolj tisti, katerih doseganje je mogoče objektivno preverjati in posledično ocenjevati.

Logika, ki smo ji sledili, je torej narekovala, da si učitelji v šolah prizadevajo dosežati vse učne cilje, tako splošne kot operativne, tako preverljive kot nepreverljive, toda prav zato, ker niso vsi učni cilji (čeprav legitimni in se jim šola ne more odreči!) preverljivi ali pa ne opredeljujejo bodisi propozicionalnega bodisi dispozicijskega znanja učencev, jih ni mogoče zapisati kot standardov znanja, posledično pa tudi ne ocenjevati (takšni so denimo cilji, ki opisujejo zaželeno osebnostne lastnosti učencev, njihova subjektivna stališča, ustvarjalnost, predanost učenju in izobraževanju, kritičnost, spontanost, tudi naklonjenost partikularnim metodam ali stilom učenja ipd.).

V nadaljevanju bomo pokazali, da je bil v procesu prenavljanja učnih načrtov prav koncept standardov znanja podvržen pomislekom in strokovni kritiki, toda za rešitev, ki je bila uveljavljena v prenovljenih kurikularnih dokumentih, namreč vpeljava *pričakovanih rezultatov* kot konceptualne alternative standardom znanja, bi težko trdili, da je strokovno bolj prepričljiva.

#### 4.3.4 Prenova učnih načrtov za osnovnošolsko izobraževanje: od standardov znanja k pričakovanim rezultatom

Hkrati s spremembo zakonsko opredeljenih ciljev osnovnošolskega izobraževanja je bila v zadnjih letih revizije deležna tudi opisana strukturna in konceptualna logika nacionalnega kurikularnega načrtovanja. Na podlagi dokumenta Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov (2007; gl. tudi Žakelj, 2007) je Zavod RS za šolstvo izpeljal projekt, ki so ga poimenovali *posodabljanje* učnih načrtov, čeprav analiza novih učnih načrtov (pa tudi ostalih spremljajočih dokumentov, poleg omenjenega npr. tudi Izhodišča posodabljanja ..., 2008), kot poudarja tudi M. Kovač Šebart (2008), pokaže, da gre za njihovo konceptualno prenovu.

Avtorji Smernic, načel in ciljev posodabljanja učnih načrtov (2007) uvodoma pojasnijo, zakaj je po njihovi presoji potrebno učne načrte posodobiti:

Analiza (obstojećih učnih načrtov, op. a.) je pokazala, da je precej nedorečenosti pri standardih znanja in da so na tem področju med predmeti tudi največje razlike. Razlike so tako v zahtevnosti (taksonomskih ravneh) kot tudi v zapisih (op.: standardi so zapisani ali precej »ohlapno« ali zelo »razdrobljeno«). Nadalje imajo nekateri predmeti standarde ob zaključku šolanja, drugi po sklopih ali po razredih, nekateri različne

kombinacije ali pa standardov v učnih načrtih nimajo. V standardih so tudi premalo zastopani in prepoznavni splošni cilji, pre pogosto odražajo le vsebinska, veliko manj pa procesna znanja, ki so tudi del splošnih ciljev. (Prav tam, 7)

Če zgornje ugotovitve držijo, bi pričakovali, da bodo pristojne strokovne skupine opravile revizijo obstoječih zapisov operativnih ciljev in standardov znanja, kar bi lahko upravičeno označili kot posodabljanje učnih načrtov, toda intenca avtorjev omenjenega dokumenta je bila očitno daljnosežnejša: v smernicah so predvideli tako strukturne kot konceptualne spremembe učnih načrtov, ali drugače, njihova spremenjena struktura odraža tudi temeljite konceptualne posege v logiko nacionalnega kurikularnega načrtovanja.

Prenovljeni učni načrti (za analizo smo pridobili prenovljene učne načrte naslednjih obveznih učnih predmetov: angleščina, biologija, družba, državljanska in domovinska vzgoja ter etika<sup>67</sup>, geografija, glasbena vzgoja, gospodinjstvo, italijanščina, kemija, matematika, naravoslovje in tehnika, naravoslovje, slovenščina, spoznavanje okolja, športna vzgoja, tehnika in tehnologija ter zgodovina)<sup>68</sup> vsebujejo devet poglavij<sup>69</sup>:

1. opredelitev predmeta
2. splošni cilji / kompetence
3. cilji in vsebine predmeta (po razredih)
4. pričakovani rezultati / dosežki (po razredih oz. vzgojno-izobraževalnih obdobjih)
5. medpredmetne povezave
6. didaktična priporočila
7. vrednotenje dosežkov
8. materialni pogoji za izvedbo pouka
9. znanja izvajalcev

Primerjava strukture učnih načrtov iz leta 1998 in 2008 torej pokaže, da je število poglavij nekoliko razširjeno (dodana so poglavja medpredmetne povezave, vrednotenje dosežkov, materialni pogoji za izvedbo pouka in znanja izvajalcev), čeprav iz tega ne gre sklepati, da so učni načrti v tem pogledu tudi vsebinsko bistveno razširjeni: opise medpredmetnih povezav so praviloma vključevali tudi prejšnji učni načrti (četudi ne vselej tako eksplicitno kot prenovljeni), prav tako

67 Predmet se je prej imenoval državljanska vzgoja in etika.

68 Naslednjih prenovljenih učnih načrtov ni bilo mogoče pridobiti: fizika, likovna vzgoja in nemščina.

69 Izmed navedenih zgolj učni načrt za matematiko ne vsebuje vseh naštetih poglavij, manjkajo namreč poglavja o vrednotenju dosežkov, materialnih pogojih in zunanjih izvajalcih.

tudi zapise, ki so se nanašali na preverjanje in ocenjevanje znanja (tu v posebnem poglavju o »vrednotenju dosežkov«). Kot dejansko novi je mogoče označiti le zadnji dve poglavji, ki opredeljujeta materialne pogoje za izvedbo pouka in znanja izvajalcev.

Veliko pomembnejša od samih strukturnih sprememb je zagotovo očitna rekonceptualizacija učnih načrtov: ti namreč ne vsebujejo več standardov znanja, opredeljenih na podlagi operativnih učnih ciljev, pač pa je koncept operativnih ciljev in standardov znanja nadomestil koncept pričakovanih rezultatov, ki izhajajo iz splošno zapisanih kompetenc, te pa naj bi temeljile, kot izhaja iz dokumenta (prav tam, 10–11), na ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, ki smo jih našli zgoraj. Poleg tega sta odprava standardov znanja in implementacija ključnih kompetenc odpravili tudi konceptualno logiko razmerja med splošnimi cilji, operativnimi cilji in standardi znanja, na kateri so temeljili prejšnji učni načrti.

A. Žakelj je ob tem poudarila, da so Smernice spremljanja in posodabljanja obstoječih učnih načrtov *nadgradnja* Izhodišč kurikularne preнове iz leta 1996, pri čemer naj bi bila ta izhodišča v procesu spreminjanja učnih načrtov »dopolnjena z naslednjimi načeli: avtonomija učitelja in šole, jasna vodilna ideja predmeta, učnociljni in procesnorazvojni model pouka, odprtost in izbirnost (fleksibilnost učnega procesa), kompetenčnost, kakovost znanja, razvojno spremljanje učenčevih dosežkov in razvoj metakognitivnih sposobnosti, povezovanje predmetov in disciplin – globalni pristop, ki spodbuja »celostno« učenje in poučevanje.« (Žakelj, 2007, 10). Tudi avtorji Smernic zapišejo podobno, ko utemeljujejo strukturne spremembe učnih načrtov:

Predlagana struktura UN izhaja iz učno-ciljne in procesno-razvojne strategije načrtovanja, ki je poleg ciljev usmerjena na proces učenja, na razvijanje avtonomije, interese, motive in zmožnosti učenca. Odločujoč je globalni pristop, ki spodbuja »celostno« učenje in poučevanje. Struktura je do neke mere podobna obstoječim učnim načrtom iz leta 1998, vendar nekoliko bolj odprta, dopušča več avtonomije učitelja, fleksibilno prilagajanje učnemu procesu, je odmik od strogega normativizma k opisom pričakovanih dosežkov/rezultatov. (Prav tam, 19)

Iz zapisanega bi bilo mogoče sklepati, da učni načrti iz leta 1998 niso sledili omenjenim načelom, čemur ni mogoče v celoti pritruditi: vsaj ko gre za težnjo po večji avtonomiji učitelja in šole, opredelitev jasne vodilne ideje predmeta, učnociljnega pristopa k načrtovanju pouka, odprtost in izbirnost učnih načrtov, prizadevanja za kakovostno znanje, pa tudi za razvojno spremljanje učenčevih dosežkov, razvoj metakognitivnih sposobnosti ter povezovanje predmetov in

disciplin, ki naj bi spodbujalo »celostno« učenje in poučevanje – vsaj v teh točkah bi prejšnjim učnim načrtom težko očitali, da jim niso sledili, še toliko težje brez njihove temeljite konceptualne analize, ki bi šele lahko postregla s strokovno utemeljenimi ugotovitvami in sodbami. Nedvomno pa je mogoče pritrčiti A. Žakelj, ko zapiše, da je eno od načel, ki mu snovalci učnih načrtov leta 1998 niso sledili – njihova kompetenčna naravnost. Zato se zdi, da je prav implementacija kompetenc in rekonceptualizacija učnih načrtov v skladu s kompetenčno logiko najbolj bistvena konceptualna poteza prenovljenih učnih načrtov, skupaj s privzetjem predpostavke, da je mogoč razcep splošnoizobraževalnega znanja na vsebinsko in procesno znanje: kot bomo pokazali v nadaljevanju, je prav vpisovanje kompetenčne logike v nacionalno kurikularno načrtovanje proizvedlo tudi nekatere učinke, ki jih je z vidika transparentnosti, jasnosti in terminološke doslednosti mogoče označiti kot problematične. V kolikor privzamemo, da je eden od ključnih pogojev, ki zagotavljajo kakovostno izvedbo učnih načrtov v vzgojno-izobraževalni praksi, prav njihova terminološka in z njo povezana konceptualna doslednost, jasnost in razumljivost, velja pokazati na nekatere v tem pogledu nedomišljene poteze prenovljenih učnih načrtov.

#### 4.3.4.1 Terminološke in konceptualne zagate prenovljenih učnih načrtov za osnovnošolsko izobraževanje

Kot smo že omenili, je ena od ključnih sprememb v prenovljenih učnih načrtih za osnovnošolsko izobraževanje odprava minimalnih in temeljnih standardov znanja (opredeljenih v poglavju *katalog znanj*) in vpeljava *pričakovanih rezultatov*. Logično se zastavlja vprašanje – tudi zato, ker je mogoče interpretirati, da pričakovani rezultati v strukturo novih učnih načrtov vstopajo na mestu, kjer so bili v prejšnjih učnih načrtih standardi znanja –, ali je sprememba zgolj terminološka (in gre torej le za zamenjavo enega izraza z drugim) ali pa imamo opraviti s spremembo, ki je konceptualne narave. Pravnoformalno bi bilo mogoče vsaj del odgovora na to vprašanje najti v 47. členu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F, 2007), ki določa: »V učnih načrtih, določenih po sprejetju tega zakona, se izraz ‚minimalni standard‘ zamenja z izrazom ‚pričakovani rezultat‘.« (ZOsn-F, 2007, 47. člen) Zakon je bil sprejet novembra 2007 in se torej nanaša tudi (ali najprej) na prenovljene učne načrte, sprejete spomladi 2008. Dobesedno branje te določbe napeljuje k prvi od prej omenjenih interpretacij: eksplicitno govori o *zamenjavi izrazov*, da se torej nekaj, kar je bilo prej poimenovano z izrazom *minimalni standard*, odtlej poimenuje z izrazom *pričakovani rezultat*. Po tej logiki ne bi imeli opraviti z nikakršnim konceptualnim premikom, pač pa bi preprosto privzeli, da se v novih

učnih načrtih namesto pojma *minimalni standard znanja* uporablja pojem *pričakovani rezultat*<sup>70</sup>. Pri tem se prvi pomislek nanaša že na samo smiselnost takšne zakonske določbe: ne gre le za vprašanje, zakaj bi bila pristojnost zakonodajalca, da v zakonu določa uporabo takšne ali drugačne strokovne terminologije v dokumentih, ki so prav tako strokovni – tudi če to vprašanje zanemarimo, ostaja kljub temu nerazumljivo, čemu bi ustaljen strokovni izraz zamenjali z drugim, v kolikor konceptualna razsežnost ostaja enaka. Jasno torej je, da ne gre le za to: z vrsto argumentov je namreč mogoče pokazati, da tako strokovna izhodišča, smernice in načela, ki so jih morale upoštevati strokovne skupine pri pripravi sprememb učnih načrtov, kot tudi dejanski zapisi v učnih načrtih ne sledijo logiki, po kateri bi šlo le za spremembo terminologije: substitucija standardov znanja (ne le minimalnih, tudi temeljnih<sup>71</sup>) s pričakovanimi rezultati je v ključnih dokumentih preнове (Smernice, načela ..., 2007; Izhodišča posodabljanja ..., 2008) utemeljena z dvema temeljnima intencama: z uveljavitvijo procesno-razvojnega modela kurikularnega načrtovanja, ki naj bi – domnevno bolje kot zgolj učinkiljni, vsekakor pa bolje kot učnovsebinski model – omogočal *poleg vsebinskega* tudi usvajanje dekontekstualiziranega »procesnega znanja«, ter s tem povezano intenco po implementaciji ključnih kompetenc tako v splošne cilje posameznega učnega predmeta kot tudi v pričakovane rezultate. Avtorji Smernic, načel in ciljev posodabljanja ... (2007) v tem smislu to intenco tudi jasno artikulirajo, ko zapišejo:

Pri določanju pričakovanih dosežkov izhajamo iz dejstva, da gre za premik od strogega normativizma, ki izhaja iz učinkiljnega pristopa, k procesno-razvojnemu modelu, ki poleg strogo definirane končne znanja spremlja in upošteva tudi proces učenja posameznika. Pričakovani dosežki z razliko od standardov niso naravnani na posameznika, temveč na populacijo oz. na razred in so opredeljeni kot pričakovano znanje. Tako postavljeni pričakovani dosežki omogočajo večjo fleksibilnost izvajanja učnega procesa oz. prilagajanje posamezniku.

Pri določanju pričakovanih dosežkov je treba upoštevati različne vrste in ravni znanja, pri čemer naj bodo pred tem cilji postavljeni tako, da spodbujajo poglobljeno, povezovalno znanje.

V pričakovane dosežke vključiti tudi kompetence. Izhajamo iz ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje: Poročilo Evropskega parlamenta

70 Oziroma, če smo dosledni, zakon določa, da se mora v novih učnih načrtih uporabljati izraz *pričakovani rezultat znanja*, saj se dikcija nanaša na izraz *minimalni standard znanja* – leta 1998 sprejeti učni načrti namreč ne govorijo o *minimalnem standardu* (česarkoli), pač pa eksplicitno o *minimalnem standardu znanja*.

71 Pregled prenovljenih učnih načrtov za obvezne predmete namreč pokaže, da v nobenem niso pričakovani rezultati nadomestili zgolj *minimalnih standardov znanja*, kot to določa osnovnošolski zakon, pač pa so nadomestili standarde znanja v celoti.



in Sveta Evropske unije z dne 18. 12. 2006, Uradni list EU št. 394/10. Kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam. (Prav tam, 14)

Izhajajoč iz tega zapisa razlika med pričakovanimi dosežki oz. rezultati<sup>72</sup> in standardi znanja ni le terminološka, pač pa konceptualna, čeprav razmerje med obema konceptoma iz tega zapisa prav tako ni povsem jasno: ni namreč razumljivo, kaj pomeni opredelitev, da so (bili) standardi znanja »naravnani na posameznika« – intenca postavljanja standardov znanja je vendarle bila, da se prav ne glede na osebne okoliščine, torej ne glede na »posameznika«, opredeli objektivna merila, po katerih bi bilo mogoče presojati doseganje operativnih, preverljivih učnih ciljev – sploh pa ni razumljivo, kaj pomeni ob zapisu, da »pričakovani dosežki z razliko od standardov niso naravnani na posameznika«, pomeni zapis v naslednji povedi, ki pravi, da »pričakovani dosežki omogočajo večjo fleksibilnost izvajanja učnega procesa oz. prilagajanje posamezniku«.

