

Zdenko Medveš

Obča, splošna in poklicna izobrazba

Povzetek: Z analizo treh vrst razlogov, šolskosistemskih, družbeno-ekonomskih in spoznavnoteoretskih, skušamo pojasniti, zakaj je v razvoju izobraževalnih sistemov tako trdovratno vztrajanje pri dihotomijskosti splošne in poklicne izobrazbe. Posebno pozornost posvečamo zlasti družbeno-ekonomskemu dejavniku, saj dokaj dobro pojasnjuje, kaj v ustroju šolskega sistema terja ločevanje splošnega in poklicnega izobraževanja, pa tudi razkrinka lažno predstavo, da sta nezdružljivost in nemožnost za povezovanje splošnega in poklicnega znanja posledici spoznavnoteoretskih razlik med obema agregatoma znanja. K argumentom za povezovanje splošne izobrazbe s strokovno v organsko celoto smo pritegnili koncept kompetenc, kot ga uveljavlja projekt PISA. Posebej analiziramo tudi potencialne učinke filozofije tega projekta na elementarno in splošno znanje ter se opredeljujemo tudi do tega, da ključne kompetence po svoji naravi sicer ne morejo nadomestiti splošne izobrazbe, a najbrž predstavljajo izzive za dinamiziranje le-te. Na podlagi analize koncepta kompetenc ugotavljamo, da v naši šolski praksi niso veliko prispevale k zmanjševanju prepada med splošno in poklicno izobrazbo. Tudi programske prenovе po letu 2007 kažejo, da so poskusi zблиževanja zgolj formalni in najpogosteje najdejo svoj izraz v vnašanju predmetov gimnazijskega tipa v poklicno/strokovno izobraževanje, to pa je seveda izvedljivo le na račun predmetov posameznih strokovnih in poklicnih področij. Odprto ostaja vprašanje, ali bi koncept kompetenc pomenil nedopustno pragmatizacijo splošne izobrazbe v osnovnih šolah in gimnaziji, vsekakor pa bi pomenil možnost za teoretizacijo poklicnega izobraževanja, zlasti v segmentu specialnega poklicnega znanja, ki ostaja še vedno bolj ali manj na ravni posnemanja in urjenja.

Ključne besede: obča – splošna – poklicna izobrazba, kompetenca, diskurzivno – teoretično – vsakdanje znanje, PISA, »bildung«, »literacy«

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Medveš, zaslužni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: zdenko.medves@guest.arnes.si

Diskurzivna vednost in vsakdanja izkušnja

Zanima nas, ali je med splošno in poklicno izobrazbo res nepremagljiv prepad, ki se je kljub nasprotnim prizadevanjem v šolski zgodovini le nenehno poglobljajal. Kje so razlogi za to, da je ta prepad tako težko premagati? Ti se nam kažejo vsaj na treh ravneh, in sicer na šolskopragmatični, na socialno-funkcionalni in končno na spoznavnoteoretski.

Težko je verjeti, da so razlogi za težave v povezovanju splošne in strokovne izobrazbe šolskopragmatični, to pa pomeni, da bi izvirali iz organizacije šolskega sistema, v kateri je bilo zgodovinsko gledano splošno izobraževanje vselej ločeno od poklicnega. Za nas je tudi ureditev šolskega sistema nekaj sekundarnega. Prilagojena je zgodovinskim družbenim okoliščinam, to pa dopušča razmislek, da se ureditev lahko spreminja, ko se spremenijo družbene okoliščine.

