

Damijan Štefanc

Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme

Povzetek: V razpravi pokažemo, da je pojem kompetence v teoretskem diskurzu deležen različnih opredelitev. Izpostavili smo dve, in sicer razumevanje kompetence kot ponotranjene kognitivno-epistemološke zmožnosti posameznika, da na podlagi omejenih epistemoloških sredstev proizvaja neskončno število učinkov (kompetentnih presoj), pri čemer gre za opredelitev, ki jo je mogoče zaslediti zlasti na področju lingvistike v zgodnjih Chomskyjevih spisih ter pri avtorjih, ki so pozneje koncept kompetence razvijali na tej podlagi. Po drugi strani pa se je kompetenca uveljavila tudi v ekonomiji in menedžmentu, kjer je razumljena kot zmožnost za opravljanje konkretnih delovnih nalog oz. prilagajanja potrebam v specifičnih poslovnih okoljih. V tem pogledu je to izrazito utilitarističen koncept, povezan z neoliberalno ekonomsko paradigmo. Dejstvo je, da predvsem v zadnjih dveh desetletjih omenjeni utilitaristični koncept kompetence vstopa tudi v pedagoški prostor, kjer obstajajo tendence, da bi se ta uveljavila kot cilj pouka ne le v poklicnem, pač pa tudi v splošnem izobraževanju. Na to kažejo prizadevanja številnih mednarodnih organizacij in interesnih združenj, od OECD, EU, britanskega RSA, Svetovne banke ipd. – kar seveda sproža vrsto vprašanj, predvsem o razmerju med kompetenco in znanjem, zlasti v splošnoizobraževalnih programih.

Ključne besede: kompetence, spretnosti, lingvistika, mmenedžment, splošno izobraževanje, trendi v izobraževanju.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

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

1 Uvod

Koncept kompetence se v zadnjih treh desetletjih vse bolj uveljavlja v pedagoški teoriji in v izvedbenih kurikularnih modelih. V besedilu nas bo zanimalo, katera *vsebinska opredelitev* kompetence pri tem prevladuje oz. povedano drugače, kakšno je prevladujoče razumevanje kompetence kot nosilnega koncepta v okviru kurikularnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije pouka in učenja. Prav od razumevanja tega, kaj je kompetenca, so namreč v pomembni meri odvisni tako implementacija v kurikularne procese kot tudi učinki, ki jih kompetenčno orientirano kurikularno načrtovanje proizvede.

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 (cf. Weinert 1999; Lum 1999). Kot piše Weinert (1999), prispeva k »pojmovni zmedi« 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 v danem teoretskem kontekstu kot tudi bolj spremenljiv in nedoločen pomen, ki izvira iz vsakdanje rabe jezika. Ko se besednjak vsakdanjega jezika in terminologija družboslovnih znanosti začneta prepletati – kar pa je precej običajno – lahko to vodi do nejasnosti.« (Prav tam, str. 3)

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 Lehmann (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 načrtala 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 eksplikacijo 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 temelji 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, str. 4), zgolj za obče, formalno razlikovanje med različnimi opredelitvami kompetenc, ki pa so lahko na vsebinski ravni precej različne.

Prav različnost vsebinskih opredelitev kompetence ter dileme in vprašanja, ki jih sprožajo, bodo v ospredju te razprave.

V izhodišču podrobnejše analize, ki jo prinaša besedilo, se opiramo na tri temeljne teze:

1. V družboslovnem teoretskem prostoru sta se razvila dva v temelju različna koncepta kompetence, ki izhajata iz povsem različnih teoretičnih predpostavk in kot taka tudi različno učinkujeta v konkretnih znanstvenih, strokovnih ali ožje disciplinarnih diskurzih. Znotraj prvega je kompetenca razumljena kot na znanju temelječa ponotranjena zmožnost proizvajanja neomejenega števila učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev, medtem ko je v skladu z drugim konceptom kompetenca razumljena kot zmožnost realizacije operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam/potrebam ekonomskega trga.
2. Izhajajoč iz zgornje distinkcije se koncepta razlikujeta tudi v razumevanju in opredeljevanju znanja oz. vednosti. Če prvi koncept temelji na predpostavki, da vnaprejšnji razcep na funkcionalno in nefunkcionalno znanje ni niti mogoč niti produktiven, je drugemu 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 drugemu 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.

Ob tem ko bomo skozi analizo različnih teoretskih diskurzov utemeljevali zapisane teze, bomo v zadnjem delu razprave nakazali nekatera ozadja in tendence v izobraževalnih politikah, ki so po naši sodbi bistveno prispevala in v pomembni meri vzdržujejo specifično razumevanje koncepta kompetence v izobraževanju.

2 Kompetenca kot znanje jezika v polju lingvistike

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja se je koncept kompetence pojavil kot eden od nosilnih konceptov v teoriji transformativno-generativne slovnice, ki je pozneje postal tudi del diskurza sociolingvistike. Koncept kompetence, ki ga je v lingvistiko vpeljal Chomsky (1964a, 1965), je v njegovih prvih spisih razmeroma nedefiniran in je bil kot tak pod vplivom različnih interpretacij. V enem prvih zapisov, v katerem Chomsky omenja kompetenco, zapiše:

»Na podlagi omejenih izkušenj z govornimi podatki vsak normalni 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 večznačni izraz); ta natančno opredeli jezikovne elemente, ki ga tvorijo, ter njihova medsebojna razmerja.« (Chomsky 1964a, str. 51)

Iz zapisanega ni mogoče natančno razbrati, kako Chomsky vsebinsko opredeljuje pojem kompetence – navsezadnje tudi sam omenja, da je njen vsebinski obseg »nedoločen«, čeprav obenem trdi, da jo je mogoče razumeti kot *sistem pravil*, ki tvorijo slovnico nekega jezika¹. 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 behaviorističnih predpostavkah.²

V delu *Aspects of the Theory of Syntax* Chomsky koncept kompetence razvija dalje (Chomsky 1965). 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 odstavku³, je jezikovna dejavnost neposreden odraz kompetence. Dejansko pa je očitno, da ne more neposredno odražati kompetence.« (Prav tam, str. 4)

¹ 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 ekskurz 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.