Ob tem dokument daje tudi navodilo, kako je potrebno v učnem načrtu pričakovane dosežke oz. rezultate *zapisati*, pri čemer so ponovno poudarjene kompetence: zapisi pričakovanih dosežkov oz. rezultatov morajo izražati »[p]o smiselnih časovnih obdobjih (bodisi po razredih, triletnih ali za predmet v celoti, op. a.) zapisana pričakovana bistvena znanja, ki vključujejo tudi kompetence.« (Prav tam)

Podobno logiko argumentacije zasledimo v kasnejšem dokumentu Izhodišča posodabljanja učnih načrtov v osnovni šoli (2008), ki vsebuje zapis:

Odločitev za pričakovane rezultate izhaja iz spoznanj novejših edukacijskih paradigme v šolstvu, ki v ospredje postavlja spoznavne procese pri učencu in njegov celostni razvoj. Temelji na učinkovitem ter procesno-razvojnem načrtovanju in izvajanju kurikula, oba predpostavljata skrbno določanje ciljev učnega procesa. /.../ Pričakovani rezultati so merljivi in preverljivi. Izhajajo iz ciljev, vsebin in kompetenc kot strukturnih elementov učnih načrtov. Učenci pričakovane rezultate dosegajo na različnih stopnjah in ravneh, kar mora učitelj upoštevati pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju procesa. (Izhodišča posodabljanja ..., 2008, 7–8)

Po eni strani je torej na delu že omenjena logika razlikovanja med tremi teoretskimi pristopi h kurikularnemu načrtovanju (učneciljni, učnovsebini in

72 Iz dokumenta je razvidno, da sta pojma pričakovani dosežek in pričakovani rezultat uporabljena kot sinonima. Sicer ni povsem razumljivo, čemu uporaba dveh izrazov (ponekod tudi hkrati z uporabo poševnice: pričakovani dosežek/rezultat); čeprav N. Komljanc v eni od razprav pojasnjuje razmerje med obema pojmom z definicijo, da so »pričakovani rezultati dogovorjeni povprečni dosežki«, ti pa so nato definirani kot »referenčna merila, ki vodijo učitelje k organiziranju fleksibilnih, mnogoterih programov in modelov učenja in poučevanja« (Komljanc, 2007, 93) – se zdi, da s tem pojasnilom nejasnost ni povsem odpravljena.

procesnorazvojni), ki smo jo obravnavali tudi v prejšnjem poglavju in za katero smo pokazali, da je lahko problematična, v kolikor proizvede interpretacijo, da gre za tri ločene pristope, ki drug drugemu predstavljajo alternativo, še zlasti ob hkratni predpostavki, da je mogoče splošnoizobraževalno znanje razcepiti na vsebinsko in procesno, nato pa usvajanje slednjega razmejiti od usvajanja vsebinskega znanja. V želji, da bi kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka – ob problematizaciji transmittivne funkcije pouka in skladno z opisanimi epistemološkimi izhodišči konstruktivizma – presešlo naravnost na domnevno problematično in za doseganje zaželenih vzgojno-izobraževalnih učinkov nezadostno učno vsebino, s čimer naj bi zagotovili, da bo pouk »nekaj več« od »zgolj« poučevanja in učenja vsebinskega znanja, so se torej snovalci kurikularne preнове oprli na koncept, s katerim naj bi bilo mogoče to doseči: na ključne kompetence. Te je namreč mogoče uporabiti kot konceptualno orodje, ki domnevno združuje vse zaželene razsežnosti, za katere si je v »sodobni šoli« legitimno prizadevati, hkrati pa so kot »ključne« povsem dekontekstualizirane, saj ne izražajo nobenih predmetnospecifičnih učnih vsebin, zaradi česar lahko proizvedejo verjetje, da je s kompetenčno orientacijo kurikula mogoče preseči logiko pouka, ki bi se »preveč« opiral na posredovanje učnih vsebin in s tem domnevno marginaliziral druge razsežnosti izobraževanja. Ob tem seveda ne gre spregledati, da ključne kompetence hkrati zadostijo tudi zahtevi, da bi morale obvezno splošno izobraževanje posameznika opremiti zlasti z uporabnim znanjem, spretnostmi in osebnostnimi lastnostmi, ki so potrebne za uspešno prilagodljivost vselej novim in drugačnim »družbenim zahtevam«, predvsem seveda tistim, ki so tesno povezane z njegovo bodočo ekonomsko produktivnostjo in zaposljivostjo, ki jo terjata trg dela. Tako je mogoče razumeti tudi zapis v dokumentu Izhodišča posodabljanja učnih načrtov v osnovni šoli, ki utemeljuje odločitev za kompetenčni pristop v prenovljenih učnih načrtih:

Glede na to, da se Evropska unija ob globalizaciji neprestano srečuje z novimi izzivi, bo vsak državljan potreboval več ključnih kompetenc, da se bo lahko prožno prilagajal hitro spreminjajočemu se in medsebojno zelo povezanemu svetu. Izobraževanje ima s svojo dvojno vlogo, v družbenem in gospodarskem smislu, ključni pomen pri zagotavljanju, da državljani Evrope pridobijo ključne kompetence, ki jih potrebujejo, da se lahko prožno prilagodijo takšnim spremembam. /.../ Pomembni dejavniki pri vseh ključnih kompetencah so kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev, konstruktivno obvladovanje čustev (Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije z dne 18. 12. 2006, Uradni list EU, št. 394/10). (Prav tam, 7)

Ali drugače: s ključnimi kompetencami naj bi pri pouku dosegli več kot zgolj s transmisijo specifičnega predmetnega vsebinskega znanja (tj. kritično mišljenje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, oceno tveganj, sprejemanje odločitev, konstruktivno obvladovanje čustev), obenem pa naj bi posamezniku zagotavljale tudi večjo prilagodljivost. S tem se sicer lahko strinjamo: nenazadnje je težko oporekati prizadevanjem, da bi pri pouku učenci razvili tudi naštete spretnosti in osebnostne lastnosti, ki so seveda še kako legitimen in zaželen del ciljev osnovnošolskega izobraževanja; problem pa nastane, ko takšne splošno opredeljene ključne kompetence skozi koncept »pričakovanih rezultatov« pričnejo nadomeščati standarde znanja in s tem neposredno vplivajo na procese preverjanja in ocenjevanja znanja, ki je lahko pravično zgolj, v kolikor temelji na objektivnih in transparentnih standardih znanja. Pregled prenovljenih učnih načrtov pokaže, da je zahteva po implementaciji ključnih kompetenc med pričakovane rezultate vodila tudi k zapisom takšnih pričakovanih rezultatov, ki so bodisi povsem »procesni«, dekontekstualizirani in torej nimajo neposredne vsebinske povezave z učnim predmetom, na katerega se učni načrt nanaša, bodisi opisujejo osebnostne lastnosti, stališča in navade učencev, ki jih ni mogoče objektivno preverjati in ocenjevati.

#### 4.3.4.2 Zapisi pričakovanih rezultatov v nekaterih prenovljenih učnih načrtih, ki niso povezani z vsebino učnega predmeta

Ena od problematičnih implikacij kompetenčnega pristopa, ki so ga izbrali snovalci prenovljenih učnih načrtov za osnovnošolsko izobraževanje, se odraža v zapisih pričakovanih rezultatov, ki opisujejo ravnanja učencev, ki niso neposredno povezana z vsebino posameznega učnega predmeta – in torej opisujejo znanja, ki bi jih bržkone lahko označili kot »procesna«. Poglejmo nekaj primerov.

Učni predmet *Družba* (2008, 14) med pričakovanimi rezultati ob zaključku predmeta med drugim zahteva, da učenec oz. učenka:

- sodeluje v različnih socialnih situacijah (učnih, vrstniških ...);
- pri spoznavanju pokrajin uporabi različne strategije (opazovanje, raziskovanje, delo z zemljevidi, besedili, IKT).

Pri učnem predmetu *Spoznavanje okolja* (2008, 19) sta med pričakovanimi rezultati zapisa, da učenec/ka:

- podatke beleži na različne načine;
- prispeva k urejeni okolici in ustrezno ravna z odpadki.

Podobne zapise je v nekaterih učnih načrtih mogoče zaslediti med pričakovanimi rezultati pri učnem predmetu ob zaključku posameznega triletja. Tako denimo učni načrt za predmet *Tehnika in tehnologija* (2008, 22) med pričakovanimi rezultati ob koncu drugega triletja našteva:

- učenec/učenka prepozna svoje sposobnosti in jih sooča z zahtevami poklicev;
- učenec/učenka uporablja IKT pri učenju.

Tudi učni načrt za predmet *Matematika* (2008, 65–66) med pričakovanimi rezultati ob koncu tretjega triletja navaja, da učenec oz. učenka

- uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo pri reševanju problemov.

Tudi če lahko pristanemo na interpretacijo, da zgornji zapisi niso problematični sami po sebi, da je torej pri pouku navedenih učnih predmetov legitimno učence voditi med drugimi tudi k tovrstnim ciljem, se vendarle zdi problematična njihova umestitev med pričakovane rezultate – če imajo slednji dejansko funkcijo standardov znanja, potem je namreč jasno, da njihovo (ne)doseganje lahko bistveno vpliva na oceno, ki pa bi v končni instanci vendarle morala biti *ocena izkazanega znanja iz učnega predmeta* oz. bi morala biti ravnanja, ki jih opisujejo zgornji pričakovani rezultati, ocenjena vselej v kontekstu izkazovanja znanja iz vsebine tega. Toliko bolj postane ta zahteva smiselna, če upoštevamo, da so v nekaterih učnih načrtih tovrstni pričakovani rezultati eksplicitno zapisani celo kot pogoj za napredovanje učenca v višji razred. Tako je denimo v učnem načrtu za predmet *Glasbena vzgoja* (2008, 23–24) pričakovani rezultat »učenec zbrano posluša glasbene vsebine« naveden kot pogoj za napredovanje v četrti razred, pričakovani rezultat »učenec uporablja sodobno tehnologijo« pa kot pogoj za napredovanje v sedmi razred. Skladno z zahtevo učnega načrta, predvsem pa upoštevajoč določbo 9. člena Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008), ki pravi, da je z negativno oceno »ocenjen učenec, ki ne doseže pričakovanih rezultatov, določenih v učnih načrtih«, bodo morali učenci, ki npr. ne bodo uporabljali sodobne tehnologije, ponavljati šesti razred osnovne šole, pa čeprav bodo dosegli vse preostale pričakovane rezultate, s katerimi bodo izkazali z glasbo povezano znanje, ki ga predvideva učni načrt.

Podobne zapise pričakovanih rezultatov, ki so opredeljeni kot pogoj za napredovanje v višji razred, zasledimo tudi v učnih načrtih za predmeta *Kemija* ter *Naravoslovje in tehnika* (2008, 25–26). Učni načrt za predmet kemija ločeno navaja vsebinska in procesna znanja, med slednjimi pa kot pogoj za napredovanje v višji razred tudi pričakovani rezultat »učenec zna uporabljati vsaj dva različna vira za pridobivanje podatkov (poljudno-strokovna literatura, medmrežje, zbirke podatkov ...) in v sodelovanju s sošolci predstavljati lastne izdelke (seminarske naloge, plakate, preproste poskuse itd.)« (Kemija ..., 2008, 27)

Med pričakovanimi rezultati, ki pomenijo pogoj za napredovanje v naslednji (peti oz. šesti) razred učni načrt za predmet naravoslovje in tehnika uvršča tudi t. i. naravoslovne in tehnične postopke in med njimi »učenec/učenka natančno in sistematično zaznava z vsemi čutili« (Naravoslovje in tehnika ..., 2008, 25) ter »učenec/učenka skrbi za urejenost delovnega prostora« (prav tam, 26).

Čeprav gre pri zgornjih primerih za pričakovane rezultate, ki jih je načeloma mogoče objektivno preverjati in na podlagi vzpostavljenih meril tudi ocenjevati, se kljub vsemu zdi nesprejemljiva logika, po kateri bi učenci pridobili bistveno nižjo ali celo negativno oceno *iz posameznega učnega predmeta* (!), ker bi bilo njihovo doseganje naštetih pričakovanih rezultatov nezadostno. Gre namreč za logiko, ki na ravni najbolj represivne razsežnosti učnega procesa od učencev zahteva, da ne le znanje usvojijo, pač pa da do njega pridejo po vnaprej določeni poti, denimo z »uporabo vsaj dveh virov«, z »uporabo sodobne tehnologije« ali z »zbranim poslušanjem glasbenih vsebin«. Če je to mogoče razumeti zlasti kot posledico razcepa na vsebinska in procesna znanja (najbolj očitno in eksplicitno pri kemiji ter naravoslovju in tehniki) in z dekontekstualizirano razumljenimi ključnimi kompetencami (predvsem uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije in z njo povezane »digitalne kompetence«), pa toliko bolj problematično izzvenijo zapisi pričakovanih rezultatov, ki opisujejo osebne lastnosti, stališča ali navade učencev.

#### 4.3.4.3 Zapisi pričakovanih rezultatov v nekaterih prenovljenih učnih načrtih, ki opisujejo osebne lastnosti, stališča ali navade učencev

Težnje, da bi se skozi implementacijo kompetenčnega pristopa in z uveljavljanjem t. i. procesnorazvojnega kurikularnega načrtovanja lahko v večji meri distancirali od transmisijske funkcije pouka, bolj poudarili tudi druge razsežnosti ključnih kompetenc in jim dali tudi ustrezno »težo« pri preverjanju in ocenjevanju dosežkov, so v prenovljenih učnih načrtih rezultirale v zapisih pričakovanih rezultatov, ki opisujejo osebne lastnosti, stališča ali navade učencev.

V učnem načrtu za predmet *Slovensčina* (2008, 53) je med pričakovanimi rezultati, ki pomenijo pogoj za napredovanje (!) v četrti, peti, šesti, sedmi, osmi in deveti razred, zapisan tudi pričakovani rezultat: »Učenec/učenka ima /.../ razvito zavest o jeziku, narodu in državi.« Med pričakovanimi rezultati, predvidenimi ob koncu drugega triletja, je denimo zapis: »Učenec/učenka ... doživeto recitira pesemsko besedilo.« (Prav tam, 58)

V učnem načrtu za predmet *Družba* (2008, 13–14) med pričakovanimi rezultati ob zaključku predmeta najdemo zapise, kot so:

- učenec/učenka izkazuje strpno in odgovorno ravnanje (do sebe in drugih, učenja, zadolžitev ...);
- učenec/učenka razvija pozitiven odnos do države, domovine in Evropske unije (EU);
- učenec/učenka /.../ se zavzema za svoja stališča in vrednote.

Podobne formulacije se v istem učnem načrtu nahajajo tudi med pričakovanimi rezultati, ki so pogoj za napredovanje v višji razred. Tako mora učenec za napredovanje v šesti razred med drugimi doseči pričakovana rezultata »si prizadeva za strpno in odgovorno ravnanje (do sebe in drugih, učenja, zadolžitev)« ter »izraža zmožnost vživljanja v druge (empatijo)« (prav tam, 16).

Z drugimi besedami, ne le, da mora učenec ob koncu pouka iz predmeta družba »izkazovati strpno in odgovorno ravnanje«, če si za to ne »prizadeva« ob koncu petega razreda, preprosto ne more napredovati v zadnje triletno osnovnošolskega izobraževanja.

Podobne pričakovane rezultate, ki so eksplicitno navedeni kot pogoj za napredovanje v višji razred, zasledimo tudi v učnem načrtu za predmet *Naravoslovje in tehnika* (2008, 24–26). Tako morajo učenci ob koncu četrtega in petega razreda med drugimi izkazati tudi doseganje rezultatov:

- učenec/učenka razvija pozitiven odnos do sebe, soljudi in okolja;
- učenec/učenka pokaže vedoželjnost, kritičnost, objektivnost in občutljivost, ki jo izraža v skrbi za vse živo.