Nič drugače tudi ni, če razloge za ločenost splošnega in poklicnega izobraževanja navezujemo na socialno ozadje, in delitev izobrazbe v različne agregate razumemo kot posledico družbenih razmerij, v tem primeru še posebej globalnih razmerij v družbeni delitvi dela, če globalna razmerja pomenijo preprosto delitev na »umsko in fizično delo«. Ta globalna delitev je namreč tista, ki bi v zgodovini lahko pojasnila, zakaj razsvetljenska humanistična ideja o obči izobrazbi v organizaciji šolskega sistema nikoli ni bila namenjena vsem. Humboldt¹ v svojih šolskoreformnih dejanjih obče izobrazbe nikoli ni videl na ravni osnovne šole, ampak le kot klasično gimnazijo. Le globalna delitev dela bi nam lahko pojasnila, zakaj se je splošna izobrazba v bistvu izoblikovala kot »poklicna izobrazba intelektualcev«. Če je imela delitev izobrazbe družbeno-zgodovinsko ozadje, danes, ko zaradi intelektualizacije dela, tehnoloških in socialnih sprememb v delovnem sektorju (sodelovanja vseh zaposlenih pri razvoju in upravljanju) ni več treba dokazovati nesmiselnosti globalne delitve dela v izobraževanju. S tem bi morale biti »odstranjene« družbeno-zgodovinske ovire za premaganje zgodovinskega ločevanja splošne izobrazbe od poklicne; to pedagoška teorija že dolgo utemeljuje. A v šolski praksi se ne zgodi nič substancial-

¹ Humboldt je sicer menil, da je obča izobrazba potrebna vsem, tudi »mizarju in vsem drugim poklicem«, le pri občem izobraževanju žensk je imel kar veliko načelnih zadržkov.

nega, razen nekaj kozmetičnih popravkov, če primerjamo poklicno izobraževanje iz obdobja 18.–20. stoletja z današnjim. Dosežek te »kozmetike« je, da se v poklicnem izobraževanju sicer pojavljajo *teoretsko-diskurzivne* splošnoizobraževalne vsebine (predmeti), a ostajajo ločene od strokovno-teoretičnega in zlasti praktičnega pouka, zato pri pridobivanju poklicnega znanja še vedno prevladujeta *pragmatizem in funkcionalizem*, didaktično pa »*posnemanje in urjenje*«.

Zastavlja se torej vprašanje, ali je vzrok za delitev splošne in poklicne izobrazbe še globlji, ali nemara izvira iz narave spoznanja, torej tudi iz narave vednosti. Če bi to bil vzrok, in gre v resnici za dva spoznavnoteoretsko povsem različna agregata vednosti, so prizadevanja za združevanje in povezovanje splošne in poklicne izobrazbe brez možnosti za zmago. To dilemo moramo pogledati nekoliko podrobneje. Vrniti se moramo v čas, ko se je v novoveški zgodovini na teoretski ravni vzpostavilo razumevanje razmerja med splošno in poklicno izobrazbo. To pomeni, da smiselne razprave o splošni in poklicni izobrazbi ni mogoče izpeljati drugače kot z naslanjanjem na historično tradicijo, ki razumevanje splošne izobrazbe (allgemeine Bildung) naslanja na ideje razsvetljenstva, klasikov neohumanizma (Schillerja, Humboldta) in nemškega idealizma (Fichte, Schelling, Hegel). Obča izobrazba je neločljivo vezana na pojem »bildung«. Besede ne bom prevajal, saj bi bila s kakršnim koli prevodom izgubljena njegova vsebina. V bistvu je vseeno, o čem govorimo, o pojmu bildung ali obči izobrazbi. In v tem je jedro stvari. Nič v šolskem sistemu ne more biti »bildung«, razen obče izobrazbe. V duhu neohumanizma pomeni bildung kreacijo, oblikovanje in razvoj tistih dimenzij in profilov, ki so skupni vsem ljudem. To *obče* na prav določen način označuje človeško »naravo«, seveda ne razumljeno nativistično, kot kako naravno dano entiteto, temveč kot prav določen *človeški* duhovni profil. To *obče* pa tudi ni nekaj splošnega nasploh. Obča izobrazba je tisto, kar oblikuje in razvija specifičen človeški duhovni profil, ki pa se kaže predvsem v dimenzijah dobrega in lepega, torej etike in estetike. Je torej izrazito diskurzivna. Zato obče izobrazbe ni mogoče a priori razlagati *pragmatično in funkcionalistično* niti v pomenu splošnega ekciklopedičnega znanja. Obče je v svojem jedru duhovni profil, ki človeku omogoča osmisлити bit, transpozicijo *mnoštva* sveta in kozmosa *v eno*. Obče v izobrazbi se psihološko in spoznavnoteoretsko opira na »enotnosti človekovega uma nasproti raznoterosti sveta in kozmosa«. Orodje, na katero se naslanja, je človeška sposobnost za univerzalno razumevanja sveta, premagovanje kaotične mnogoterosti, človečenje kot oblikovanje »smisel dajajoče biti«. Znanje je nujno sredstvo. Cilj izobrazbe v tem razsvetljensko-humanističnem konceptu torej ni nabiranje ali kopičenje znanja, temveč razvoj človekove univerzalnosti, ali z besedami Gogale, »*človeške duhovne enotnosti*«. Z *enotnostjo* vseh vtisov, doživljajev, občutkov, zaznav, predstav človeška duhovna enotnost obvladuje raznoterost sveta, ustvarja red in daje smisel biti, a končno daje smisel sama sebi. Duhovna enotnost je presečišče sveta, strnjeno v eno samo središče, temu pa Goethe in Aristotel pravita *to entelehija*.² Z besedami Ozvalda bi to bila