² Eno vplivnejših besedil, na podlagi katerega je postal kognitivizem v psihologiji ena od vodilnih paradigem, je prav Chomskyjeva polemika s Skinnerjem in njegovo behavioristično razlago učenja jezika. Chomsky se je s tem besedilom, prvič objavljenim leta 1959, jasno distanciral od behaviorizma, ki je bil pred tem prevladujoča teoretska pozicija tudi v jezikoslovju (cf. Chomsky 1964b).

³ Referenca na prejšnji odstavek se nanaša na eno temeljnih predpostavk o predmetu raziskovanja lingvistične teorije. Chomsky namreč verjame, da bi se morala teorija lingvistike ukvarjati predvsem z »idealnim govorcem-poslušalcem v popolnoma homogeni govorni skupnosti, ki perfektno zna svoj jezik in nanj ne vplivajo slovnično 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, str. 3).

Chomsky tako vzpostavi jasno razmejitev med kompetenco in jezikovno dejavnostjo⁴ 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 *nepopolni* odraz. To dejstvo, namreč da *kompetenca ni ulovljiva v lastno objektivacijo*, je ena od bistvenih značilnosti opredelitve tega pojma, ki je nastala v (psih)lingvistiki, 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.

Pomemben je podatek, da se je Chomsky, predvsem pri svojih prvih opredelitvah, zelo opiral na predpostavke, ki jih je v lingvistiki razvil že Humboldt; in tudi pri njem je mogoče najti zapise, ki kažejo, da jezikovne dejavnosti ni enačil s tistim, kar je poimenoval *jezikovna moč*, ki je podlaga za tvorjenje besed, s tem pa za konceptualizacijo človekovih notranjih misli. Bistvena poteza same jezikovne dejavnosti je po Humboldtju njen *ustvarjalni potencial*, kar vodi, podobno kot smo že zapisali, do sklepa, da je ni mogoče dokončno deskriptivno objektivirati. Humboldt tako med drugim zapiše: »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 proizvodjanja določeni, toda obseg in do neke mere narava proizvedenega ostajajo povsem nedoločeni.« (Humboldt 1988, str. 118, moji poudarki) To se tesno povezuje z eno od Humboldtovih temeljnih lingvističnih postavk, namreč da jezik ni končni proizvod, »izdelek« [Ergon], pač pa »delovanje« [Energeia], tj. *organ tvorjenja misli*, zato je njegova prava definicija lahko zgolj genetična oz. razvojna: »/.../ (jezik, op. a.) je namreč večno ponavljanje duhovnega dela, ki artikularnemu glasu omogoča izražanje misli« (Humboldt 1988, str. 109). Temeljna razmejitev med ponotranjeno zmožnostjo in zunanjo manifestacijo te zmožnosti je torej prisotna že vsaj od Humboldta, Chomsky pa je teze, nad katerimi je v 19. in prvi polovici 20. stoletja prevladala t. i. deskriptivna paradigma v lingvistiki, znova tematiziral ter jih nadalje razvijal v smeri svoje teorije univerzalne slovnice.

Distinkcija, ki jo Chomsky vzpostavi med *ponotranjeno* jezikovno kompetenco, ki je razumljena kot del posameznikove kognitivno-epistemološke strukture, in *zunanjo* jezikovno dejavnostjo, ki se manifestira kot jezikovno vedenje, ne pomeni razmejitve med biološkim in družbenim: v okviru teorije univerzalne slovnice velja kompetenco interpretirati kot *ponotranjeno* (in kot

⁴ Z »jezikovno dejavnostjo« prevajamo angleški termin performance, ki skupaj z jezikovno kompetenco tvori pri Chomskem dvojico kompetenca – jezikovna dejavnost [competence – performance]. V našem (slovenskem, prej pa jugoslovanskem) prostoru so avtorji ta pojem 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 najustreznejši, zato ga privzemamo tudi sami.

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 posameznikovo kognitivno strukturo, 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 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 dodela; 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 jih 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.⁵» (Chomsky 1989, str. 27).

Razlike med kompetenco in jezikovno dejavnostjo torej očitno ni mogoče enoznačno interpretirati kot razlike med biološkim (vrojenim) in družbenim (naučenim, pridobljenim), saj iz zgornje razlage izhaja, da jezikovna kompetenca⁶

⁵ Chomsky v svojih besedilih večkrat izrazi skepso do predpostavke, da se jezika naučimo (čeprav se zdi, da pri tem ni povsem dosleden, saj kljub temu ta termin uporablja tudi sam). 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, str. 100).