Poglejmo še nekaj podobnih zapisov iz nekaterih drugih prenovljenih učnih načrtov. Pri predmetu *Tehnika in tehnologija* (2008, 22) najdemo med zapisi pričakovanih rezultatov ob koncu drugega triletja tudi:

- učenec/učenka kot posameznik vrednoti in ceni svoje lastno delo in delo drugih, učenje in rezultate dela;
- učenec/učenka ima pozitivna stališča do tehnične kulture in kulturne tradicije v svojem okolju in okolju drugih.

Med pričakovanimi rezultati pri predmetu *Spoznavanje okolja* (2008, 18) sta med drugimi tudi rezultata:

- učenec/učenka bo starosti primerno spoštoval različnost med ljudmi in enakost med spoloma;
- učenec/učenka bo starosti primerno ravnal po pravilih družbenega življenja.

Učni načrt za predmet *Naravoslovje* (2008, 33) med pričakovanimi rezultati ob zaključku predmeta posebej navaja »procesna znanja in stališča«, med njimi tudi:

- sodeluje z drugimi; se dogovarja, si prizadeva za skupne cilje, posluša, sprejema in spoštuje ideje in mnenja drugih, sprejema kritike, odgovorno ravna, kritično vrednoti lastno ravnanje in ravnanja drugih;
- izkazuje odgovoren odnos do okolja, spoštuje vse oblike življenja in deluje v prid trajnostnega razvoja.

Najbolj evidentno pa se implementacija ključnih kompetenc odraža med pričakovanimi rezultati ob koncu tretjega triletja v učnem načrtu za predmet *Matematika* (2008, 65–66), kjer so avtorji preprosto povzeli splošne formulacije posameznih ključnih kompetenc in zapisali:

- sposoben/na je kritičnega odnosa do informacij na spletu in drugje;
- sposoben/na je kritične refleksije lastnega znanja (učenje učenja);
- je kreativen/na in ustvarjalen/na, daje pobude, sprejema odločitve (samoiniciativnost in podjetnost);
- dela v skupinah, konstruktivno obvlada čustva, se zna samospoštovati, je odgovoren, ima kritičen in pošten odnos do sveta (socialne in državljanske kompetence).

Podobno kot smo zapisali zgoraj, tudi pri teh zapisih ni problematično dejstvo, da so kot cilji pouka zapisani v učnih načrtih in da si učitelji prizadevajo, da bi jih učenci dosegli. Je pa mogoče kot problematično označiti njihovo umeščanje med pričakovane rezultate, ki naj bi opravljali funkcijo standardov znanja: ne le, da očitno opisujejo nekaj, česar ni mogoče označiti kot *znanje*, večinoma gre tudi za zapise ciljev, ki *niso objektivno preverljivi* in kot taki *ne morejo* opravljati funkcije standardov znanja, zato tudi ne morejo biti del transparentnega, objektivnega in pravičnega ocenjevanja.

#### 4.3.4.4 Ocenjevanje pričakovanih rezultatov: nekatere problematične implikacije

Da je intenca prenove učnih načrtov tudi odmik od logike, po kateri je legitimno ocenjevati zgolj objektivno preverljivo znanje, je med drugim razvidno iz poglavja, ki je naslovljeno *Vrednotenje dosežkov* in ga vsebujejo vsi učni načrti. Že sam naslov poglavja je indikativen: govori o vrednotenju *dosežkov*, čeprav tega pojma v učnih načrtih drugje ni zaslediti. Če sprejmemo interpretacijo, da sta pojma *pričakovani rezultat* in *pričakovani dosežek* sinonima, lahko sklepamo, da poglavje obravnava prav vrednotenje v učnem načrtu zapisanih pričakovanih rezultatov, hkrati pa

uporaba pojma *dosežek* dovolj jasno nakazuje, da *ne gre le za vrednotenje znanja*. Analiza zapisov v tem poglavju pokaže, da so avtorji vsaj nekaterih učnih načrtov za obvezne predmete sledili natanko tej logiki.

Tako denimo učni načrt za predmet *Kemija* (2008, 33) vsebuje naslednje pojasnilo: »Pri pouku kemije učitelj preverja in ocenjuje kognitivne, konativne in spretnostne vidike dela učencev.« Podoben zapis je tudi v učnem načrtu za predmet *Naravoslovje* (2008, 45): »Učitelj naravoslovja sproti spremlja in vrednoti napredek učencev na področju vsebinskih znanj, procesnih znanj (spretnosti, veščin) in stališč oz. odnosov /.../«.

Pri predmetu gospodinjstvo avtorji učnega načrta v poglavju o vrednotenju dosežkov zapišejo, da se »v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja vključujejo tudi sposobnost iskanja in uporabe virov, zmožnost predstavitve idej, sodelovanje z okolico itd.« (Gospodinjstvo ..., 2008, 51)

Še bolj eksplicitno o ocenjevanju dejavnosti učencev pri pouku, ki se ne nanašajo na izkazovanje znanja, govori učni načrt za predmet naravoslovje in tehnika, kjer zasledimo zapis: »Tudi sodelovanje z vrstniki je lahko del naravoslovne ocene. Prav tako naj se v oceno vključijo splošne dejavnosti, kot je na primer vzdrževanje reda na delovnem prostoru (priprava in pospravljanje delovnega prostora). Tudi pripravljenost nuditi pomoč vrstnikom se lahko upošteva pri oceni. /.../ Velja splošen nasvet: vse, kar je mogoče razvijati in pri čemer je možen *napredek*, lahko vrednotimo (preverjamo in ocenjujemo).« (Naravoslovje in tehnika..., 2008, 33–34)

Med priporočili, ki zadevajo vrednotenje dosežkov, tudi v učnem načrtu za predmet spoznavanje okolja najdemo zapis, da učitelj med drugim pri učencih vrednoti opazovanje, tj. »kako natančno učenec opazuje, kako spretno in domišljeno opisuje«, omenja pa tudi »vrednotenje iniciativ, zamisli in rešitev (kako, kolikokrat se oglasi s pobudo, s svežo zamisljivo, ustrezno rešitvijo)« ter »vrednotenje komuniciranja (kako, v kolikšni meri sodeluje v razgovoru, razpravi; kako utemeljuje svoja stališča, kako pozorno posluša sogovornika ipd.)« (Spoznavanje okolja ..., 2008, 24–25)

Navedeni primeri iz tega in prejšnjega podpoglavja dovolj jasno kažejo vsaj na dva problema, povezana s preverjanjem in ocenjevanjem oz. vrednotenjem dosežkov:

- I. prvič, prenovljeni učni načrti pred učitelje postavljajo zahtevo po ocenjevanju učnih ciljev, ki preprosto niso objektivno preverljivi ali pa bi bila njihova objektivacija (in tako vzpostavljena preverljivost) pedagoško in didaktično neproduktivna, celo v nasprotju z logiko samih ciljev;
- II. in drugič, uporaba pojma »vrednotenje dosežkov«, ki ni konceptualno jasno in transparentno postavljeno v razmerje do konceptov preverjanja in ocenjevanja znanja kot dveh v didaktični teoriji utemeljeno ločenih procesov, lahko



proizvede interpretacijo, da velja težiti k takšnemu »vrednotenju«, ki ne bo temeljilo na teoretski in praktični razmejitvi med obema procesoma, pač pa predpostavlja, da je smiselno – v imenu objektivnega ocenjevanja različnih »procesnih« razsežnosti – stremeti k njunemu združevanju v enovit proces, ki poteka kontinuirano ves čas pouka.

Kar zadeva prvega od omenjenih problemov, je mogoče ugotoviti, da diktije vsaj v nekaterih učnih načrtih ustvarjajo vtis, kot da bi si morala šola prizadevati, da bi učence naučila, kako morajo misliti, kakšno je pravilno kritično razmišljanje in kakšna je prava ustvarjalnost in pravi pristop k učenju. Če temu ni tako, postane namreč nejasno, čemu se je treba zavzemati, da v šoli ne bi preverjali in ocenjevali zgolj objektivno preverljivega znanja, ampak tudi pravilno obvladovanje »procesnosti«. Ne le iz primerov, ki smo jih citirali zgoraj iz prenovljenih učnih načrtov, tudi iz navedb nekaterih avtorjev v našem prostoru so razvidne zahteve, da bi moral učitelj ocenjevati npr. »sodelovanje v skupini« ter »izražanje na različne načine«. S. Sentočnik in Z. Rutar Ilc v eni od svojih razprav denimo predstavita izdelano ocenjevalno lestvico, po kateri npr. dobi oceno nezadostno (1) učenec, ki »uporabi le en način izražanja, a nepravilno«, zadostno (2) tisti, ki »poskuša uporabiti dve metodi, vendar neustrezno uporabi pravila« itd. do ocene odlično (5), ki jo dobi učenec, ki »uporabi raznovrstne metode izražanja. Uporabi dogovore in pravila teh metod na ustvarjalne in domiselne načine« (Sentočnik in Rutar Ilc, 2001, 40). Ob tem ostane spregledano, da ocenjevanje »ustvarjalnosti« in »domiselnosti« uporabe dogovorov in pravil pri izražanju predpostavlja, da imajo učitelji izdelana objektivna merila, po katerih to lahko ocenjujejo. Učenci, ki želijo dobiti najvišjo oceno, se morajo tem merilom kajpak podrediti, s čimer je razvrednotena prav ustvarjalnost in domiselnost, ki naj bi ju spodbujali.

V zvezi z drugim od omenjenih problemov velja opozoriti, da zapisi v učnih načrtih, ki opisujejo »vrednotenje dosežkov«, zelo pogosto ostajajo dvoumni, ko gre za vprašanje, ali se nanašajo na proces preverjanja ali na proces ocenjevanja znanja oz. zapisanih pričakovanih rezultatov – še več, iz številnih (tudi zgoraj citiranih) zapisov je mogoče razumeti, da je njihova intenca pravzaprav v združevanju, poenotenju obeh procesov. To so sicer težnje, ki jih je med nekaterimi avtorji v našem prostoru moč zaslediti že vsaj dobro desetletje, in zdi se, da so ob kompetenčno orientirani prenovi učnih načrtov še toliko lažje vstopile v polje nacionalnega kurikularnega načrtovanja.

C. Razdevšek-Pučko denimo že leta 1996 v eni od svojih razprav o »drugacnih oblikah preverjanja in ocenjevanja znanja« poudari, da izraz preverjanje razume »v širšem pomenu, tudi v povezavi z izrazom ocenjevanje (kot prevoda izraza

*assessment*), torej tudi kot zbiranje informacij o učenčevih dosežkih« (Razdevšek-Pučko, 1996, 412). Obenem postavi tezo, ki jo povzame po C. Gipps (v: prav tam), da smo v zadnjem obdobju priča premiku od »psihometrične paradigme« k »pedagoškemu prijemu«<sup>73</sup>, za katerega so značilni naslednji poudarki: »Ocenjevanje poteka v manj nadzorovanih okoliščinah /.../. Ocenjevanje je podobno običajnim razrednim dejavnostim, brez ustvarjanja izjemnih okoliščin, ki povzročajo blokade. /.../ Tudi načini odgovarjanja so lahko zelo različni, pisni, ustni in praktični. /.../ Dosežki (sic!) se pojmujejo kot nekaj spremenljivega, zato s formativnim preverjanjem skušajo vplivati na učenca, da bi izboljšal svoje dosežke; omogočajo, spodbujajo, posamezniku pomagajo, da se razvija in napreduje, so v podporo procesu učenja /.../« (Prav tam). Avtorica navaja, da se je za takšen pristop uveljavil izraz »avtentično ocenjevanje« (kar je prevod angleškega izraza *authentic assessment*<sup>74</sup>), torej pristno, pravo ocenjevanje (prav tam, 413).

Tudi B. Čagran (1998) v svoji razpravi primerja t. i. »preverjanje z ocenjevanjem« in »neocenjevalno preverjanje«, pri čemer je njena intenca pokazati, da je neocenjevalno preverjanje »pristop z ugodnejšimi pogoji za razvoj učne motivacije, samopodobe učencev ter za oblikovanje kakovostnega znanja« (Čagran, 1998, 60). Ob tem ni mogoče spregledati, da »preverjanje z ocenjevanjem« razume v smislu ocenjevanja, »neocenjevalno preverjanje« pa v smislu preverjanja. Sicer celotne primerjave na tem mestu ne moremo povzeti, lahko pa jo ponazorimo s primerom: Ko avtorica primerja ocenjevalno in neocenjevalno preverjanje na ravni učinkov, ki jih vsako od njiju proizvede, prvemu pripiše »krepitev zunanje (negativne) učne motivacije«, slednjemu pa »krepitev notranje učne motivacije«. Za ocenjevalno preverjanje naj bi bilo tako značilno, da ocena ni sestavni del učenja, ampak njegova posledica; učenje je sredstvo za doseganje ugodnih ali izogibanje slabim posledicam (ocenam); »pozornost se /.../ preusmerja od učenja kot procesa zadovoljevanja potrebe po znanju k učenju kot sredstvu zadovoljevanja potrebe po pozitivnih, ugodnih podkrepitvah« (prav tam, 59). Nasprotno pa naj bi bile pozitivne lastnosti neocenjevalnega preverjanja, da je to »povratna informacija, na osnovi katere učenec usmerja lastno učenje /.../, pozornost je torej na učenju kot procesu zadovoljevanja potrebe po znanju in s tem na krepitvi notranje učne motivacije.« (Prav tam). Ali

73 Problematično se nam zdi tudi poimenovanje novega prijema kot »pedagoškega« v primerjavi s »klasičnim psihometričnim«. Takšno poimenovanje si je mogoče razlagati tudi kot vrednostno označevanje, saj implicira predpostavko, da »psihometrični« pristop ni bil pedagoški. Tako se že na ravni poimenovanja vzpostavi apriorna pozitivna vrednostna označitev oz. afirmacija »novega«, »pedagoškega« pristopa.

74 Ni mogoče spregledati, da je prav angleški izraz »assessment« pogosto težko prevedsti, saj je v tuji literaturi razumljen različno, predvsem pa zelo široko (prim. npr. Airasian, 1994; Harris in Bell, 1990; Shepard, 2000). Mogoče ga je prevajati kot preverjanje ali kot ocenjevanje, združuje pa pravzaprav oboje. Zato je enoznačen prenos tega pojma v naš pedagoški prostor pogosto problematičen, saj ni jasno, kakšno je razmerje pojma »assessment« do drugih pojmov, ki vsebinsko pokrivajo isto področje (examination, grading, marking, measurement, evaluation ipd.).

drugače, nečemu, za kar se verjame, da je negativna značilnost enega procesa (tj. ocenjevanja), avtorica zoperstavi nekaj, za kar se verjame, da je pozitivna značilnost drugega procesa (preverjanja). V kolikor pristanemo na predpostavko, da preverjanje ni enako ocenjevanju, da torej med obema procesoma ne moremo in ne smemo postaviti enačaja, je takšna primerjava seveda neustrezna. Obenem pa je prav dejstvo, da gre za dva povsem različna procesa, »zabrisano« z uporabo istega termina, ki sta mu dodana različna prilastka (ocenjevalno, neocenjevalno preverjanje).

Zato tudi sklep, da je »[p]red nami /.../ proces nadaljnjega spreminjanja obstoječe prakse preverjanja znanja v smeri uveljavljanja pristopov preverjanja, utemeljenih na novih pojmovanjih učenja, poučevanja, preverjanja znanja, na zahtevah sodobnosti« (prav tam, 72), ne pove veliko. Kljub prizadevanjem za izboljšanje ali večjo težo preverjanja v učnem procesu ocenjevanje še vedno ostane konstitutivni element šole kot družbene institucije. Tega se je nenazadnje zavedal že Šilih (1961), ki je bil v svojem delu precej kritičen do tedanje prakse ocenjevanja. Njegova kritika je bila presenetljivo podobna današnjim, saj naj bi bilo ocenjevanje nezanesljivo, objektivnost ocen navidezna, sistem ocenjevanja pa naj bi zavajal učence k brezobzirnemu boju za ocene (tj. »nezdravi« tekmovalnosti). Navkljub vsej kritiki pa se je zavzel za izboljšanje ocenjevanja z uvajanjem kombinacije številčnega in opisnega ocenjevanja, s formuliranjem ustrežnejših kriterijev, z izboljšanjem same tehnike ocenjevanja in podobnim (prav tam, 295–296), nikakor pa rešitve ni videl v nekakšni fuziji preverjanja in ocenjevanja v en proces, v katerem naj bi »pozitivne« lastnosti preverjanja prevladale in izničile »negativne« lastnosti ocenjevanja.