² »Bildung« najbolje pojasnimo s sorodstvom med neohumanizmom in klasično grško filozofijo. Pri tem je zame plodnejša navezava na Aristotela v njegovem razumevanju *entelehije* kot pa »*enkyklios paidee*«, ki je pogosto v rabi za razlago razumevanja korenin klasične izobrazbe. V konceptu bildung se prepletata *sophia*, razumljena kot *modrost* o univerzalnih resnicah, in *phronesis* kot *preudarnost* v

cultura animi, ali če se izrazimo s prilagoditvijo pietističnega vzgojnega ideala, *sapiens atque eloquens humanitas*. Bolj kot njena vsebina, material (potentia) sta pomembni forma (entelehija) in njena normativna dimenzija.

V nasprotju s tem je za Humboldta, da ne govorimo o nemških romantikih, poklicno znanje nediskurzivno, saj je plod golega vsakdanjega izkustva. Kot tako torej nima teoretskodiskurzivnega ozadja, ne naslanja se ne na teorije ne na diskurze, svojo logiko črpa iz vsakdanje prakse, svojo odličnost pa iz posnemanja dobrega mojstra in urjenja. V tej logiki sta agregata splošnega in poklicnega povsem vsak sebi. Splošno se ne preliva v poklicno. Poklicna izobrazba nima formalne vrednosti, ki bi omogočala razvoj človeške *enotnosti*, kot jo ima *bildung*, ki z doseženo enotnostjo omogoča visoko stopnjo transferja. Bistvo poklicne izobrazbe so vsebine, *techne* (operacije dela), in znati poklic (mišljena je seveda obrt) terja, da posameznik uri vsako delo in delovno operacijo posebej, čeprav je vse to premalo, ker je treba biti za poklic tudi »poklican«. A poklic daje posamezniku status v družbi, daje mu *moč*, obča izobrazba pa je *vrednota* za človeka samega; v tej točki je zgodovinski prepad med občo in poklicno izobrazbo najgloblji.³

To bi lahko kazalo, da ima prepad med splošno in poklicno izobrazbo spoznavnoteoretsko naravo, češ da gre v bistvu za prepad med diskurzivno vednostjo in vsakdanjo izkušnjo. To bi pomenilo, da je med splošno in poklicno izobrazbo substancialna razlika v naravi vednosti, in so zato težave v njenem povezovanju resne, trdovratne, lahko pa celo nepremostljive.