⁶ V zgornjem citatu iz Kantetovega prevoda »jezikovna zmožnost«. Korektnost veleva, da opozorimo na dejstvo, da je v ozadju omenjenega prevoda Chomskyjev termin »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, začne jezikovno kompetenco kot koncept, na katerem so temeljila zgodnejša dela (Chomsky 1964a; 1965), vse bolj opuščati – v stvarnem in imenskem kazalu knjige

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, str. 133)

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

Kritika, s katero se je Chomsky soočal v zvezi s konceptom jezikovne kompetence, pa je izpostavila tezo, s katero bi sicer bilo mogoče polemizirati, namreč da naj bi bil njegov koncept jezikovne kompetence *usebinsko preozek*, saj naj bi se nanašal zgolj na sintaktični vidik jezika.⁷ Na podlagi te kritike je v okviru sociolingvistike nastal koncept *sporazumevalne kompetence*, ki ga je konec šestdesetih let razvil Dell Hymes (cf. Hymes 1972; 1992, glej tudi Cazden 1996). Ena od temeljnih poant, ki jih Hymes (1972) eksplicira v razpravi, kjer uvede koncept sporazumevalne kompetence, je ta, da jezikovne kompetence posameznika v neki jezikovni skupnosti ni mogoče omejiti le na produkcijo in razumevanje slovnico neoporečnih stavkov: »Takšna teorija kompetence idealne objekte abstrahira od sociokulturnih dejavnikov, ki bi sicer lahko vstopili v njihov opis,« med drugim piše Hymes (prav tam, str. 271). Poleg *znanja slovnice oz. slovnice pravil jezika* je za posameznika bistveno tudi *znanje sporazumevanja*, pri čemer prav tako velja razmejiti *ponotranjeno*

Znanje jezika sploh ni vnosa »jezikovna kompetenca« (prim. Chomsky 1989). Kar je torej prej v teoriji Chomskega nastopalo kot jezikovna kompetenca, postane pozneje del širšega koncepta »jezikovne zmožnosti« [language faculty].

⁷ Na to značilnost koncepta jezikovne kompetence opozarjata tudi Cook in Newson (1998). Po Chomskem so namreč predmet proučevanja lingvistike v bistvu slovnica pravila, in ne »jezik« na splošno. Sam med drugim poudari, da je pojem jezika »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, str. 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, str. 74) Razlog, da kljub vsemu uporabljamo pojem jezikovna kompetenca, je posledica dejstva, da je ta pojem uporabljal tudi Chomsky sam (cf. 1965), za njim pa vrsta avtorjev, ki so njegove teze povzemali in interpretirali.

(*sporazumevalno*) kompetenco, ki je bistveno določena z družbenim kontekstom, v katerega je umeščen posameznik, in *sporazumevalno dejavnost*, ki pomeni objektivacijo te kompetence v konkretnih, empiričnih okoliščinah.

S podobno intenco, le da nekoliko drugače dodelano, se je tematizacije jezikovne kompetence v našem prostoru lotila O. Kunst Gnamuš (1987). Tudi sama v načelu privzema temeljno 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 avtoričinem prepričanju 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: gramatične znakovnostrukturne, semantične ali spoznavne, socialne ali pragmatične, normativne in ustvarjalne ali metaforične prvine (prav tam, str. 159ff). Ob tem poudarja, da tako sestavljena jezikovna kompetenca ni preprost 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 avtoričinem mnenju *socialna oz. pragmatična* kompetenčna prvina, ki naddoloča druge 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, str. 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).

Če povzamemo, iz zapisanega torej izhaja, da jezikovno kompetenco bistveno vzpostavlja *znanje jezika* (kar zadeva Chomskega, bi bilo, kot smo videli, natančneje reči znanje *slovničnih pravil*, sicer pa tudi znanje jezika v širšem pomenu), 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 bistvo paradigmatškega 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. rešujejo probleme)«, pač pa »se bolj kot na izvršitveno

naslavlja na epistemološko plat kognicije« (Pylyshyn 1973, str. 36). Avtor tako razumljeno teorijo kompetence prenese na primer razumevanja in reševanja algebraičnih 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 mogoče šele na podlagi usvojenega znanja. Če učencu pokažete niz znakov, kot je na primer $\text{«}(x -) (y + z) = w\text{«}$, 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 algebraično 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, str. 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. Nekompetenten učenec lahko prav tako kot kompetenten na vprašanje odgovori pravilno, toda to ne pomeni, da je njegov odgovor posledica kompetentne presoje – slednja je na delu samo v primeru (in v tem se kompetentna presoja razlikuje od pravilnega odgovora), če je utemeljena na usvojenem konceptualnem znanju, ki bistveno presega doseg vsakega partikularnega problema. Takšno znanje je hkrati tudi nujen 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, str. 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 *anti-teza 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 v poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki mu je

tesna povezanost s trgom dela imanentna in ga interesi ter pričakovanja tega trga tudi v bistveni meri (so)oblikujejo.