Upoštevati namreč velja dvoje: da imata preverjanje in ocenjevanje v učnem procesu dve didaktično različni funkciji in da njuno spajanje v enovit proces okrepi represivno razsežnost ocenjevanja znanja. Tako se denimo Strmčnik (2001) pri obravnavi razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem jasno postavi na stališče, da gre pri preverjanju in ocenjevanju za dva ločena procesa, ki ju je ne glede na dejstvo, da se v praksi prepletata, potrebno razumeti in obravnavati ločeno, tj. kot samostojni stopnji učnega procesa. Funkcijo preverjanja v osnovi razume podobno kot Šilih, saj zapiše, da se s preverjanjem »na podlagi povratnih informacij, pridobljenih po različnih poteh, ugotavlja, ali so učenci dojeli nove učne cilje, in če jih niso, zakaj ne, in sicer z namenom, da bi se te vrzeli in vzroki takoj ali vsaj čim prej odpravili.« (Strmčnik, 2001, 170) Bistvo preverjanja je za Strmčnika prav ugotavljanje vzrokov učnih pomanjkljivosti učencev in učiteljev ter njihovo odpravljanje, ne pa zgolj registriranje, ali učenci nekaj razumejo ali ne (prav tam, 170–171). Preverjanje je po obliki lahko verbalno, pisno ali praktično, časovno gledano pa procesno in finalno. Strmčnik jasno izpostavi, da je »spricho preventivne funkcije, ko

naj bi učenci prostovoljno razkrivali svoje učne vrzeli, /.../ preverjanje nezdružljivo s kakršnimkoli sankcioniranjem, torej tudi z ocenjevanjem. /.../ Zato ga je treba terminološko ločiti od ocenjevanja. Ni ga logično rabiti kot sinonim za ocenjevanje ali pa povezano z njim, npr. preverjanje in ocenjevanje.« (Prav tam, 171)

Ocenjevanje je namreč samostojna in sklepna stopnja učnega procesa, ki »meri ali presoja predvsem lastno učno storilnost učencev in v kolikšni meri so dosegli učne cilje.« (Prav tam, 176). Strmčnik torej ocenjevanju pripiše funkcijo merjenja učne storilnosti ter doseganja učnih ciljev, pri čemer je rezultat merjenja, ki ga opravi učitelj, izražena številčna ali opisna ocena.

Kot še poudari, se ocenjevanje od preverjanja pomembno razlikuje tudi po tem, da so zanj »značilne konsekvence, se pravi ocene, ki jih pri preverjanju ne sme biti« (prav tam). Da ima ocenjevanje tudi formalne posledice za tistega, ki je v tem procesu ocenjen, je torej pomembno dejstvo, ki vzpostavlja zahtevo po jasni razmejivosti ocenjevanja od preverjanja tako v polju didaktične teorije kot tudi v polju pedagoške prakse. Ker se formalnim posledicam ocenjevanja daje preskromen pomen, Strmčnik meni, da »se v praksi in teoriji preverjanje ter ocenjevanje vse bolj nerazdružljivo povezuje v tavnološki pomen. Avtorji govorijo zdaj o preverjanju, pa spet o ocenjevanju, mislijo pa na oboje.« (Prav tam).

Učinek, ki ga takšna spojitev obeh procesov proizvede, je seveda prejkone represiven, saj proces ocenjevanja izgubi svojo transparentnost in postane integralni del preverjanja, skozi to pa integralni del celotnega učnega procesa (ob predpostavki, da preverjanje razumemo procesno). Povedano drugače, ves učni proces je izpostavljen ocenjevanju, kar seveda pomeni, da učenci niso pod pritiskom ocene zgolj takrat, ko vedo, da bodo ocenjeni, temveč se zavedajo, da je vsaka njihova aktivnost, vsak učni korak, skratka ves proces izpostavljen ocenjevanju. B. Marentič Požarnik npr. zapiše: »Večji je poudarek (v sodobni, pedagoško-psihološki perspektivi, op. a.) na ‚pristnem‘ – avtentičnem ocenjevanju različnih doseženih (spoznavnih in praktičnih) spretnosti, kot so na primer načrtovanje, izvajanje in sporočanje rezultatov projekta.« (Marentič Požarnik, 2000, 5)

Iz zapisa ene od učiteljic razrednega pouka si lahko ustvarimo predstavo, kaj v praksi pomeni takšno »procesno« ocenjevanje: »Sprotno ocenjevanje celotnega procesa /.../ pomeni spremljanje in beleženje pridobljenega znanja, učenčovo sposobnost uporabe znanja, prizadevnosti med poukom, odnosa do snovi in dela ter pridobljenih spretnosti. Te pa so: sposobnost komunikacije, družbeni vidiki (sodelovanje, spoštovanje drugih, sprejemanje odgovornosti /.../), raziskovalne spretnosti /.../, spretnosti razmišljanja /.../ in organizacijske spretnosti /.../« (Fuerst, 2003, 85–86).

Po mnenju iste avtorice se bo učitelj končni objektivni oceni najbolj približal tako, da bo vsakodnevno sprotno zbiral in vodil podatke o učenčevem delu in znanju med poukom<sup>75</sup> (prav tam, 85).

Avtoričin zapis ne bi bil problematičen, v kolikor bi govorila o preverjanju kot elementu učnega procesa, ker pa govori o ocenjevanju, je nujno opozoriti na pravno-formalno in pedagoško neustreznost takšne prakse ocenjevanja. Kar zadeva pravno-formalno raven, je potrebno poudariti, da veljavni Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli postavi jasno ločnico med preverjanjem in ocenjevanjem. V 3. členu tako definira posebej pojem preverjanja znanja in posebej pojem ocenjevanja znanja. Za opredelitev preverjanja znanja lahko trdimo, da vsebinsko sledi pojmovanju tega procesa, kot ga razume tudi didaktična teorija (prim. Strmčnik, 2001). Kar zadeva ocenjevanje znanja, pa omenjeni pravilnik eksplicitno predpisuje, da ga je mogoče izvajati »po obravnavi novih vsebin iz učnih načrtov in po preverjanju znanja« (Pravilnik ..., 2008, 3. člen). Poleg tega je za izpeljavo procesa ocenjevanja v skladu z določbami Pravilnika potrebno zadostiti tudi drugim pogojem, zlasti tistim, ki so sestavni del zahteve po »javnosti ocenjevanja<sup>76</sup>« (Pravilnik ..., 2008, 4. člen). Zato se zdi, da obravnavani pravni predpis o preverjanju in ocenjevanju sledi nekoliko drugačni logiki zagotavljanja objektivnosti, veljavnosti in nenazadnje tudi pravičnosti ocene kot prej prikazana logika, ki stavi na avtentičnost, holizem (celostnost) in procesnost ocenjevanja. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju namreč izhaja iz predpostavke, da mora biti vsakemu učencu nedvoumno jasno kdaj, na kakšen način ter kaj je tisto, kar bo pri njem učitelj ocenil. Kot zapiše tudi Krek (2000, 29), je vzpostavitev simbolne mreže vrednotenja nujni pogoj pravičnosti ocenjevanja: »Ocenjevanje je simbolizacija vrednotenja znanja, predpostavka simbolizacije pa je vzpostavljena pomenska matrica in poznavanje ter razumevanje teh pravil pri vseh udeležencih. Ta dogovorjeni okvir pravil, simbolna mreža, v kateri poteka ocenjevanje znanja, je skupna miselna opora vseh /.../. Zato je pogoj pravičnosti pri vrednotenju znanja /.../.« (Prav tam)

Če se vrnemo k obravnavi prenovljenih učnih načrtov: prav analiza nekaterih določb veljavnega Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju

---

75 Ena od učinkovitih poti do takšne »objektivne« ocene naj bi bil po mnenju nekaterih strokovnjakov tudi t. i. portfolio ali mapa učenčevih izdelkov. Kot pravi C. Razdevšek-Pučko: »Dober zgled avtentičnega ocenjevanja je npr. 'portfolio', zbirka izdelkov (pisni, likovni, praktični), ki so nastali pri pouku in njihov namen ni bil zgolj (ali predvsem) ocenjevanje.« (Razdevšek-Pučko, 1996, 413)

76 Javnost ocenjevanja se zagotavlja med drugim s seznanitvijo staršev in učencev s predpisi, ki urejajo preverjanje in ocenjevanje znanja ter napredovanje učencev, s predstavitvijo ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu za posamezno ocenjevalno obdobje, s predstavitvijo kriterijev ocenjevanja, z določitvijo načina in rokov ocenjevanja, z ocenjevanjem pred učenci oddelka ali učne skupine, s sprotnim obveščanjem učencev in staršev o doseženih rezultatih pri ocenjevanju ter tako, da se učencem in staršem izroči ocenjene pisne izdelke in omogoči vpogled v druge izdelke (Pravilnik ..., 2008, 4. člen).

učencev v osnovni šoli (2008) – mimogrede, omenjeni pravilnik je bil sprejet julija 2008, torej več kot pol leta po spremembi osnovnošolskega zakona, ki je določil, da se izraz minimalni standard nadomesti z izrazom pričakovani rezultat, ter dva meseca po tem, ko so bili prenovljeni učni načrti potrjeni na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje – pokaže, da nekateri člani pravilnika, ki se sklicujejo na *standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih*, prihajajo v kolizijo s prenovljenimi učnimi načrti, ki standardov znanja ne vsebujejo več. Že omenjeni 3. člen Pravilnika ocenjevanje znanja definira kot »ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega cilje oziroma standarde znanja« in v tem kontekstu sploh ne omenja pričakovanih rezultatov. Ti so – zdi se, da v sozvočju z osnovnošolskim zakonom, ki pričakovane rezultate definira kot minimalne standarde – omenjeni le v 9. členu Pravilnika, v odstavku, ki govori o negativni oceni: »Ocena nezadostno (1) je negativna, druge ocene so pozitivne. Z negativno oceno je ocenjen učenec, ki ne doseže pričakovanih rezultatov, določenih v učnih načrtih.« Problem seveda ni v tem, da je ta pravilniška določba očitno usklajena z logiko tiste iz Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F, 2007), problem je zlasti v dejstvu, da prenovljeni učni načrti *ne sledijo logiki, ki jo je postavil zakon*, zato je mogoče citirano določbo pravilnika interpretirati tudi tako, da je negativno ocenjen učenec, ki ne doseže vseh pričakovanih rezultatov, ti pa so, kot smo pokazali, v učnih načrtih deloma nepreverljivi, deloma izražajo z vsebino učnega predmeta nepovezane spretnosti, predvsem pa več kot očitno ne izražajo zgolj minimalnih standardov, ampak so z njimi opisani rezultati, ki se nanašajo na večino v učnem načrtu zapisanih ciljev in vsebin.

Morebitna interpretacija, da so pričakovani rezultati zgolj *podlaga za oblikovanje standardov znanja, ki jih lahko (ali mora) oblikovati oz. določiti vsak učitelj sam*, prav tako ne more vzdržati: ne le zato, ker bi s tem pristali na netransparentno in z vidika pravičnosti ocenjevanja v osnovnošolskem izobraževanju na ravni države nedopustno logiko, tudi iz nekaterih drugih pravilniških določb je več kot očitno, da ta predpostavlja standarde znanja, opredeljene *v učnem načrtu*. Ko npr. v 15. členu opisuje ocenjevanje znanja pri nivojskem pouku v 8. in 9. razredu, med drugim določa: »Učenec, ki obiskuje pouk na 1. ali 2. ravni zahtevnosti, lahko za izkazano znanje prejme višjo oceno od tiste, ki je za posamezne ravni zahtevnosti določena v tem členu. Višjo oceno prejme, če pri ocenjevanju znanja izkaže *z učnim načrtom opredeljene standarde znanja* na višji ravni.« (Pravilnik ..., 2008, 15. člen, poudaril D. Š.) Spet: člen govori o standardih znanja, ne o pričakovanih rezultatih, in govori o standardih znanja, ki so opredeljeni v učnem načrtu. Enako dikcijo najdemo v 16. členu, ki govori o zaključni oceni: »Zaključno oceno posameznega predmeta oblikuje učitelj ob koncu pouka tega predmeta v šolskem letu. V prvem

obdobju učitelj oblikuje pri vseh predmetih zaključno opisno oceno, s katero opiše učenčev napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih. V drugem in tretjem obdobju učitelj oblikuje pri vseh predmetih zaključno številčno oceno, s katero oceni, v kolikšni meri učenec dosega standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih, in pri tem upošteva ocene, ki jih je učenec pri predmetu prejel med šolskim letom.«

Povsem pravnoformalno se torej zastavlja vprašanje, kako bi učitelj lahko učencu legalno določil zaključno oceno iz svojega predmeta, če Pravilnik določa, da to lahko naredi na osnovi »ocene, v kolikšni meri učenec dosega standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih«, ti pa po novem standardov znanja sploh ne bi vsebovali.

Problematika, ki smo jo popisali v tem poglavju, ne kaže le na dejstvo, da je prenova kurikularnih dokumentov očitno vse preveč potekala na način nekritične implementacije evropskega političnega diskurza o ključnih kompetencah, na katerega so se v procesu rekonceptualizacije kurikularnih dokumentov navezale tudi nekatere partikularne pedagoške ideje, ki niso bile deležne temeljite kritične in strokovne razprave, veliko usodnejši problem je lahko dolgoročno slabšanje in nazadovanje, ko gre za doseganje kakovostnega izobrazbenega standarda. Ali kot opozarja M. Kovač Šebart:

Implementacija ključnih kompetenc kot splošnih ciljev izobraževanja v različne izobraževalne programe sama po sebi ni sporna, problem pa seveda nastane v trenutku, ko takšne splošno opredeljene ‚ključne kompetence‘ skozi koncept ‚pričakovanih rezultatov‘ pričnejo nadomeščati standarde znanja. Ključnih kompetenc namreč največkrat ni mogoče izražati v operativni in enoznačno preverljivi obliki: po eni strani bi to vodilo v povsem behavioristične opise vedenjskih vzorcev, ki so daleč od deklariranih ciljev kompetenčnega pristopa, po drugi strani pa obstaja nevarnost izgube izobrazbenega standarda, ki je bil v dosedanjih učnih načrtih transparentno zagotovljen vsem učencem in dijakom v posameznih programih. (Kovač Šebart, 2008, 3)

#### 4.3.5 Od pričakovanih rezultatov nazaj k standardom znanja

Čeprav bi se morali leta 2008 prenovljeni učni načrti pričeti uporabljati že v šolskem letu 2009/10, je bila leta 2009 sprejeta odločitev, da se njihovo uvajanje odloži, hkrati pa se opravi njihova ponovna revizija. Eden od razlogov za takšno odločitev je bila tudi spornost koncepta pričakovanih rezultatov – in v postopku ponovne revizije prenovljenih učnih načrtov so bili ti odpravljani, namesto

njih pa so morali avtorji posameznih učnih načrtov spet zapisati minimalne in temeljne standarde znanja. Na prvi pogled se zdi, da smo se s tem vrnili h konceptu, ki je bil ne dovolj premišljeno izločen iz učnih načrtov, veljavnih od leta 1998 naprej. Najbrž je bila to res intenca, vendar pa vpogled v revidirano verzijo prenovljenih učnih načrtov iz leta 2011 pokaže, da so tudi v teh dokumentih med *standardi znanja* ostali nekateri zapisi, ki vsaj na nekaterih mestih še vedno odražajo logiko »pričakovanih rezultatov«. Če spet le za ilustracijo navedemo nekaj formulacij, tokrat standardov znanja, ki pa ne opisujejo *znanja* (propozicionalnega ali dispozicijskega) oz. jih ni mogoče objektivno preverjati, lahko med drugimi izpostavimo naslednje: V učnem načrtu za predmet *likovna vzgoja* je tako denimo kot minimalni (!) standard znanja določeno, da se učenec »spontano, doživeto in igrivo likovno izraža« (Likovna vzgoja ..., 2011, str. 19). Kot smo ob podobnem primeru opozorili že zgoraj, ob tem ostane spregledano, da ocenjevanje »spontanosti« (ali npr. ustvarjalnosti, domiselnosti) predpostavlja, da imajo učitelji izdelana objektivna merila, po katerih spontanost lahko ocenjujejo. Učenci, ki želijo dobiti najvišjo oceno, se morajo tem merilom podrediti, s čimer je razvrednotena prav spontanost, ki naj bi jo spodbujali. Še bolj je sporno, če učitelj nima objektivnih meril in so učenci izpostavljeni njegovi vsakokratni kapriciozni odločitvi ter s tem postavljeni v položaj, ko morajo za visoko oceno najprej ugotoviti učiteljevo željo, nato pa se po njej ravnati.