Toda če se opremo na tezo Bergerja in Luckmanna (1988) o znanju kot družbeni konstrukciji realnosti, se nam pokaže, da je znanje v sebi bistveno manj razklano. Teza o znanju kot družbeni konstrukciji ima namreč dve izpeljavi. Prvič: znanje je razumljeno kot enotno in vseobsegajoče, zajema vse, od znanstvenih spoznanj do vsakdanje izkušnje, od receptov za vsakdanje življenje, do vrednot, mitov, verovanj itd. Razumevanje znanja se približa tistemu, kar je klasika razumela kot družbeno zavest. Drugič: avtorja kažeta medsebojno odvisnost znanja in družbene realnosti. Na eni strani je znanje plod družbene realnosti (delitve dela v družbi), na drugi strani pa kot družbena zavest vpliva na oblikovanje družbene realnosti (družbene delitve dela). Zato, in to je bistveno, je ne glede na to, kako je pridobljeno, vsako znanje – bodisi znanstveno bodisi vsakdanje⁴ – konstrukcija (tipizacija), ki neizbežno vsebuje abstrakcije, generalizacije ali idealizacije, kakor ustrezajo ponavljajočim se vzorcem medsebojnih odnosov. Vsako znanje je torej diskurzivno. Natančno rečeno to pomeni, da nič v človekovi vednosti nima značaja čistega, enostavnega, enoumnega podatka, enostavne spretnosti, rutine.

praktičnem ravnanju. Temu je nasproti »ausbildung« (training, urjenje, usposabljanje), ki ga označujeta *episteme* in *techne* v smislu *znanja* in *spretnosti*.

³ Če povzamemo Humboldta (1986): »Tako kot rabi surova moč svoj predmet ... kot morata imeti čista forma in čisto mišljenje svojo vsebino, ... rabi človek svet izven sebe... Toda v njegovih poslednjih namerah, ... je njegovo mišljenje vedno samo poskus njegovega duha, da bi mogel razumeti samega sebe ... Nasproti temu ga njegova vsakdanja opravila vedno vodijo do stremljenj, ki jih ne more zadovoljiti v samem sebi« (prav tam, str. 34–35).

⁴ Družbeno realnost vsakdanjega življenja razumemo s pomočjo tipizacij, katerih anonimnost se stopnjuje z oddaljenostjo od »tukaj in zdaj« neposredne situacije (Berger in Luckman 1988, str. 39).

Tudi znanstveno spoznanje, kultura, umetnost, ki se v klasičnohumanističnem konceptu obče izobrazbe bistveno razlikujejo od poklicnega znanja, izgubijo v Berger-Luckmannovem diskurzu avreolo naddružbenega, nadzgodovinskega. Izgubijo svojo objektivnost in neodvisnost, češ da naj bi bile utemeljene bodisi v univerzalnosti človekovega uma bodisi v racionalni konsistentnosti sveta. Če je tako, potem ima vsako znanje (družbeno) pragmatičen in (družbeno) funkcionalen pomen. Ni znanja, ki bi imelo vrednost samo po sebi. Berger-Luckmannova teza tako zmanjšuje prepad med splošno in poklicno izobrazbo; odpira pa tudi nujnost razmisleka o pragmatiki splošne izobrazbe. Teza je pokazala, da tudi dandanes neuspehov v povezovanju splošne in poklicne izobrazbe ne moremo pripisovati spoznavnoteoretskim, temveč družbenim razlogom, v največji meri pa še vedno uporabi izobraževalnega sistema za reprodukcijo odnosov, ki izvirajo iz globalne družbene delitve dela na umsko in fizično.

Izobrazba med formo in vsebino

Tu smo pri bistvu problema, ki označuje razmerje med občo in strokovno izobrazbo. Najbolj plastično in hkrati s tem najbolj enostransko in napačno se je pokazalo razlikovanje obče in strokovne/poklicne izobrazbe po merilih diskurzivnosti. Takšno razlikovanje razgalja bistvo. Obča izobrazba naj bi bila diskurzivna, to pa pomeni, filozofsko, znanstveno, etično, estetsko ali kakor koli drugače *teoretsko* utemeljena. Strokovna/poklicna izobrazba pa je ne-diskurzivna, to pa pomeni degradirana na raven *vsakdanjega delovnega izkustva* in si jo je pač mogoče pridobiti predvsem s *posnemanjem in urjenjem*. Torej obča izobrazba, dvignjena na raven univerzalnosti, razvijanja notranjih moči, svobode in kultiviranja duha, poklicna izobrazba pa *partikularna, učinkovita, produktivna*.