3 Kompetenca nekoliko drugače ali koncept v primežu zahtev po ekonomski učinkovitosti

Kot piše L. Carrell (1992), so se ZDA v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja soočale s precej kritičnim stanjem na področju izobraževanja v javnih srednjih šolah. Vse pogosteje se je denimo dogajalo, da dijaki niso zmogli dokončati izobraževanja, saj niso dosegali niti najosnovnejših standardov znanja, kar je, razumljivo, v javnosti povzročilo kritične odzive: »Zunanji pritisk je narasel, ko so se starši in zakonodajalci vprašali: Česa se učenci učijo? Kaj dobivamo za vloženi davkoplačevalski denar?« (Prav tam, str. 2)

Postavljeni vprašnji seveda implicirata zahtevo po natančnejšem vpogledu javnosti v učinkovitost izobraževalnega sistema oz. v dejanski izobraževalni output, ki ga producirajo posamezne javno financirane šole. Poudariti sicer velja, da je preverjanje učinkovitosti šolskega sistema samo po sebi vse prej kot problematično, saj je kakovost izobraževanja odvisna (ne zgolj, pa vendarle tudi) od tovrstnih mehanizmov nadzora. Toda hkrati to tudi pomeni, da filozofija, vpisana v nadzor učinkovitosti izobraževanja, v pomembni meri povratno vpliva na kurikularno zasnovo in izvedbo učnega procesa. In kot v eni od razprav piše Wise, v času, ko se je pokazala potreba po vzpostavitvi takšnega preverjanja učinkovitosti, ustreznega konceptualnega okvira ni bilo, in zdelo se je, da bi lahko kompetenčno orientirano izobraževanje pomenilo dobro rešitev: »Posplošeni pojem odgovornosti za rezultate (angl. *accountability*, op. a.) je prerasel v kompetenčno zasnovano izobraževanje, saj zahteva po odgovornosti še ni bila dovolj tehnološko podprta, da bi lahko bila uporabna. Zdi se, da je kompetenčno zasnovano izobraževanje zagotovilo potrebno tehnološko bazo in vsebinsko podlago za uveljavljanje učnih ciljev – vseh ciljev, ne le branja, pisanja in računanja.« (Wise 1979, str. 546–547)

V istem obdobju je v ameriškem prostoru izšla tudi krajša razprava Davida McClellanda z naslovom *Testing for Competence Rather Than for »Intelligence«* (McClelland 1973), v kateri avtor naniza več kritičnih argumentov na račun tedaj močno uveljavljenega merjenja inteligentnosti in njegovih posledic ter kot alternativo predlaga testiranje kompetenc oz. posameznikove kompetentnosti. Ker smo celostnejšo analizo te razprave že objavili (cf. Štefanc 2005), je na tem mestu ne bomo ponavljali. Velja pa izpostaviti, da McClelland kot eno bistvenih načel pri testiranju kompetenc poudarja t. i. kriterijski preizkus [*criterion sampling*], ali drugače, naloge na preizkusih naj bi odsevale dejanske naloge, ki jih bo učenec nekoč opravljal v »realnih« življenjskih situacijah. Ali kot se slikovito izrazi sam: »Če želite vedeti, kako dobro zna nekdo voziti avtomobil (kriterij), preizkusite to njegovo sposobnost na vozniškem testu.« (McClelland 1973, str. 7) Poleg tega naj bi bilo preverjanje kompetenc zasnovano tako, da omogoča zaznavanje sprememb v posameznikovem vedenju (*behavior*), izkušnjah

in sposobnostih opravljanja določenega dela, nastalih v izobraževalnem procesu (prav tam). McClellandova opredelitev kompetence, ki bi jo lahko povzeli kot *zmožnost učinkovitega opravljanja konkretnih delovnih nalog*, je naletela na ugoden odziv v ekonomski teoriji in menedžmentu. Richard Boyatzis, eden od najpogosteje citiranih avtorjev, ko gre za problematiko kompetenc v menedžmentu, je v začetku osemdesetih let objavil rezultate obsežne študije, s katero je dokazoval, da se vrhunski menedžerji od povprečnih razlikujejo prav na ravni izkazanih kompetenc (cf. Boyatzis 1982). Zanimivejši kot empirični je za našo razpravo teoretični del te študije, v katerem avtor konceptualno opredeli kompetence kot posameznikove značilnosti in zmožnosti, ki se lahko izražajo kot motivi, vrednote, posamezni vidiki samopodobe ali socialnih vlog, različne spretnosti ali korpus znanja, ki ga posameznik uporablja (prav tam, str. 23). S tem pojmom tako zajame razmeroma široko področje, ki sega od posameznikove vrednotne naravnosti do splošnega in poklicno specifičnega znanja, kar implicitno napeljuje na sklep, da se kompetentnost posameznika manifestira skozi vso njegovo osebnost. Povedano drugače, z nekoliko domišljije so lahko vse posameznikove osebnostne lastnosti del opisa njegove kompetence (oz. natančneje, njegovih različnih tipov in stopenj kompetenc).

3.1 *Kompetenca kot pogoj delovne učinkovitosti in njeno razmerje do znanja*

Bistveni sta dve značilnosti razumevanja kompetence v ekonomiji in menedžmentu⁸: 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 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 izraža njegovo *zmožnost [capability]* in da te torej opisujejo »what he or she *can do*, not necessarily what he or she does« (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, str. 35–36) Ali povedano drugače, kompetenca obstaja in posameznik je kompetenten

⁸ Treba je sicer poudariti, da pojmovanje kompetence v tem segmentu (kot tudi v katerem koli drugem, kjer ima ta koncept vidnejšo vlogo) ni enoznačno. Kot navaja Civelli (1997, str. 227), je mogoče govoriti vsaj o treh pristopih k opredelitvi kompetence, namreč francoskem, ameriškem in britanskem. Osredotočili se bomo predvsem na ameriško in britansko pojmovanje; ti dve se v točkah, ki jih izpostavljam v naši razpravi, bistveno ne razlikujeta, hkrati pa v teoretskem prostoru prevladujeta.