Podobno so problematični tudi nekateri standardi znanja v učnem načrtu za *zgodovino*, ki denimo predvidevajo, da učenec »razvije [...] svoje poglede na zgodovino« in »dovzetnost za različne poglede na zgodovino oz. interpretacije zgodovine« (Zgodovina ..., 2011, str. 39); v učnem načrtu za *matematiko* se pojavlja standard znanja »kritično reflektira lastno znanje (učenje učenja)« (Matematika ..., 2011, str. 69); v učnem načrtu za *biologijo* pa standard znanja »poslušati in spoštovati razlage, sprejemati zamisli, kritike in dvome drugih učencev« (Biologija ..., 2011, str. 25). Učni načrt za predmet *tehnika in tehnologija* vsebuje standarde znanja, kot so »vrednoti in ceni svoje delo in delo drugih, učenje in rezultate dela« in »ima pozitivna stališča do tehnične kulture in kulturne tradicije v svojem okolju« (Tehnika in tehnologija ..., 2011, str. 13). V učnem načrtu za *geografijo* je celo poseben razdelek med standardi znanja, ki so ga avtorji naslovili »Učenje učenja in izražanje geografskega znanja«, kjer so med drugim navedeni naslednji standardi znanja (Geografija ..., 2011, str. 25):

- »osvoji metode učenja geografije s poudarkom na izkazovanju sposobnosti, spretnosti in veščin«,
- »pozna pomen vseživljenjskega učenja«,
- »zmore se sodelovalno učiti (delo v skupini)«.



Najmanj, kar je mogoče skleniti – že po povsem fragmentarnem vpogledu v zapise standardov znanja v učnih načrtih, ki so stopili v veljavo z letošnjim šolskim letom (2011/12) –, je, da v številnih učnih načrtih vsaj nekateri standardi znanja ne sledijo konceptualni opredelitvi, po kateri so ti preverljivi operativni cilji posameznega učnega predmeta. Tudi v revidiranih učnih načrtih namreč ostajajo med njimi zapisi, ki bodisi povsem dekontekstualizirano opisujejo znanje, ki ni nujno povezano z znanjem posameznega učnega predmeta, in čeprav se v oceni znanja posredno lahko odraža, kljub temu ne more biti neposredno predmet ocenjevanja znanja pri tem predmetu (npr. pozna pomen vseživljenjskega učenja, se zmore sodelovalno učiti, se uči z uporabo določene tehnologije ali določene metode učenja ipd.).

Najbolj problematični pa so standardi znanja, ki sploh ne opisujejo znanja, pač pa subjektivne lastnosti, stališča, poglede, afiniteto učenk in učencev. Ne gre le za to, da tovrstnih ciljev ni mogoče tako objektivirati, da bi lahko zagotovili njihovo veljavno ocenjevanje, predvsem gre za to, da ima lahko težnja po njihovem ocenjevanju pedagoško povsem kontraproduktivne učinke: če denimo cilji, kot so »spoštuje razlago«, »sprejema zamisli«, »ceni svoje delo in delo drugih«, »ima pozitivna stališča do tehnične kulture« ipd., postanejo na ravni »standardov znanja« zahteve, ki so podvržene ocenjevanju, se bodo seveda učenci delali, da spoštujejo, sprejemajo, cenijo in imajo pozitivna stališča – kar je, kot so pokazali tudi avtorji raziskave o opisnem ocenjevanju, ne le objektivno nepreverljivo, marveč tudi z vzgojnega stališča dvomljivo (prim. Krek idr., 2005, str. 27).

Glede na aktualno šolskopolitično dogajanje v našem prostoru lahko sklepamo, da bo vprašanje zasnove učnih načrtov in umeščenosti standardov znanja v njih tako v ospredju političnega kot tudi strokovnega zanimanja v prihodnjih letih: politične stranke, ki tvorijo trenutno vladno koalicijo, so se v koalicijski pogodbi namreč zavezale, da bodo zmanjšale obseg učnih načrtov, obenem pa napovedujejo, da bodo »izraz 'standard znanja' nadomestili z izrazom 'pričakovani rezultat', ki bo zamenjal t. i. industrijski model znanja z modernejšim, bolj osebnim in trajnostnim pristopom.« (Pogodba za Slovenijo ..., 2012, str. 28) Enako je na zaslišanju pred parlamentarnim odborom za izobraževanje, znanost, kulturo, šport in mladino februarja 2012 ponovil tudi kandidat za šolskega ministra, ko je dejal: »Izraz standard znanja bomo nadomestili z izrazom s pričakovanimi rezultati.« (Turk v: Magnetogram ..., 2012, str. 6). Ko ga je ena od članic odbora opozorila, da so pričakovani rezultati vsaj za del stroke sporen koncept, se je kandidat za ministra na to odzval z obljubo, da bo pri odločanju o tem vprašanju »poslušal stroko«. Dejal je: »Opozorili ste me na dilemo med predvidenimi rezultati šolanja oziroma standardi znanja. Jaz bom tukaj poslušal stroko, jaz bom tukaj tudi bral, kaj poročajo tuje

organizacije, ki nas primerjajo z drugimi, ki delajo banchmarke, ki nam priporočajo določene prakse, ki so se drugje obnesle, in potem bomo videli, kaj je dejansko najboljše.« (Prav tam, str. 25) To napoved je mogoče različno interpretirati: po eni strani jo lahko pozdravimo, kolikor obeta, da bo namera, sicer zapisana v koalicijski pogodbi, podvržena temeljitemu strokovnemu razmisleku in razpravi, udejanjena pa le v primeru, da bo o njej dosežen vsaj večinski strokovni konsenz. Lahko jo razumemo tudi manj benevolentno, kot napoved, da bodo na področju vzgoje in izobraževanja izrazito strokovna vprašanja – kar dilema med standardi znanja in pričakovanimi rezultati tudi je – postala predmet povsem političnega odločanja, s tem pa sestavni del političnih teženj in interesov. Tudi po zgledu procesa sistemske in kurikularne prenove v 90. letih bi danes pričakovali, da bo o zasnovi učnih načrtov odločala stroka, avtonomno, na podlagi soočenja strokovnih argumentov, strokovne razprave in strokovnega konsenza.

## 5 **Sklepni razmislek: je mogoče kompetenčni diskurz produktivno umestiti v kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka?**

V prejšnjih poglavjih smo skozi analizo kompetenčnega diskurza, kontekstov, v katerih se je ta artikuliral, in njegovih praktičnih implikacij v mednarodnem in slovenskem izobraževalnem prostoru, predstavili nekatere njegove ključne značilnosti, ob tem pa opozorili zlasti na številne dileme in vprašanja, ki se zastavljajo ob uveljavljanju kompetenčnega pristopa v reformnih procesih na tem področju – sploh v kolikor je ta povezan s temeljitimi premiki v pojmovanju splošnega izobraževanja – in jih zato ni mogoče zaobiti. Ob koncu nam preostane vprašanje, ali in kako je mogoče kompetenčni diskurz produktivno umestiti v kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka.

Brez dvoma je mogoče zavzeti stališče, da ključne kompetence same po sebi niso nekaj, čemur bi morali v pedagoških razmislekih in v kurikularnem načrtovanju odreči legitimiteto. V mednarodnem prostoru so težnje po implementaciji kompetenc v izobraževalne programe in kurikularne dokumente realnost, ki se ji je težko izogniti, in vprašanje tudi je, ali bi bilo takšno izogibanje dejansko kaj bolj produktivno, kot je v tem trenutku dejstvo, da smo bili deležni celovite kurikularne prenove osnovnošolskega izobraževanja, ne da bi opravili resno in kritično javno, zlasti pa strokovno razpravo o njenih ključnih teoretskih izhodiščih in konceptualnih predpostavkah. Kam lahko takšno nedomišljeno in rokohitrsko poseganje v kurikularno razsežnost izobraževalnega sistema pripelje, smo pokazali zgoraj. Ob tem smo prepričani, da je v procese nacionalnega kurikularnega načrtovanja mogoče produktivno umestiti tudi koncept (ključnih) kompetenc, pri čemer bi bilo potrebno opraviti temeljit razmislek, ki bi po našem mnenju moral pretehtati vsaj naslednje argumente in predloge:

I. Tako na teoretski kot na praktični ravni bi bilo potrebno preseči pojmovanje kompetenc kot koncepta, ki bodisi na deklarativni ravni bodisi skozi svoje empirične učinke funkcionira kot alternativa splošnoizobraževalnemu znanju. Pojmovanje, po katerem je znanje integralni del kompetence, smisel pouka pa je v izvajanju dejavnosti, s katerimi naj bi te kompetence neposredno razvijali, je neproduktivno. Produktivna implementacija kompetenc v kurikularno načrtovanje je možna kvečjemu, v kolikor logiko obrnemo in predpostavimo, da lahko zgolj kakovostno in široko pojmovano splošnoizobraževalno znanje učinkuje tako, da proizvede kompetentnega posameznika. V tem smislu se velja opreti na humboldtovsko logiko, za katero smo pokazali, da jo je privzemal tudi Chomsky v svojih razpravah o jezikovni kompetenci; namreč logiko, po kateri je kompetenca opredeljena kot zmožnost *neskončne*

*rabe končnih sredstev* – in je zato že v izhodišču na neuspeh obsojen vsakršen poizkus, da bi tako pojmovano kompetentnost razvili prek urjenja neskončnih rab. Podobno vzporednico je mogoče potegniti tudi z Elstrovim konceptom stanj, ki so bistveno stranski proizvodi: kompetentnost je potrebno razumeti kot stanje, ki je bistveno stranski proizvod in ga kot takšnega ni mogoče doseči po neposredni poti.

II. V nacionalnih učnih načrtih je potrebno jasno opredeliti minimalne in temeljne standarde znanja, ki bodo učiteljem podlaga in vodilo za kurikularno načrtovanje na individualni ravni in za objektivno ocenjevanje znanja. Z opredeljenimi standardi znanja, ki bodo v jasnem razmerju do splošnih učnih ciljev in ključnih kompetenc, bo tudi implementacija slednjih v nacionalne kurikularne dokumente proizvedla zaželene učinke.

III. V teoretskem diskurzu in v procesih kurikularnega načrtovanja je potrebno preseči interpretacije, ki temeljijo na razmejevanju med učnovsebinskim, učnociljnim in procesnorazvojnim kurikularnim načrtovanjem. Ta logika je neproduktivna, v kolikor proizvede prepričanje, da odločitev za enega od pristopov (denimo učnociljnega) izključuje drugega (npr. učno-vsebinskega). Vprašanje namreč ni, ali naj načrtovanje pouka temelji na učnih ciljih, učnih vsebinah ali didaktičnem procesu, pač pa na kateri ravni kurikularnega načrtovanja je strokovno smiselno podrobneje načrtovati posamezno od ključnih sestavin. Če smo na nacionalni ravni privzeli učnociljni pristop h kurikularnemu načrtovanju, kar pomeni, da učni načrti razmeroma natančno določajo cilje pouka (tako splošne kot operativne cilje in standarde znanja), je v to odločitev vpisana predpostavka, da bodo učitelji, ki pouk načrtujejo na individualni ravni, ključni razmislek opravili o učnih vsebinah, s katerimi bodo v učnem načrtu zapisane cilje z učenci tudi optimalno dosegli. Odločitev o izboru didaktičnih strategij, torej o didaktičnem poteku učnega procesa, je mogoče opraviti po izboru učnih vsebin oziroma kvečjemu hkrati s premislekom o učnih vsebinah. S tem ne trdimo, da učitelji tudi sami ne določajo ciljev pouka, trdimo pa, da določanje ciljev ni njihova primarna preokupacija – če bi to bila, potem nacionalnih učnih načrtov, vsaj tako strukturiranih, kot so v našem prostoru danes, ne bi potrebovali. Individualni učitelj razmislek o učnih ciljih je tako nujno podrejen ciljem, opredeljenim v učnem načrtu, seveda pa to ne izključuje potrebe po njihovi morebitni modifikaciji (zlasti ko jih je potrebno prilagoditi konkretnemu okolju, v katerem se izvaja pouk, pa tudi specifičnim skupinam učencev) in nadaljnji operativizaciji, kar je nedvomno strokovna naloga, ki jo mora opraviti učitelj.

Toda šele predpostavka, da učnociljnemu načrtovanju na nacionalni ravni sledi kakovostno učnovsebinsko načrtovanje na individualni ravni, produktivno osmišlja tako nacionalno ciljno načrtovanje kot individualno vsebinsko načrtovanje. Zato

se zdi nujno učitelje strokovno okrepiti prav na tem področju – na kakšen način kakovostno pristopiti k načrtovanju učnih vsebin ob danih splošnih in operativnih učnih ciljih. Le v tem pogledu strokovno dejansko avtonomni učitelji bodo lahko suvereno uresničevali cilje pouka in suvereno izbirali tudi med gradivi in učnimi sredstvi (npr. učbeniki, delovnimi zvezki), ki jih ponuja založniški trg.



## Povzetek

V razpravi predstavljamo teoretska ozadja kompetenčnih pristopov in kompetenčno naravnane načrtovanja in izvajanja izobraževalnih programov, zlasti programov obveznega splošnega izobraževanja, analiziramo pa tudi učinke, ki jih ima prevladujoče razumevanje kompetenc, njihovih značilnosti in funkcij v pedagoških procesih na oblikovanje sistemskih šolskih rešitev v mednarodnem in domačem prostoru.

Najprej obravnavamo opredelitev koncepta kompetence v različnih teoretskih diskurzih, predvsem v pravu, lingvistiki in ekonomiji, kjer je ta koncept izraziteje prisoten in uveljavljen. Nato prek analize kompetenčnega diskurza pokažemo na reformne razsežnosti uveljavljanja kompetenc na področju vzgoje in izobraževanja ter kurikularnega načrtovanja, hkrati pa opozorimo na nekatera s tem povezana protislovja in dileme. Povzemamo bistvene premike v pogledih na splošno izobrazbo in splošnoizobraževalno znanje, kar nam omogoči razumevanje značilnosti in implikacij kompetenčnega diskurza, s kakršnimi se srečujemo danes. Ob tem dokazujemo tezo, da se problematični učinki kompetenčnega diskurza na ravni kurikularnega načrtovanja in izvajanja pouka proizvedejo na stičišču vsaj treh med seboj tesno prepletenih procesov: prvi se navezuje na vse bolj izrazite težnje po povezovanju logike, ciljev in vsebin izobraževanja (tako poklicnega kot splošnega) s trgom dela, pri čemer je neoliberalizem kot donedavna prevladujoča ekonomska in socialnopolitična paradigma to logiko pomembno okrepil in prispeval k njeni reprodukciji. Zato v nalogi podrobneje predstavljamo nekatere konceptualne poteze neoliberalne ekonomije in politike, ki so bistveno pripomogle k uveljavitvi kompetenčnega diskurza na področju vzgoje in izobraževanja. Seveda zgolj neoliberalne težnje po tesnejšem povezovanju izobraževanja in trga dela ne bi mogle biti učinkovite, v kolikor se ne bi mogle opreti na specifične pedagoške in didaktične teorije, s katerimi je bilo mogoče tudi v polju pedagogike oz. v polju same vzgoje in izobraževanja legitimirati prizadevanja po rekonceptualizaciji splošnega izobraževanja in reviziji koncepta splošnoizobraževalnega znanja. Hkrati pa se je ob ideološki polarizaciji med šolo kot institucijo transmisije in šolo kot institucijo transformacije uveljavila tudi problematična interpretacija razmejitve med učnocijnim, učnovsebinskim in procesnorazvojnim kurikularnim načrtovanjem, ki kurikularno načrtovanje, temelječe na opredeljevanju ciljev pouka (izraženih tudi skozi kompetence), razume kot alternativo načrtovanju učnih vsebin, ki so vse bolj razumljene zgolj instrumentalno, kot orodje za doseganje dekontekstualiziranih »procesnih znanj« in zlasti – kompetenc.