Nekako tako so stvari razumljene v razsvetljiensko-humanistični tradiciji, v kateri resnico izražata filozofija in umetnost in ne znanost. Kaj pa je v tej tradiciji z izobrazbo zunaj duhovnega, zunaj umetnosti? Ali ima zunaj tega območja, ne nazadnje tudi v območju znanstvenega, obča izobrazba sploh kak pomen in smisel? Značilen odgovor najdemo pri Sprangerju, in to še v prvi četrtini 20. stoletja, ko bi človek že pričakoval več pragmatike. Spranger ob razlagi klasičnega pomena *obče izobrazbe* pri Humboldtju piše, da »znanost plemeniti le, če izvira iz notranjega, če je v njem zakoreninjena ...«, samo v tem primeru »bistveni cilj znanstvenega izobraževanja ni usvajanje znanja, ampak razvoj značaja«. S tem pogojem je znanstveno utemeljeno izobraževanje lahko v funkciji občega izobraževanja. In le s tem pogojem uresničuje cilj, kot pravi Spranger, »sprejemanja objekta v človekov svet«, ko se »celotna narava novito pojavlja kljub svojim različnim zakonitostim: matematičnim, fizikalnim ...«. Če pa znanost ohranja svet v njegovi mnogoterosti, razpršenosti, nepovezanosti, parcialnosti, specializiranosti, se dogodi nasprotno, »spreminja človeka v objekt sveta«. Prav to pa je značilno »za poklicno znanje«, ki ostaja »zaradi tega vedno v svoji zunajčlovečnosti« (Spranger 1928, str. 32).

Pomen »občega« je v razsvetljensko-humanističnem konceptu občé izobrazbe torej treba razumeti le v pomenu načela *skupno-človeško-duhovnega* in ne *splošnega, temeljnega ali enciklopedičnega znanja*, temu pa se že dolgo prilagaja razumevanje splošne izobrazbe v moderni dobi. Prav to prilagajanje je vodilo v 20. stoletju do instrumentalizacije splošnega izobraževanja s tem, da je postala v izobraževanju *vsebina pomembnejša od forme oz. diskurza*. Bistvo razsvetljensko-humanističnega koncepta občé izobrazbe, ki ga upošteva tudi duhoslovna pedagogika še danes, potemtakem ni v vseobsežnosti vsebine, ni v enciklopedičnosti, ki človeka zasipava z mnogovrstnostjo in mnogoterostjo stvari, podatkov in dejstev. Njeno bistvo je v formi, diskurzu. *Bildung* (človečenje) je internalizacija prav tega diskurza, ki pa ga posameznik vsrkava predvsem iz kulturnih stvaritev človeštva. *Bildung* je sam po sebi razumljen kot analogija umetniške kreacije.⁵ Vsebina, znanje je sredstvo, s katerim učitelj dosega to kreacijo. Vsebina, ki ima oblikovalno moč, pa je vezana na umetnost ne pa na znanost; le klasična kultura in znotraj nje »visoka« literatura gradi enotnost duha. »*Bildung*« je v bistvu »literacy« v izvirnem pomenu »literarnega«.

V drugi polovici 19. stoletja pa je postajal postopoma pomen vsebine za splošno izobrazbo večji od pomena forme. To se simbolno kaže v šolskih reformah, zlasti gimnazijskih, ko je postajala postopoma realna gimnazija konkurenčna klasični. Znano je dejstvo, da splošna (izobraževalna) gimnazija ni nastala iz klasične, temveč iz realne. Že tedaj sta se torej krepili pragmatična in funkcionalna narava splošne izobrazbe, potihoma in več desetletij pa se s prodorom znanstvenega pragmatizma v splošnem izobraževanju izgublja cilj »*culture animi*«. Torej ne šele s pojavom kompetenc ali neoliberalizma.

Splošna izobrazba se postopoma enači s splošno razgledanostjo, z znanjem vsega po malem. Izbira vsebin je postala pomembnejša od izbire ciljev izobraževanja in s tem forme. Zame je prav v tej prednosti vsebine pred formo jedro sodobne instrumentalizacije občé izobrazbe, in hipotetično pravim, in to bom skušal utemeljiti kasneje, da je ta instrumentalizacija radikalneje revidirala tradicionalno humanistično pojmovanje občé izobrazbe kot pa koncept ključnih kompetenc, zlasti če resno vzamem njihovo tridimenzionalnost (izkazano s kognitivno, funkcionalno in osebnostno/etično/socialno dimenzijo), kot izhaja iz opredelitve koncepta kompetenc po DeSeCo⁶.