zgolj, kolikor se to objektivno manifestira, med posameznikovo ponotranjeno *zmožnostjo* in objektivacijo te zmožnosti de facto ni več razlike. V enem od biltenov Organizacije ZN za industrijski razvoj (UNIDO), namenjenem kompetencam, zasledimo enako opredelitev: kompetenca je »nabor spretnosti, 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, str. 8). Sicer predpostavka o obstoju kavzalne zveze med kompetenco in učinkovitim opravljanjem delovnih nalog (ter pričakovanji po doseganju nadpovprečnih rezultatov) v načelu ni zgrešena, 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 izpeljave 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 McClellanda in Boyatzisa (1980), tudi bistvena prednost koncepta kompetence v teoriji in praksi menedžmenta. Implementacija tega koncepta naj bi imela v primerjavi s »tradicionalnim« preverjanjem »akademskih sposobnosti« to prednost, da omogoča presojo funkcionalnosti posameznika na konkretnem delovnem mestu in daje podlago za razmislek, kako 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, str. 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 vedenju 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) tako 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 izpeljan 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 prvem delu 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 kolikor kompetenci odvezamo 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 (kolikor govorimo o posamezniku, in ne o organizaciji⁹) je *de facto* postala sinonim za spretnost. Ali kot zapiše Kohont: »delovno specifična kompetenca« peku »omogoča, da oceni, kdaj mora iz peči vzeti kruh, da bo ta najbolje pečen« (Kohont 2005, str. 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 podlagi za preverjanje kompetenc, ob tem poudari, da to vključuje tudi preverjanje potrebnega teoretičnega znanja. Toda več kot očitno je, da ima v mislih predvsem tisto »teoretično« znanje, ki ga posameznik potrebuje za izvajanje predvidenih poklicnih nalog:

»Nekatere preizkuse bo treba zasnovati tako na teoriji kot na praksi. Če so policisti na splošno diskriminacijski do črncev, je jasno, da to ni del kriterija, saj zakon prepoveduje takšno diskriminacijo. Velja torej vključiti test, ki bo pokazal, da kandidat ne diskriminira. Preveriti velja tudi besednjak, ki ga uporablja pri sporazumevanju z državljanji, ki jim služi *.../ in ne besednjaka, za katerega ljudje, ki niso bili nikoli v policijskem okolju, verjamejo, da bi ga morali poznati.*« (McClelland 1973, str. 7–8, moj poudarek)

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. Kar zapiše Boyatzis (1982), se od zgornjega ne razlikuje bistveno, čeprav se nanaša na menedžerske kompetence, torej na 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, str. 183)

Obema avtorjema je v prvem koraku mogoče pritrditi in so njuni 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 problem te logike je drugje, namreč v načelnem vprašanju, *kaj je iz česa izpeljano*, ali znanje iz operativno

⁹ 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 (cf. Berghenhenegouwen et al. 1996). Samo po sebi se razume, da je zaželeno sinergija obeh, ki daje tudi najoptimalnejše poslovne rezultate.

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 drugo znanje je »neuporabno« in seveda kot tako nepotrebno. Ali drugače, *ni znanje merilo kompetence, pač pa je kompetenca merilo za izbiro znanja*. 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 učnega procesa. Kar nekaj je indicev, ki kažejo, da gre razvoj dogodkov v to smer.

4 Kompetence v pedagoškem prostoru kot odraz prepletanja izobraževanja in trga dela ter neoliberalnega pojmovanja izobraževanja in znanja

Eden od ciljev, ki si jih je leta 1995 zastavila Bela knjiga Evropske unije o izobraževanju in usposabljanju (White paper ..., 1995), je tudi, kot so zapisali avtorji, »zbliževanje šole in poslovnega sektorja« (prav tam, str. I). Pri tem seveda ni mišljeno prilagajanje »poslovnega sektorja« šolskemu sistemu, pač pa nasprotno, v kar je med drugim včlenjena predpostavka, da je tovrstno »zbliževanje« 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, str. 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).

Iniciativa s podobnimi intencami je le nekaj let pred tem nastala tudi v ZDA, kjer je »komisija za doseganje potrebnih spretnosti« v okviru ministrstva za delo (*The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills – SCANS*) pripravila dokument z naslovom *What Work Requires of Schools* (1991). Njegovo temeljno sporočilo je, da delodajalci pričakujejo od zaposlenih, ki prihajajo iz izobraževalnih programov, pet kompetenc, ki jih lahko »učinkoviti delavci« produktivno uporabijo: 1) *vir* (razporejanje časa, denarja, materialnih sredstev, prostora in zaposlenih); 2) *medosebne spretnosti* (delo v timih, poučevanje drugih, ustrežljivost do strank, vodenje, 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, str. III). Omenjene kompetence pa morajo temeljiti na a) *osnovnih spretnostih*, kot so branje, pisanje, aritmetika in matematika, govorno izražanje in poslušanje; b) *miselnih spretnostih*, tj. ustvarjalnem razmišljanju, sprejemanju odločitev, reševanju problemov, poznavanju zakonitosti učenja ipd.; ter c) *osebnostnih 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 prepoznavajo 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, str. 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 spretnosti, 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, str. 18)