Ugotovili smo, da težnje po rekonceptualizaciji splošnega izobraževanja po eni strani v pomembni meri vplivajo na določanje zaželenega izobraževalnega »outputa«,

torej učnih ciljev, na njihovo splošno formulacijo in operativizacijo, po drugi strani pa tudi na predpostavke o tem, kakšni naj bi bili kakovosten didaktični proces, prevladujoči didaktični koncepti in nanje vezane didaktične strategije. V tem pogledu cilji pouka vse bolj postajajo (ključne, temeljne, meta-, poklicne ipd.) kompetence, ki so bodisi eksplicitno ali pa zgolj implicitno postavljene v izključevalno razmerje do sistematične vsebinske vednosti in na tej utemeljenega funkcionalnega znanja.

Opisano razumevanje izobraževanja in z njim povezane tendence na področju preoblikovanja kurikularnih rešitev se kažejo tudi v aktivnih prizadevanjih nekaterih pomembnih mednarodnih združenj in institucij, katerih temeljno poslanstvo je zagotavljanje ugodnih pogojev za delovanje prostega trga. Zato v *besedilu* analiziramo težnje nekaterih organizacij in gibanj, ki si prizadevajo za rekonceptualizacijo obveznega splošnega izobraževanja in alternativo »tradicionalnemu« kurikulu, ki temelji na splošnoizobraževalnem znanju, vidijo prav v njegovi kompetenčni zasnovanosti. Najprej opravimo analizo prizadevanj dveh nacionalnih iniciativ, nemškega *Forum Bildung* in angleškega *Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce* (RSA), nato pa izčrpeje predstavljamo težnje po kompetenčni zasnovanosti splošnega izobraževanja, ki jih uveljavljata dve mednarodni instituciji: Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) in Evropska unija (EU).

Ugotavljamo, da je tudi Slovenija kot članica Evropske unije in kot partnerka v številnih projektih na področju izobraževanja tesno vpeta v mednarodne tokove, ki jih pomembno določa prav diskurz kompetenc: predstavljamo nekatere ključne poteze kompetenčnega pristopa, kot se je pri nas uveljavil v prostoru visokošolskega izobraževanja s t. i. *bolonjsko prenovo*, informativno povzemamo problematiko kompetenčno zasnovane prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja, najbolj natančno pa obravnavamo kurikularne spremembe na področju obveznega splošnega izobraževanja.



## Abstract

In the book we explore theoretical backgrounds of competence-based approaches and competence-based curriculum planning, particularly the planning of general compulsory education programmes. We also analyze the effects of prevailing understanding of the concept of competence on shaping the systemic solutions in international as well as in domestic, Slovenian space.

In our research we first deal with the explanation of the concept of competence as it is understood in various theoretical discourses, particularly in law, linguistic and economic theory, where the concept of competence is distinctively present. Then we point at reform aspects of implementation of the concept of competence in the area of education and curriculum planning. At the same time we emphasise certain dilemmas and paradoxes which are associated with it.

We also summarize the key movements concerning the understanding of general (liberal) education and general knowledge. We assert that problematic impacts of competence discourse in the area of education are the result of at least three quite interwoven processes: the first is tightly connected with the efforts to bring together the logic, goals and content of education (be it vocational or general) with the labour market. Neo-liberalism, as until recent the prevailing economic and socio-political paradigm, has significantly strengthened this logic and contributed to its reproduction. Therefore we present some conceptual moves of neo-liberal economy and policy in greater detail, particularly those which have significantly affected the implementation of competence discourse in the area of education. Of course, neo-liberalism by it self and its efforts to connect the labour market and education more closely together could not be effective without certain educational and didactic theories which have supported its logic and intentions concerning the re-conceptualisation of general education.

In the field of curriculum theory (and practice as well) we can also find quite problematic theoretical and practical division between content-based, objective-based and process-based curriculum planning. The problem of this interpretation is that it understands the curriculum planning, based on setting the objectives of education, as the opposition of the content-based curriculum planning.

In our research we have established that the efforts to re-conceptualise general education significantly affect the perception of the desired educational output (i.e. educational goals, objectives, their general formulations and operative statements), but on the other hand they also affect the presumptions concerning didactic process, prevailing and desired didactic strategies and conceptions.

From this point of view competences (be it key, basic, core, meta-, vocational, etc.) are becoming more and more the final goals of education, and are explicitly or implicitly put into exclusive relationship with systematic content knowledge.

The above described understanding of education and tendencies related to it are present in certain efforts of some important international associations and institutions, especially those which try to establish good conditions for the functioning of the free market.

In the treatise we analyze this kind of efforts of two national and two international institutions: German Forum Bildung, British Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (RSA), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and European Union (EU).

In the thesis we state that Slovenia, as the EU member state and partner country in many international projects, is also involved in international processes which are in great deal defined by the competence discourse. We present some of the key moves of competence-based approach as it has been implemented in Slovenia in the area of higher education, vocational education and particularly in the area of general compulsory education.

## Literatura in viri

- Academic Content Standards. Creating Consistency across Oregon*, 2010.  
Dostopno na naslovu: <http://www.ode.state.or.us/pubs/eii/academiccontentstandardsprimer.pdf> (citirano 17. 2. 2012).
- Additional Expert Opinions – DeSeCo*, 2001. Paris: OECD.
- Airasian, P. W., 1994: *Classroom assessment*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Albo, G., 2002: Neoliberalism, the State and the Left. *Monthly Review*. 54/1. 46–55.
- Altman, D., 2005: Neoliberalism? It doesn't exist. *Herald Tribune*. 16. julij 2005.  
Dostopno na naslovu: <http://www.iht.com/articles/2005/07/15/business/wbmarket16.php> (citirano 4. 3. 2009).
- Angleščina: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008:  
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Arbini, R., 1968: Comments on Linguistic Competence and Language Acquisition. *Synthese*. 19/1. 410–424.
- Aristotel, 1960: *Politika*. Beograd: Kultura.
- Bajuk, J. in drugi, 2003: *Angleško-slovenski pravni slovar*. Ljubljana: Prestige Group.
- Bates, I., 1998: *The Competence and Outcomes Movement: The Landscape of Research*. University of Leeds. Dostopno na naslovu: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002216.doc> (citirano 4. 3. 2009).
- Bayliss, V., 2001: *Opening minds, increasing opportunities: the future of the school curriculum*. London: RSA.
- Befindlichkeit*, 1985: Göttingen: Hogrefe.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*, 2011: Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Berghenhenegouwen, G. J. in drugi, 1996: Competence development – a challenge for HRM professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees. *Journal of European Industrial Training*. 20/9. 29–35.

- Bernstein, B., 1997: *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. V: *Education: Culture, Economy, and Society* (ur. Halsey, A. H. in drugi). Oxford, New York: Oxford University Press. 59–79.
- Biemans, H. in drugi, 2005: Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@)*. 7/1. 1–14. Dostopno na naslovu: [www.bwpat.de/7eu](http://www.bwpat.de/7eu) (citirano 21. 2. 2007).
- Biologija: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008: Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Biologija: učni načrt za osnovno šolo*, 2011: Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bloom, B. S., 1970: *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva (kognitivno področje)*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Boyatzis, R. E., 1982: *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Brenner, N. in Theodore, N., 2002: Cities and the geographies of ,actually existing neoliberalism‘. *Antipode*. 34/3. 349–379.
- Bruner, J. S., 1975: Language as an Instrument of Thought. V: *Problems of Language and Learning* (ur. Davies, A.). London: Heinemann. 61–88.
- Bucik, V., 1997: Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 48/3-4. 177–184.
- Bugarski, R., 1972: Spremna beseda. V: *Gramatika i um* (Chomsky, N.). Beograd: Nolit.
- Bunc, S., 1963–1998: *Slovar tujk*. Maribor: Obzorja.
- Bundesbericht Forschung 2004*, 2005. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Canto-Sperber, M. in Dupuy, J. P., 1999: *Competencies for the Good Life and the Good Society*. Paris: OECD.

- Carrell, L. J., 1992: *Issues in Competency Based Assessment: An Overview* (Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association). Chicago, okt/nov 1992.
- Carroll, J. B., 1993: *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cazden, C. B., 1996: *Communicative Competence, 1966–1996* (paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics). Chicago, 23.–26. marec 1996.
- Chomsky, N., 1957: *Syntactic structures*. S-Gravenhage: Mouton & Co.
- Chomsky, N., 1964a: Current Issues In Linguistic Theory. V: *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language* (ur. Fodor, J. A. in Katz, J. J.). New Jersey: Prentice-Hall. 50–118.
- Chomsky, N., 1964b: A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. V: *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language* (ur. Fodor, J. A. in Katz, J. J.). New Jersey: Prentice-Hall. 547–578.
- Chomsky, N., 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chomsky, N., 1966: *Current issues in linguistic theory*. London/Paris: Mouton.
- Chomsky, N., 1972: *Gramatika i um*. Beograd: Nolit.
- Chomsky, N., 1980: *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N., 1989: *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Chomsky, N., 1992: On the nature, use and acquisition of language. V: *Thirty Years of Linguistic Evolution* (ur. Putz, M.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 3–29.
- Civelli, F. F., 1997: New Competencies, new organizations in a developing world. *Industrial and Commercial Training*. 29/7. 226–229.
- Conforti, B., 1995: The Theory of Competence in Verdross. *European Journal of International Law*. 6/1. 70–77.
- Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development*, 1960. Paris: OECD. Dostopno na naslovu: [www.oecd.org](http://www.oecd.org) (citirano 21. 2. 2007).

- Cook, V. in Newson, M., 1998.: *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cugmas, Z., 1989: Razlika med otrokovo percepcijo lastne kognitivne kompetence in percepcijo otrokove kognitivne kompetence pomembnih drugih oseb. *Sodobna pedagogika*. 40/9-10. 420–429.
- Cugmas, Z., 1991: Vpliv izobraževalnega okolja na otrokovo samovrednotenje in razumevanje kognitivne kompetence. *Sodobna pedagogika*. 42/5-6. 287–309.
- Cugmas, Z., 1992: Zveza med otrokovim vedenjem v mali šoli in otrokovo percepcijo lastne šolske kompetence ob vstopu v šolo. *Sodobna pedagogika*. 43/9-10. 544–555.
- Cugmas, Z., 1994: Povezanost med otrokovo socialno in spoznavno kompetenco. *Pedagoška obzorja*. 9/4-5. 77–86.
- Čagran, B., 1998: Učitelj v procesu preverjanja znanja učencev na razredni stopnji. *Sodobna pedagogika*. 49/1. 56–73.
- Davies, B., Gottsche, M. in Bansel, P., 2006: The Rise and Fall of the Neo-liberal University. *European Journal of Education*. 41/2. 305–319.
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. in Peters, R. S., 1972: *Education and the Development of Reason*. London: Routledge.
- Dejoux, C., 1999: Organisation qualifiante et maturite en gestion des competences. *Direction et Gestion des Entreprises*. 158.
- Delamare Le Deist, F. in Winterton, J., 2005: What is Competence? *Human Resource Development International*. 8/1. 27–46.
- DeMartino, G., 1999: Global Neoliberalism, Policy Autonomy, and International Competitive Dynamics. *Journal of Economic Issues*. 33/2. 343–349.
- DeSeCo Annual Report*, 1998. Paris: OECD.
- DeSeCo Annual Report*, 1999. Paris: OECD.
- DeSeCo Annual Report*, 2000. Paris: OECD.
- DeSeCo Annual Report*, 2001. Paris: OECD.

- DeSeCo Background Paper*, 2000. Paris: OECD.
- DeSeCo Background Paper*, 2001. Paris: OECD.
- DeSeCo Strategy Paper*, 1998. Paris: OECD.
- DeSeCo Symposium*, 1999. Neuchatel: SFSO/OECD.
- Detailed Work Programme on the Follow-Up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe, 2002. *Official Journal of the European Communities*, C 142, str. 1–22, 14. 6. 2002.
- Diskusija, 1985: V: *Vsestransko razvita osebnost? Problemi*. 12–14.
- Doll, W. E., 1984: Developing Competence. V: *Competence : Inquiries Into Its Meaning and Acquisition in Educational Settings* (ur. Short, E. C.). Lanham/NY/London: University Press of America. 123–138.
- Družba: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Državljska in domovinska vzgoja ter etika: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Education for the 21st Century*, 1999. RSA. Dostopno na naslovu: [www.thersa.org/newcurriculum/publications.asp](http://www.thersa.org/newcurriculum/publications.asp) (citirano 21. 2. 2007).
- Elster, J., 2000: *Kislo grozdje. Študije o subverziji racionalnosti*. Ljubljana: Krtina.
- Empfehlungen des Forum Bildung*, 2001. Bonn: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- 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.

- Ferjan, T., 2003: Ustvarjalnost učencev – odraz sodobnega pouka. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov* (ur. Marentič Požarnik, B.). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF in Slovensko društvo pedagogov. 122–123.
- Field, J., 1991: Competency and the Pedagogy of Labour. *Studies in the Education of Adults*. 23/1. 41–52.
- Fillmore, L. W., 1994: The Role and Function of Formulaic Speech in Conversation. V: *What's Going On Here?* (ur. Grimshaw, A. D.). New Jersey: Ablex Publishing. 230–269.
- Fodor, J. in Katz, J. J., 1964: *The structure of language : readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Foot, S. in Megginson, D., 1996: Competence-based Vocational Training: ten years on and Still Down the Wrong Path? *Education+Training*. 38/3. 17–27.
- Fuerst, K., 2003: Spremljanje in ocenjevanje v osnovni šoli. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov* (ur. Marentič Požarnik, B.). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF in Slovensko društvo pedagogov. 85–86.
- Geografija: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Geografija: učni načrt za osnovno šolo*, 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- George, S., 1999: *A Short History of Neoliberalism*. Dostopno na naslovu: <http://www.globalpolicy.org/globaliz/econ/histneol.htm> (citirano 3. 9. 2008).
- German Government Responds to Results of PISA Study with a Program for All-day Schools*, 2002: REGIERUNGonline. Dostopno na naslovu: [http://www.bundesregierung.de/en/News-by-subject/Education\\_-Training-and-Innova-,11357/PISA-Study.htm](http://www.bundesregierung.de/en/News-by-subject/Education_-Training-and-Innova-,11357/PISA-Study.htm) (citirano 21. 2. 2007).
- Giddens, A., 2000: *Tretja pot: obnova socialne demokracije*. Ljubljana: Orbis.
- Glasbena vzgoja: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gogala, S., 1966: *Obča metodika*. Ljubljana: DZS.



- Gonczi, A., 1994: Competency Based Assessment In The Professions In Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1/1. 12–34.
- Goody, J., 1999: *Education and Competences. An Anthropological Perspective*. Paris: OECD.
- Gospodinjstvo: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Growth, competitiveness, employment: The challenges and ways forward into the 21st century*, 1993. Bruselj: Commission Of The European Communities.
- Grzeda, M. M., 2005: In competence we trust? Addressing conceptual ambiguity. *Journal of Management Development*. 24/6. 530–545.
- Haertel, E. H., in Lorié, W. A., 2004: Validating Standards-Based Test Score Interpretations. *Measurement*. 2/2. 61–103.
- Hargreaves, D. H., 1999: Schools and the Future: the Key Role of Innovation. V: *Innovating schools*. Paris: OECD. 45–57.
- Harris, D. in Bell, C., 1990: *Evaluating and assessing for learning*. New York: Kogan Page.
- Harris, P., 2006: Neo-liberalism and the State: Implications for Economy, Society and Human Relations. *Social Alternatives*. 25/2. 8–13.
- Hart-Landsberg, M., 2006: Neoliberalism. Myth and Reality. *Monthly Review*. April 2006. 1–17.
- Haste, H., 1999: *Competencies; Psychological Realities. A Psychological Perspective*. Paris: OECD.
- Hauser, M. in drugi, 2002: The Faculty of Language: What is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science*. 298/5598. 1569–1579.
- Hirst, P. H., 1998/1974a: Liberal Education and the Nature of Knowledge. V: *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition, vol. I*. (ur. Hirst, P. H., in White, P.). London/New York: Routledge. 246–266.
- Hirst, P. H., 1974b: *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge.
- Hirst, P. H. in Peters, R. S., 1970: *The Logic of Education*. London: Routledge.

- Hornstein, N. in Antony, L. M., 2003: *Chomsky and His Critics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hozjan, D., 2004: Vpliv kompetenc na splošno izobrazbo. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 71–76.
- Humboldt, W., 1988: *Uvod u delo o kavi jeziku i drugi ogledi*. Novi Sad: Književna zajednica.
- Humboldt, W., 1999: *On language. On the diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species*. Cambridge: University Press.
- Humboldt, W. v., 2000: Theory of Bildung. V: *Teaching as a reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (ur. Wesbury, I.). Mahwah/New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 57–61.
- Hyland, T., 1991: Taking Care of Business: Vocationalism, Competence and the Enterprise Culture. *Educational Studies*. 17/1. 77–88.
- Hymes, D., 1972: On Communicative Competence. V: *Sociolinguistics. Selected Readings* (ur. Pride, J. B. in Holmes, J.). Harmondsworth: Penguin Books. 269–313.
- Hymes, D., 1980: *Etnografija komunikacije*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Hymes, D., 1992: The Concept of Communicative Competence Revisited. V: *Thirty years of linguistic evolution : Studies in honour of Rene Dirven on the occasion of his sixtieth birthday* (ur. Pütz, M.). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins. 31–57.
- Italijanščina: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ivelja, R. in Roglič, M., 2010: Igor Lukšič (intervju). *Dnevnik*. 18. februar 2010. Dostopno na naslovu: <http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042411102> (citirano 14. 2. 2012).
- Ivšek, M., 2004: Ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje*. 35/3. 19–26.
- Ivšek, M., 2006: Kako razvijati ključne kompetence pri učencih v osnovni in srednji šoli. *Vzgoja in izobraževanje*. 37/1. 3.

- Izhodišča in podlage za pripravo predloga Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, osnutek Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli in obrazložitev osnutka zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli*, 2007a. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Izhodišča posodabljanja učnih načrtov v osnovni šoli 2006–2008*, 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*, 2001. Ljubljana: Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje.
- Jang, E. E. in Ryan, K. E., 2003: Bridging Gaps among Curriculum, Teaching and Learning, and Assessment. *Journal of Curriculum Studies*. 35/4. 499–512.
- Johnson, H. C. jr., 1984: Teacher Competence: An Historical Analysis. V: *Competence: Inquiries Into Its Meaning and Acquisition in Educational Settings* (ur. Short, E. C.). Lanham/NY/London: University Press of America. 41–69.
- Justin, J., 1985: Semiotična analiza formulacije »vsestransko razvita osebnost«. V: *Vsestransko razvita osebnost?* 20–23.
- Kante, B., 1989: Racionalizem ali empirizem – primer Chomsky (spremna beseda). V: *Znanje jezika* (Chomsky, N.). Ljubljana: Mladinska knjiga. 245–265.
- Kellermann, P., 2006: Od Sorbone do Bologne in še naprej. *Sodobna pedagogika*. 57/4. 24–36.
- Kelly, A. V., 1989: *The Curriculum: Theory and Practice*. London: PCP.
- Kemija: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kendall, J. S., Ryan, S. E. in Richardson, A., 2005: *The Systematic Identification of Performance Standards*. Denver: McRel.
- Kennedy, D. F., 1973: *Bidialectalism vis-a-vis Bilingualism with Specific Reference to Black English (and Application to Early Reading) (rokopis)*. Maryland: University of Maryland.

- Key Competencies*, 2002. Brussels: Eurydice.
- Klafki, W., 1992: Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. V: *Didaktičke teorije* (ur. Gudjons, H. in drugi). Zagreb: Educa. 13–31.
- Klafki, W., 2000: The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. V: *Teaching as a reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (ur. Wesbury, I. in drugi). Mahwah/New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 85–107.
- Knowles, J., 2000: Knowledge of Grammar as a Propositional Attitude. *Philosophical Psychology*. 13/3. 325–353.
- Kodelja, Z., 1995: *Laična šola – pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kodelja, Z., 2002: Izobrazba kot cultura animi. *Sodobna pedagogika*. 53/4. 70–85.
- Kodelja, Z., 2004: O pojmu splošne izobrazbe. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 36–42.
- Kodelja, Z., 2005: Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja (spremna beseda). V: *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo* (Laval, C.). Ljubljana: Krtina. 313–336.
- Kodelja, Z., 2006: *Pravičnost v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kohont, A., 2005: Razvrščanje kompetenc. V: *Kompetence v kadrovski praksi* (ur. Pezdirc, M. S.). Ljubljana: GV Izobraževanje. 31–48.
- Komljanc, N., 2007: Kurikul: kaj posodabljati in kako. V: *Kurikul kot proces in razvoj* (ur. Žakelj, A. in drugi). Ljubljana: ZRSŠ. 90–97.
- Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung*, 2001. Bonn: Geschäftsstelle der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Kotnik, R., 2006: Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*. 57/4. 82–99.
- Kovač Šebart, M., 2002: *Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Znanstveni inštitut FF.

- Kovač Šebart, M., 2008: Ne vedo, kaj spreminjajo! Šolski razgledi. 59/6. 3.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J., 2009: *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. in Vogrinc, J., 2006: O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki. *Sodobna pedagogika*. 57/5. 22–42.
- Kramar, M., 2004: Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (ur. Marentič Požarnik, B.). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF. 113–122.
- Krapše, T., 2003: Aktivno učenje v učni praksi – realnost ali iluzija? V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov* (ur. Marentič Požarnik, B.). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF in Slovensko društvo pedagogov. 77–81.
- Krek, J., 2000: Pravičnost in razcep v vrednotenju znanja – ali ocena za hrbtom zavesti. V: *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola* (Krek, J. in Cencič, M.). Ljubljana: Zavod za šolstvo RS in Pedagoška fakulteta. 25–42.
- Krek, J. in drugi, 2005: *Med opisom in številko*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Kroflič, R., 1992: *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R., 2002: *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kunst Gnamuš, O., 1987: Razsežnost in struktura jezikovne kompetence. *Sodobna pedagogika*. 38/3-4. 158–165.
- Kunst Gnamuš, O., 1988: Med znanostjo, ideologijo in vzgojo. *Problemi – Šolsko polje*. 1988/11. 79–96.
- Kunst Gnamuš, O., 1979: *Vloga jezika v spoznavnem razvoju šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi.
- Lasch, C., 1979: *Culture of Narcissism*. New York: Warner Books.

- Laval, Ch., 2005: Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Levine, A., 2001: A new curriculum for a new era. *Curriculum Administrator*. 37/6. 35–37.
- Levy, F. in Murnane, R. J., 1999: *Are There Key Competencies Critical to Economic Success? An Economics Perspective*. Paris: OECD.
- Lévy-Leboyer, C., 1996: *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Likovna vzgoja: učni načrt za osnovno šolo*, 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lizbonska strategija*, 2000. Bruselj: Evropska komisija.
- Losonsky, M., 1999: Introduction. V: *On language. On the diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species* (Humboldt, W.). Cambridge: University Press. vii–xxxiv.
- Lum, G., 1999: Where's the Competence in Competence-based Education and Training? *Journal of Philosophy of Education*. 33/3. 403–418.
- Luth, C., 1998: On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung. *Journal of curriculum studies*. 30/1. 43–59.
- Magnetogram 1. nujne seje Odbora za izobraževanje, znanost, kulturo, šport in mladino*, 7. 2. 2012. Ljubljana: Državni zbor RS.
- Marentič Požarnik, B., 1995: Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: *Izbrana poglavja iz didaktike* (ur. Blažič, M.). Novo mesto: Pedagoška obzorja. 5–80.
- Marentič Požarnik, B., 1998: Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (drugi del). *Sodobna pedagogika*. 49/3. 360–370.
- Marentič Požarnik, B., 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., 2006: Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje*. 37/1. 27–33.

- Marion, S. F. in Sheinker, A., 1999: *Issues and Consequences for State-Level Minimum Competency Testing Programs (State Assessment Series, Wyoming Report 1)*. Cheyenne: Wyoming State Department of Education.
- Mastnak, T., 1998: De docta Ignoranta ali kako misliti liberalizem. V: *Ekonomski liberalizem* (Rosanvallon, P.). Ljubljana: Studia Humanitatis. 215–244.
- Matematika: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Matematika: učni načrt za osnovno šolo*, 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Matsumoto D., 2004: Reflections on culture and competence V: *Culture and competence: contexts of life success* (ur. Sternberg, R. J. in Grigorenko, E.). New York: American Psychological Association. 273–282.
- McClelland, D. C., 1973: Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”. *American Psychologist*. 28/1. 1–14.
- McClelland, D. C. in Boyatzis, R. E., 1980: Opportunities for Counselors from the Competency Assessment Movement. *The Personnel and Guidance Journal*. 59/1. 368–372.
- Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*, 1999. Paris: OECD.
- 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., 2003: Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*. 54/6. 84–102.
- Medveš, Z., 2004: Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 9–14.
- Medveš, Z., 2006: Bolonjski proces med univerzo in uradništvom. *Sodobna pedagogika*. 57/4. 6–21.
- Medveš, Z., 2006: Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. *Vzgoja in izobraževanje*. 37/1. 19–21.

- Medveš, Z., 2008: Globalizacija in slovensko šolstvo. *Sodobna pedagogika*. 59/1. 6–24.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov, 2004: Uradni list RS, št. 101/2004 z dne 17. 9. 2004.
- Mill, J. S., 1848: *Principles of Political Economy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mittelman, J. H., 2004: A globalização alternativa. V: *América Latina y el (des)orden global neoliberal. Hegemonía, contrahegemonía, perspectivas* (ur. Gómez, J. M. in drugi). Buenos Aires: Clacso. 29–43.
- Molnar, A., 2003: Cashing In On the Classroom. *Educational Leadership*. 61/3. 79–84.
- Molnar, A. in Boninger, F., 2007: *Adrift: Schools in a total marketing environment. The tenth annual report on schoolhouse commercialism trends: 2006–2007*. Tempe: Arizona State University, Commercialism in Education Research Unit.
- Molnar, A. in Reaves, J. A., 2001: Buy Me! Buy Me! *Educational Leadership*. 59/2. 122–135.
- Možina, T., 2003: *Kakovost v izobraževanju : od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Munn, P., 1993: *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners?* London/ New York: Routledge.
- Muršak, J., 1999: Kvalifikacije, kompetence, poklici: poskus sinteze. *Sodobna pedagogika*. 50/2. 28–45.
- Muršak, J., 2006: Informalno ali priložnostno učenje kot del vseživljenjskega učenja in njegovi učinki v povezavi s formalnim in neformalnim izobraževanjem. V: *Neformalno izobraževanje odraslih : nova možnost ali zgolj nova obveznost* (ur. Muršak, J. in Vidmar, T.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in ZIFF. 13–31.
- Mužič, V., 1999: *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Naravoslovje in tehnika: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



- Naravoslovje: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij*, 1996. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo.
- Nekaj idej in razmislekov za razpravo o okviru kompetenčno zastavljenega kataloga znanj za srednje strokovno izobraževanje*, 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, Dostopno na naslovu: [www.zrss.si/pdf/\\_Rutar\\_cpi\\_kompetence\\_za\\_sr\\_strok\\_jan07.pdf](http://www.zrss.si/pdf/_Rutar_cpi_kompetence_za_sr_strok_jan07.pdf) (citirano 3.5.2007).
- Norris, N., 1991: The Trouble With Competence. *Cambridge Journal of Education*. 21/3. 331–342.
- Novak, B., 2003: Odnos med učenjem in poukom v osnovni šoli z vidika transformacijske paradigme. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev Povzetki prispevkov* (ur. Marentič Požarnik, B.). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF in Slovensko društvo pedagogov. 41–42.
- Novak, B., 2004: Pomen konkurenčnosti Slovenije. *Vzgoja in izobraževanje*. 35/4. 33–35.
- OECD, 1998: *Making the Curriculum Work*. Paris: OECD.
- Olssen, M., 2000: Ethical liberalism, education and the ‚New Right‘. *Journal of Educational Policy*. 15/5. 481–508.
- Olssen, M. in Peters, M. A., 2005: Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*. 20/3. 313–345.
- Opening minds handbook*, 2003. London: RSA.
- O’Riain, S., 2000: States and Markets in An Era of Globalisation. *Annual Review of Sociology*. 26/1. 187–213.
- Overton, U. F., 1985: Scientific methodologies and the competence – moderator – performance issue. V: *Moderators of competence* (ur. Neimark, E. in drugi). New York: Erlbaum. 15–41.
- Ozvald, K., 1927: *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

- Ozvald, K., 2002: *Zgodovina pedagoške kulture v antični dobi*. Ljubljana: Jutro.
- Palley, T. I., 2005: From Keynesianism to Neo-liberalism: Shifting Paradigms in Economics. V: *Neo-liberalism: A Critical Reader* (ur. Johnston, D. in Saad-Filho, A.). London: Pluto Press. 20–29.
- Palmer, D. C., 2000a: Chomsky's Nativism: A Critical Review. *The Analysis of Verbal Behavior*. 17/1. 39–50.
- Palmer, D. C., 2000b: Chomsky's Nativism Reconsidered. *The Analysis of Verbal Behavior*. 17/2. 51–56.
- Parkes, D., 1994: »Competence« and Context: Sketching the British Scene. *European Vocational Training Journal*. 1/1. 23–28.
- Paulson, S. L. in Roermund B., 2000: Kelsen, Authority and Competence: An Introduction. *Law and Philosophy*. 19/1. 125–130.
- Pediček, F., 1985: Vsestranska razvita osebnost naš cilj vzgoje in izobraževanja? V: *Vsestransko razvita osebnost? Problemi*. 5–9.
- Penner-Williams, J., 2000: Standards, Curricular. V: *Encyclopedia of Curriculum Studies* (ur. Kridel, C.). Los Angeles: SAGE. 811–812.
- Perrenoud, P., 1999: *The Key to Social Fields: Essay on the Competences of an Autonomous Actor*. Paris: OECD.
- Pevc Grm, S., 2004: Razvijanje kompetenc pomeni odpreti šolo v širše okolje in ustvarjati spodbudne okoliščine za učenje. *Vzgoja in izobraževanje*. 35/3. 44–46.
- Pevc 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.
- PISA: *Despite Initial Successes a lot Remains to be Done*. Dostopno na naslovu: <http://www.bundesregierung.de/en/-,10001.860482/artikel/PISA-Despite-initial-successes.htm> (citirano 15. 7. 2005).

Plut Pregelj, L., 2004: Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (ur. Marentič Požarnik, B.). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF. 17–40.

*Pogodba za Slovenijo 2012–2015. Koalicijska pogodba o sodelovanju v vladi Republike Slovenije za mandat 2012–2015*, 2012: Ljubljana.