Gre za diskurz, za katerega je značilna težnja po reviziji funkcije šole: njena temeljna naloga ni več posredovanje znanja (za katerega tudi sicer velja, da ni stabilno, vse hitreje zastareva in postaja neuporabno), pač pa priprava na delo. Zdi se, da so kompetence eden od produktivnejših konceptov, ki podpira tovrstne težnje. Laval tako ugotavlja, da 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, str. 73) Da to ni prav daleč od resnice, kažejo tudi prizadevanja britanskega Kraljevega združenja za spodbujanje umetnosti, obrti in trgovine RSA (*The Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce*). Omenjeno združenje si prizadeva s projekti, kot sta *Opening minds* in *Curriculum Network* (cf. Bayliss 2001; Education for the 21st Century ..., 1999; *Opening minds* ..., 2003) vplivati na kurikularno načrtovanje izobraževalnih programov, tako da bi bili ti bolj prilagojeni potrebam trga dela. Kot namreč ugotavlja V. Bayliss, vodja projekta *Opening minds*, naj bi imeli še vedno opraviti s kurikularnimi modeli, podobnimi tistim, ki so učence pripravljali na življenje v veliko stabilnejši in manj negotovi družbi v petdesetih letih prejšnjega stoletja, »ko smo vedeli, kaj je vsebina oz. 'predmet pouka' in kaj 'naj bi' o njem vedeli« (Bayliss 2001, str. 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 kar koli,

kar imamo na voljo sedaj, odzival na izzive življenja v 21. stoletju.« (Prav tam) Potrebna je torej 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)

Pravzaprav enako retoriko bi bilo mogoče zaslediti še v mnogih dokumentih in razpravah, denimo tistih o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti, ki jih producira OECD (obširneje o tem v Štefanc 2005). Pri tem gre seveda za koncepcijo, ki nima veliko skupnega z idejami Chomskega, hkrati pa je ni mogoče v celoti razumeti brez širše refleksije neoliberalne ekonomske in politične ideologije, v katero je umeščena.

4.1 *Od neoliberalnega pojmovanja izobraževanja do utilitarnega razumevanja znanja*

Četudi neoliberalizma ni mogoče povsem enoznačno definirati, ga bistveno določa teza, da je svobodni trg najboljši mehanizem za učinkovito razporejanje omejenih sredstev ter kot tak najbolje zagotavlja blaginjo in varuje interese tako posameznika kot skupnosti. Pogoj za to pa je umik države povsod, kjer naj bi tržni mehanizmi prevzeli sistemsko regulacijo in kamor vedno bolj poleg gospodarskega sodijo tudi področja, ki niso bila a priori pod vplivom neoliberalne logike, denimo zdravstvo in – šolstvo. Ta ideologija je seveda tesno povezana s konstrukcijo političnega prostora, v katerem se sprejemajo odločitve, ki zadevajo širše interese skupnosti, tako javne kot zasebne. DeMartino ob tem ugotavlja, da imajo države prav zaradi vpliva močnih mednarodnih akterjev (v obliki multinacionalnih podjetij z veliko kapitalsko močjo, mednarodnih ekonomskih interesnih združenj ipd.) vse manj avtonomije na področju sprejemanja in izvajanja političnih in sistemskih odločitev na nacionalni ravni. Kot pravi, »globalni neoliberalizem spodjeda politično avtonomijo in tako ogroža sposobnost domačih socialnih demokratičnih režimov, da bi zagotovili ekonomsko varnost in enakost« (DeMartino 1999, str. 344). Struktura neoliberalne ideologije je preveč kompleksna, da bi jo bilo mogoče podrobneje analizirati na tem mestu in v kontekstu naše razprave to niti ne bi bilo smiselno. Velja pa v obrisih nakazati njene bistvene poteze. P. Harris izpostavi tri elemente: konkurenčnost, individualizacijo in avtoritarnost¹⁰ (Harris 2006, str. 9). Kot trdi avtorica, je

¹⁰ O avtoritarnosti kot elementu neoliberalne ideologije v nadaljevanju ne bomo govorili, saj se neposredno ne navezuje na problematiko, ki jo obravnavamo na tem mestu. To seveda ne pomeni, da gre za marginalno potezo neoliberalizma. Nasprotno, gre za element, ki je bistven, in temeljitejša analiza bi morala razkriti zanimivo dvojnost, ki jo je mogoče opaziti in se nanj navezuje: po eni strani