*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, 2008. Uradni list RS, št. 73, 18. 7. 2008.

*Pravni terminološki slovar*, 1999. Ljubljana: ZRC SAZU.

*Progress Report: Implementation of »Education & Training 2010« Work Programme*, 2003. Bruselj: Evropska komisija.

*Progress Report: Implementation of »Education & Training 2010« Work Programme*, 2004. Bruselj: Evropska komisija.

*Projects on Competencies in the OECD Context*, 1999. Neuchatel: SFSO.

Protner, E., 2001: *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.

Pušnik, M., 2005: Od znanja h kompetencam. V: *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam. Zbornik prispevkov* (ur. Zupan, A.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 132–150.

Pušnik, M. in Zorman, M., 2004: Od znanja h kompetencam. *Vzgoja in izobraževanje*. 35/3. 9–18.

Pylyshyn, Z. W., 1973: The Role of Competence Theories in Cognitive Psychology. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2/1. 21–50.

Radovanović, M., 1986: *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica.

Ramos, J., 2006: Toward a Politics of Possibility: Charting Shifts in Utopian Imagination through the World Social Forum Process. *Journal of Futures Studies*. 11/2. 1–14.

Razdevšek Pučko, C., 2006: Kompetence v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*. 37/1. 34–41.

Razdevšek-Pučko, C., 1996: Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*. 47/9–10. 411–419.

- Razvojni program za podporo implementaciji »Izbodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja« (delovno gradivo)*, 2003. Ljubljana: Urad RS za šolstvo, CPI in Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.
- Recommendations of the Forum Bildung*, 2001. Berlin: Forum Bildung Working Party.
- Reichenbach, R., 2003: Beyond Sovereignty: The twofold subversion of Bildung. *Educational Philosophy and Theory*. 35/2. 201–209.
- Reid, L. A., 1981: Knowledge, Knowing and Becoming Educated. *Journal of Curriculum Studies*. 13/2. 79–92.
- Report from the Education Council to the European Council. The concrete future objectives of education and training systems*, 2001. Bruselj: Council Of The European Union.
- Robinson, I., 1975: *The new grammarians' funeral : a critique of Noam Chomsky's linguistics*. Cambridge: University Press.
- Roth, H., 1971: *Pädagogische Anthropologie. Band 2*. Hannover: Entwicklung und Erziehung.
- RSA History and Archive*, 2009. Dostopno na naslovu: <http://www.thersa.org/about-us/history-and-archive> (citirano 8. 1. 2009).
- Rutar Ilc, Z., 2003: *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., 2004: Competence: med pragmatizmom in emancipatorno rabo znanja. *Vzgoja in izobraževanje*. 35/3. 3.
- Rutar Ilc, Z., Štraus, M. in Zorman, M., 2004: Mednarodne primerjave znanja učencev za večjo učinkovitost izobraževanja (intervju z A. Schleicherjem). *Vzgoja in izobraževanje*. 35/3. 55–57.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. in McLaughlin, M. E., 2003: *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Neuchatel: SFSO.
- Rychen, D. S. in Salganik, L. H., 2003: A Holistic Model of Competence. V: *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (ur. Rychen, D. S. in Salganik, L. H.). Cambridge/Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. 41–62.

- Sagadin, J., 1991: *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Sagadin, J., 1993: *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, 2002. Paris: OECD.
- Schleicher, A., 2004: Izboljšanje dosežkov izobraževalnih sistemov za vse. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 17–25.
- Schreiner, H., 1903: *Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces učenja. Nauk o formalnih stopnjah*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Senkovič, M., 1925: Reforma osnovne šole. V: *Pedagoški zbornik* (ur. Ozvald, K.). Ljubljana: Slovenska šolska matica. 21–54.
- Sentočnik, S., 2005: Učenčeve kompetence – čemu in kako? V: *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam. Zbornik prispevkov* (ur. Zupan, A.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 38–45.
- Sentočnik, S. in Rutar Ilc, Z., 2001: Koncepti znanja, učenje za razumevanje. V: *Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 19–41.
- Shepard, L. A., 2000: *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. Los Angeles: University of California.
- Skrtnar, B., 2004: Kritično zagovorništvo za informacijsko dobo ali izobraževalna debata za nove kompetence informacijske družbe 21. stoletja. *Vzgoja in izobraževanje*. 35/6. 13–27.
- Slovenščina: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov*, 2007. Ljubljana: Komisija za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj za področje splošnega izobraževanja in splošno-izobraževalnih znanj v poklicnem izobraževanju.
- Smith, A., 2005/1776: *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

- Sole, Y. R., 1994: The Input Hypothesis and the Bilingual Learner. *Bilingual Review*. 19/2. 99–112.
- Spaak, T., 1994: *The concept of legal competence: an essay in conceptual analysis*. Aldershot: Dartmouth Pub. Co.
- Spaak, T., 2005: The Concept of Legal Competence. *IVR – Encyclopaedia of Jurisprudence, Legal Theory and Philosophy of Law*. Dostopno na naslovu: <http://www.ivr-enc.info/en/article.php?id=48> (citirano 1. 2. 2009).
- Spoznavanje okolja: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj*, 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- SSKJ: Slovar slovenskega knjižnega jezika*, 2008. Ljubljana: ZRC SAZU. Dostopno na naslovu: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (citirano 7. 2. 2009).
- Stainton, R. J., 2006: *Contemporary Debates in Cognitive Science*. Oxford: Basil Blackwell.
- Steinberg, D. D., 1976: Competence, Performance and the Psychological Invalidity of Chomsky's Grammar. *Synthese*. 32. 373–386.
- Sternberg, R. J. in Grigorenko, E. L., 2004: *Culture and competence: Contexts of life success*. Washington: American Psychological Association.
- Stewart, W., 1982: Harmonizing Basic Skills With General Education Areas. *Education*. 103/1. 103–104.
- Strauss, A. in Corbin, J., 1994: Grounded Theory Methodology: An Overview. V: *Handbook of Qualitative Research* (ur. Denzin, N. K. in Lincoln Y. S.). London: Sage Publications. 273–285.
- Strmčnik, F., 2001: *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- Svetlik, I. in Pavlin, S., 2004: Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. *Teorija in praksa*. 41/1-2. 199–211.
- Swiggers, P., 1992: Linguistic Theory and Epistemology of Linguistics. V: *Thirty Years of Linguistic Evolution* (ur. Pütz, M.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 573–589.

- Šebart, M., 1990: Vzgoja, družba, posameznik. *Sodobna pedagogika*. 41/3-4. 487–498.
- Šilih, G., 1925: Za novo šolo! V: *Pedagoški zbornik* (ur. Ozvald, K.). Ljubljana: Slovenska šolska matica. 17–20.
- Šilih, G., 1961: *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Šimenc, M., 2000: Notranje in zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja. V: *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola* (ur. Krek, J. in Cencič, M.). Ljubljana: Zavod za šolstvo RS in Pedagoška fakulteta. 43–70.
- Športna vzgoja: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta), 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Štefanc, D., 2005a: Competency Assessment: Critical Consideration. V: *Measurement and Assessment in Educational and Social Research* (ur. Kožuh, B. in drugi). Oficyna Wydawnicza AFM: Exeter/Calgary/Cracow. 161–174.
- Štefanc, D., 2005b: Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*. 56/1. 34–57.
- Štefanc, D., 2006: Koncept kompetenc v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*. 57/5. 66–85.
- Šušteršič, J., Damijan, J. P., in Zajec Herceg, N., 2006: *Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji*. Ljubljana: Služba vlade za razvoj.
- Teaching and Learning Towards the Learning Society: White paper on Education and Training*, 1995. EU, št. dokumenta COM(95) 590. Dostopno na naslovu: <http://europa.eu.int> (citirano 7. 2. 2009).
- Tehnika in tehnologija: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tehnika in tehnologija: učni načrt za osnovno šolo, 2011*: Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Terhart, E., 2003: Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*. 35/1. 25–44.
- Teze za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*, 2007. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Thomas, R., 1955: Recherches sur la cinétique des transformations bactériennes. *Biochim Biophys Acta*. 18/4. 467–481.
- Thorsen, D. E. in Lie, A., 2006: *What is Neoliberalism?* Oslo: Department of Political Science, University of Oslo.
- Tirassa, M., 1999: *Communicative Competence and the Architecture of the Mind/Brain*. Torino: Centro di Scienza Cognitiva. Dostopno na naslovu: <http://cogprints.org/3584/01/1999-Communication.pdf> (citirano 15. 7. 2008).
- Umetnostna zgodovina: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- UNIDO Competencies: Strengthening Organizational Core Values and Managerial Capabilities*, 2002. Vienna: UNIDO.
- Veliki slovar tujk*, 2002. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Verbinc, F., 1979: *Slovar tujk*. Ljubljana: DZS.
- Waddington, C. H., 1940: *Organisers & genes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walstad, W. B., 1984: Analyzing Minimal Competency Test Performance. *Journal of Educational Research*. 77/5. 261–266.
- Weinert, F. E., 1999: *Concepts of Competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Westera, W., 2001: Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*. 33/1. 75–88.
- What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000*, 1991. Washington: U.S. Department of Labor.
- White, R., 1959: Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*. 66/1. 297–333.
- Wiesthaler, F., 1995: *Latinsko-slovenski slovar (Coll-Ex)*. Ljubljana: Kres.
- Wiliam, D., 2003: Meaning and Consequences in Standard Setting. V: *Curriculum Studies. Major Themes in Education* (ur. Scott, D.). London in New York: RoutledgeFalmer. 219–241.



- Winick, B. J., 2000: Competency. V: *Encyclopaedia of Psychology* (ur. Kazdin, A. E.). Washington/New York: American Psychological Association & Oxford University Press. 227–229.
- Wise, A., 1979: Why Minimum Competency Testing Will Not Improve Education. *Educational Leadership*. 36/8. 546–549.
- Witt, R., in Lehman, R., 2001: *Germany (National DeSeCo Report)*. Paris: OECD. Dostopno na naslovu: [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch) (citirano 15. 7. 2008).
- Wolf, A., 1994: Measuring competence: the experience of the United Kingdom. *European Journal Vocational Training*. 1/1. 29–35.
- Zakon o osnovni šoli*, 1996. Uradni list RS, št. 12/1996.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsn-F)*, 2007. Ljubljana: Uradni list RS, št. 102/2007.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu*, 2004. Uradni list RS, št. 63/2004 z dne 10. 6. 2004.
- Zakon o visokem šolstvu*, 1993. Uradni list RS, št. 67/1993 z dne 17. 12. 1993.
- Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, 2004. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zgodovina: učni načrt za osnovno šolo (predlog posodobljenega učnega načrta)*, 2007. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zgodovina: učni načrt za osnovno šolo*, 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zorman, M., 2006: Ključne kompetence za družbo znanja v dokumentih Evropske unije. *Vzgoja in izobraževanje*. 37/1. 60–65.
- Zupan, A., 2000: Sodobni didaktični prijemi poučevanja in učenja. V: *Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov 2000*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 5–8.
- Zupan, A., 2005: *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Zupanc, D., 2011: Pomembnost podatkov in povratnih informacij pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. V: *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (ur. Gaber, S. in Kos Kecojević, Ž.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 228–256.
- Žakelj, A., 2007: Kurikul kot proces in razvoj – načela in cilji posodabljanja kurikula. V: *Kurikul kot proces in razvoj* (ur. Žakelj, A. in drugi). Ljubljana: ZRSS. 8–17.
- Žerdin, A. H., 2007: Evropa je prehitela Ameriko. Intervju z dr. Boštjanom M. Zupančičem. *Dnevnikov objektiv*. 28. april. 2007.
- Žižek, S., 1985: Patološki narcis kot družbeno-nujna forma subjektivnosti. *Družboslovne razprave*. 2/2. 105–141.

## Stvarno kazalo

### A

akcijske kompetence 12, 14–15  
antika 62–64

### B

behaviorizem 17, 20–21, 29–31, 52–55,  
58–59, 87, 96–97  
bildung 64–68

### D

DeSeCo 15, 130–136  
družboslovje 11, 21–22, 52, 126

### E

etimologija 9–11  
Evropska skupnost 139–140  
Evropska unija 141–150

### F

forme znanja 68–70  
forum bildung 121–125

### I

ideološki govor 107, 111–119

### J

jezikovna dejavnost 36–37, 40–41

### K

keynesijanstvo 73–76  
ključne kompetence 15, 127–150, 158–  
164, 176–179  
konstruktivizem 100–106  
kurikularno načrtovanje 93–100, 121

### M

metakompetence 15–16

### N

naravoslovje 11  
neohumanizem 64–68  
neoliberalizem 72–85

### O

ocenjevanje znanja 167–170, 183–191  
OECD 79–80, 129–139

### P

performanca 13, 36–37  
PISA 136–139  
poklicno izobraževanje 154–157  
pravo 22–28  
pristojnost 22–25  
procesnorazvojno kurikularno načrto-  
vanje 94  
psiholingvistika 35–37, 48–52

### S

sociolingvistika 38–44  
splošna izobrazba 60–62, 64–70, 79–88  
splošnoizobraževalno znanje 60–62, 65,  
68–70, 85, 93, 98–100, 124–125  
svobodni trg 78–79, 81–88

### Š

šolske reforme 151–164

### T

TIMSS 132  
transformativno–generativna slovnica  
28–29, 35–37

## **U**

učnociljno kurikularno načrtovanje  
94–97

učnovsebinsko kurikularno načrtovanje  
94

univerzalna slovnica 28–37

## Imensko kazalo

### A

Aristotel 62

### B

Bates, I. 156

Bayliss, V. 127

Biemans, H. 116

Bloom, B. 94–97

Boyatzis, R. E. 14–15, 20, 53–55

Bugarski, R. 37

### C

Carrell, L. J. 88

Cazden, C. B. 43

Chomsky, N. 28–39, 48–50

Civelli, F. F. 16–18

Cook, V. 29, 36, 50

Cugmas, Z. 12–13

### D

Delamare Le Deist, F. 13, 16–18, 114

Doll, W. E. 12

### F

Field, J. 156

Foot, S. 156

### G

Gogala, S. 102

### H

Haertel, E. H. 93

Hargreaves, D. H. 79–80

Harris, P. 186

Hirst, P. 61, 68–69, 97

Humboldt, W. 32–34, 64–66

Hyland, T. 91

Hymes, D. 38–44

### I

Ivšek, M. 151–152

### J

Jang, E. E. 90

Johnson, H. C. 57, 59, 85

Justin, J. 113

### K

Kellermann, P. 154

Kelly, A. V. 58, 94

Klafki, W. 64, 66

Kodelja, Z. 62–64, 81, 100

Kohont, A. 53–54

Kotnik, R. 151

Kovač Šebart, M. 71–72, 172, 191

Kroflič, R. 94

Kunst Gnamuš, O. 37–38, 45–48

### L

Laval, Ch. 156–157

Lum, G. 9

### M

Marentič Požarnik, B. 94, 103–105,  
118, 160

Marion, S. F. 92

McClelland, D. C. 14, 53–54, 85–88

Medveš, Z. 61, 64–67, 105, 151–154, 161

Mill, J. S. 83

Možina, T. 52

Muršak, J. 155

**N**

Norris, N. 19–20, 113–115

**P**

Parkes, D. 156

Pediček, F. 113

Pevec Grm, S. 155

Pylyshyn, Z. W. 50–51

**R**

Razdevšek Pučko, C. 185–186

Reid, L. A. 60–61

Rutar Ilc, Z. 101, 105–106, 112, 115

Rychen, D. S. 135

**S**

Schleicher, A. 118–119

Sentočnik, S. 152, 185

Sole, Y. R. 49

Stewart, W. 91

Strmčnik, F. 166–167, 187–188

Svetlik, I. 116–117

**Š**

Šilih, G. 104, 110, 167–168, 187

**W**

Walstad, W. B. 89

Weinert, F. E. 9, 11–16, 132

Westera, W. 113

Wise, A. 89

Witt, R. 11, 121–125

**Z**

Zorman, M. 15

**Ž**

Žakelj, A. 165, 172, 174

Žižek, S. 71, 151