s prevlado neoliberalizma konkurenčnost zavzela mesto, ki ga je v zgodnjem 20. stoletju zasedala varnost, kar je bilo logična posledica globalizacije gospodarstva; predpostavko, ki je bila lastna keynezijanstvu, da je mogoče nacionalno ekonomijo upravljati od znotraj, »je nadomestil pogled na ekonomijo kot na protagonist v konkurenčni mreži mednarodnih razmerij. /.../ Vzporedno s tem je usahnila tudi vsaka predpostavka, da se zdravje ekonomije in blaginja populacije medsebojno krepi, in se umaknila prevladi trga.« (Prav tam) S tem je tesno povezana individualizacija: v ospredju ni več interes skupnosti, torej javni interes, pač pa zasebni interes posameznika. Seveda pri tem ne gre za ignoranco pomena javnega interesa, pač pa prej za logiko, po kateri bo javnemu interesu najboljše zadoščeno, kolikor bo zagotovljeno, da lahko za svoje interese najprej poskrbi vsak posameznik sam (in kar se zdi zgrešeno prav zaradi implicitne predpostavke, da je mogoče javni interes opredeliti kot vsoto zasebnih interesov). Logika individualizacije velja tako za podjetja kot za posameznike: tako kot mora na globalnem trgu tekmovati podjetje in skrbeti za svojo konkurenčnost, se enako pričakuje tudi od posameznika, ki mora poskrbeti, da bo kot »človeški kapital« na trgu dela vreden čim več. Pridobiti mora torej znanje, spretnosti in osebne lastnosti, s katerimi bo zadostil povpraševanju delodajalcev. To pa je seveda pot, po kateri se neoliberalna logika vpiše v izobraževanje: v tem kontekstu to postane storitev, ki posamezniku zagotavlja konkurenčnost na trgu dela, in je kot tako postavljeno v funkcijo zaposljivosti, toliko bolj in toliko prej kolikor tudi samo skozi privatizacijo postane del ponudbe in povpraševanja. Kritika, ki jo na neoliberalnem naslavlja Laval (2005), problematizira prav to, namreč podrejanje vzgoje in izobraževanja vladavini trga. Ali kot ugotavlja Kodelja, »bolj ko se uveljavljajo neoliberalni pogledi na izobraževanje, bolj je postavljeno pod vprašaj doslej prevladujoče pojmovanje izobraževanja kot javnega dobra in obenem kot temeljne človekove pravice, iz katere izhaja obveznost države, da zagotovi vsem svojim državljanom enake možnosti izobraževanja« (Kodelja 2005, str. 323). Spreminjanje izobrazbe iz temeljne človekove pravice v tržno blago, šole pa v organizacijo za zagotavljanje storitev in dobrin, ki jih terja trg dela, pomeni hkrati tudi revizijo znanja, katerega posredovanje je v takšni šoli legitimno. Ni presenetljivo, kot pokaže Laval (2005), da zavzame v neoliberalno orientiranem izobraževanju prevladujoče mesto utilitaristično pojmovanje znanja: če naj bo legitimno, mora biti najprej koristno. Kar seveda ni sprejemljivo, kolikor postane merilo splošne izobrazbe, ki kot taka ne more biti v neposredni funkciji partikularnih interesov. Biti mora v tem smislu svobodna, in kot zapiše Kodelja:

»Svobodna izobrazba je svobodna zato, ker širi človekova duhovna obzorja in ga s tem osvobaja od omejitev, ki jih prinaša neki partikularen način

namreč neoliberalna ideologija ustvarja videz, da ji gre za vzpostavljanje avtonomnih subjektov, ki se bodo sposobni suvereno gibati na trgu dela, samozavestno »prodajati« svoje osebne kvalitete, pametno izbirati med proizvodi in podobno, po drugi strani pa je prav tako očitno, da prav takih subjektov ne potrebuje, pač pa potrebuje delavce in porabnike s prilagodljivo osebno strukturo, ki se podrejajo vedno novim in drugačnim zahtevam trga in so brez trdne vrednostne podlage.

mišljenja, ujet v ozke strokovne ali doktrinarne meje. Splošna izobrazba je v tem smislu sredstvo, ki omogoča ljudem, da postanejo kolikor je le mogoče svobodni posamezniki ne glede na poklic, ki ga opravljajo. Zato je splošna izobrazba 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 njihovemu doseganju.« (Kodelja 2005, str. 317)

Analiza razumevanja kompetence, kot se je uveljavila v ekonomskem diskurzu, kaže, da se je vanjo vpisala utilitarna logika: vseskozi je namreč opredeljena kot *zmožnost uporabe specifičnega znanja*, v kombinaciji z ustrežno osebnostno strukturo (ki se izraža z vrednotami, motivacijo, samopodobo ipd.). Čeprav na ravni kurikularnega načrtovanja splošnega izobraževanja vsaj v našem prostoru še ni mogoče trditi, da so (tako ali drugače pojmovane) kompetence zavzele mesto, ki ga v kurikularnih dokumentih zaseda znanje, pa tendence v mednarodnem prostoru kažejo, da to v perspektivi ni nemogoče. Vnaprej seveda ni mogoče reči, da bi to pomenilo dekonstrukcijo splošnega izobraževanja ter položaja in pomena, ki ga ima v šolskem sistemu. Kljub temu pa previdnost na tej točki ne bo odveč; morda bomo prve tovrstne preizkušnje v našem prostoru deležni že ob objavi rezultatov raziskave PISA. Gre namreč za projekt OECD, ki je eden pglavitnih akterjev promocije neoliberalnega pojmovanja izobraževanja. Z omenjeno raziskavo meri »kompetence« petnajstletnikov, s čimer de facto meri učinke splošnega izobraževanja, in prav ta segment šolskega sistema je ob objavi rezultatov PISA najbolj izpostavljen.

5 Sklep

Da se je na področju izobraževanja uveljavil koncept kompetence, kot se je razvil v ekonomiji in menedžmentu, je postalo v zadnjem delu razprave več kot očitno. Pojem kompetence je sicer deležen mnogih različnih vsebinskih opredelitev; Chomsky (1964a; 1964b; 1965) je tako kompetenco v teorijo univerzalne slovnice vpeljal kot *mentalistični* koncept, s katerim je nasprotoval tedaj prevladujoči deskriptivni paradigmi v lingvistiki, ki se je zelo opirala na behavioristično psihologijo. Vztrajal je pri temeljni razmejitvi med kompetenco kot ponotranjenim znanjem jezika, ki posamezniku omogoča neskončno, ustvarjalno rabo omejenih jezikovnih sredstev, in konkretno jezikovno dejavnostjo, ki mu pomeni zgolj parcialni izraz kompetence.

Kompetenca, kot se je pozneje uveljavila v teoriji menedžmenta, izhaja iz nasprotne predpostavke, torej da je empirična dejavnost njen objektivni izraz, kar se kaže med drugim v prepričanju, da je mogoče posameznikovo kompetentnost neposredno izmeriti ter jo uravnjavati na podlagi testiranja in opazovanja njegovega vedenja oz. ravnanja pri reševanju konkretnih delovnih nalog. Problem, ki ob tem nastane, se kaže v redukciji kompetence na spretnosti, pri čemer ima vsebinsko, konceptualno znanje zgolj instrumentalno vrednost, zaželeno je toliko, kolikor je pripoznano kot neposredno funkcionalno v procesu realizacije konkretnih nalog na delovnem mestu. Da to pomeni resno revizijo

koncepta in funkcije poklicnega, še toliko bolj pa splošnega izobraževanja, kjer tako razumljene kompetence zasedajo vse pomembnejše mesto, gotovo ni treba posebej poudarjati. Nedvomno pa ugotovitve, do katerih je mogoče priti s kritično analizo dokumentov EU, OECD in drugih podobnih interesnih združenj, vodijo k sklepu, da se resnemu razmisleku na to temo ne bo mogoče izogniti.

Literatura

- Bayliss, V. (2001). *Opening minds, increasing opportunities: the future of the school curriculum*. London: RSA.
- Bergenhengouwen, G. J. idr. (1996). *Competence development – a challenge for HRM professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees*. V: *Journal of European Industrial Training*, let. 20, št. 9, str. 29–35.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Bugarski, R. (1972). *Spremna beseda*. V: Chomsky, N., *Gramatika i um*. Beograd: Nolit.
- Carrell, L. J. (1992). *Issues in Competency Based Assessment: An Overview (Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association)*. Chicago, Oct/Nov 1992.
- 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. (1964a). *Current Issues In Linguistic Theory*. V: Fodor, J. A. in Katz, J. J. (ur.), *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language*. New Jersey: Prentice-Hall, str. 50–118.
- Chomsky, N. (1964b). *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. V: Fodor, J. A. in Katz, J. J. (ur.), *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language*. New Jersey: Prentice-Hall, str. 547–578.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1989). *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Civelli, F. F. (1997). *New Competencies, new organizations in a developing world*. V: *Industrial and Commercial Training*, let. 29, št. 7, str. 226–229.
- Cook, V., Newson, M. (1998). *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- DeMartino, G. (1999). *Global Neoliberalism, Policy Autonomy, and International Competitive Dynamics*. V: *Journal of Economic Issues*, let. 33, št. 2, str. 343–349.
- Education for the 21st Century* (1999). RSA. Dostopno na: www.thersa.org/newcurriculum/publications.asp
- Harris, P. (2006). *Neo-liberalism and the State: Implications for Economy, Society and Human Relations*. V: *Social Alternatives*, let. 25, št. 2, str. 8–13.
- Humboldt, W. (1988). *Uvod u delo o kavi jeziku i drugi ogledi*. Novi Sad: Književna zajednica.

- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. V: Pride, J. B. in Holmes, J. (ur.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, str. 269–313.
- Hymes, D. (1992). The Concept of Communicative Competence Revisited. V: Pütz, M. (ur.), *Thirty years of linguistic evolution: Studies in honour of Rene Dirven on the occasion of his sixtieth birthday*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, str. 31–57.
- Kante, B. (1989). Racionalizem ali empirizem – primer Chomsky (spremnna beseda). V: Chomsky, N., *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 245–265.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja (spremnna beseda). V: Laval, C., *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V: Pezdirc, M. S. (ur.), *Kompetence v kadrovske praksi*. Ljubljana: GV Izobraževanje, str. 31–48.
- Kunst Gnamuš, O. (1987). Razsežnost in struktura jezikovne kompetence, *Sodobna pedagogika*, 38 (3–4), str. 158–165.
- Laval, Ch. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Lum, G. (1999). Where's the Competence in Competence-based Education and Training? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 33, No. 3, str. 403–418.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for »Intelligence«. *American Psychologist*, Vol. 28, No. 1, str. 1–14.
- McClelland, D. C., Boyatzis, R. E. (1980). Opportunities for Counselors from the Competency Assessment Movement. *The Personnel and Guidance Journal*, 1980, str. 368–372.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 37, št. 1, str. 19–21.
- Opening minds handbook (2003). London: RSA.
- Pylyshyn, Z. W. (1973). The Role of Competence Theories in Cognitive Psychology. V: *Journal of Psycholinguistic Research*, let. 2, št. 1, str. 21–50.
- Sole, Y. R. (1994). The Input Hypothesis and the Bilingual Learner. V: *Bilingual Review*, let. 19, št. 2, str. 99–112.
- Štefanc, D. (2005). Competency Assessment: Critical Consideration. V: Kožuh, B. et al. (ur.), *Measurement and Assessment in Educational and Social Research*. Oficyna Wydawnicza AFM: Exeter/Calgary/Cracow, str. 161–174.
- UNIDO Competencies: Strengthening Organizational Core Values and Managerial Capabilities (2002). Vienna: UNIDO.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000 (1991). Washington: U. S. Department of Labor.
- White paper on Education and Training (1995). EU, št. dokumenta COM(95) 590, dostopno na: <http://europa.eu.int>.
- Wise, A. (1979). Why Minimum Competency Testing Will Not Improve Education. *Educational Leadership*, Vol. 36, No. 8, str. 546–549.
- Witt, R., Lehman, R. (2001). *Germany (National DeSeCo Report)*. OECD, dostopno na: www.deseco.admin.ch.