Med enciklopedično splošno izobrazbo in strokovno izobrazbo pa ni nobene duhovne razlike več, saj obe poudarjata prednost vsebine pred formo in pričakovati bi bilo, da bo mogoče s tem zbližanjem odpraviti zgodovinsko krivico, ki jo je razsvetljensko-humanistični koncept občé izobrazbe naredil poklicni. A spet ni bilo tako. Tudi instrumentalistični pristop, ki skuša definirati splošno izobrazbo predvsem na ravni vsebine in s tem pripisuje večji pomen »znanju« kot

⁵ To je lepo izrazil Gogala (2005) v razpravi *Moja pedagogika*: »... cilj oblikovanja kot pedagoškega procesa je, da bi izoblikovali ali formulirali človeka, ki bi bil lik. ...v tej zvezi morem primerjati pedagoško delo z delom umetnika. Kakor ustvarja komponist melodijo ..., kakor ustvarja dramatik ... enovito zgradbo drame, kakor ustvarja literat enovito zgradbo novele ... ustvarja pedagog v sebi enovitega likovnega ali stilnega človeka.« (Prav tam, str. 329) To je *bildung* 200 let po prvih opredelitvah v nemški romantiki.

⁶ Primerjaj Carson (2003) in Weinert (2003).

»vrednotam«⁷, nas pusti na cedilu, ko skušamo pojasniti razmerje med splošno in poklicno izobrazbo.

Instrumentalistični pristop se pri opredelitvi splošne in poklicne izobrazbe opira na ureditev šolskega sistema. Splošno izobrazbo opredeljuje kot tisto (vsebino), kar poučujejo v splošnoizobraževalnih šolah – praviloma so tu mišljene gimnazije – poklicno izobrazbo pa kot tisto (vsebino), kar je potrebno za operativno pripravo na poklic, pa naj se dogaja v izobraževanju na delu ali v poklicni šoli.

Ta instrumentalistični pristop je značilen za številne razprave o položaju splošne izobrazbe v poklicnem in strokovnem šolstvu v svetu in tudi naši šolski zgodovini. Prevladuje tudi v naših domačih razpravah ob programski prenovi poklicnega in strokovnega izobraževanja v zadnjem desetletju. Jedro tega pristopa pri razumevanju razmerja med splošno in poklicno izobrazbo je konec koncev vedno le v vprašanju, kolikšen naj bo v poklicnem izobraževanju *obseg splošne izobrazbe*, pri tem pa se *šteje, koliko je ur* predmetov, ki so značilno gimnazijski. To velja za razprave na načelni ravni⁸ ter na ravni oblikovanja predmetnikov. Prizadevanja za več splošne izobrazbe v poklicnem in strokovnem izobraževanju so vrsto let osrednjo pozornost namenjale predvsem štetju ur takih predmetov v predmetnikih. Nasprotujočih si akterjev preprosto niso več zanimala vprašanja, povezana s cilji in funkcijami splošnih in strokovnih izobrazbenih sklopov. Zato razprave tudi niso segle do katalogov znanja.⁹

Znano je, da je po letu 2006 boj za ure ogrožal načrtovano prenovu programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ker v iskanju kompromisa v številu ur enih ali drugih predmetov med akterji ni bilo uspeha, je šolska oblast presekala te spore, ko je leta 2008 s spremembo zakona o organizaciji in financiranju izobraževanja svetu RS za splošno izobraževanje preprosto vzela pooblastilo za določanje vsebine splošne izobrazbe v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter to pristojnost dodelila svetu RS za poklicno izobraževanje. Glede na *medna-*

⁷ Tu se spet naslanjamo na to, kako Berger in Luckmann (1988) razumeta vzorec simbolne in vsakodnevnne razlage. Simbolni vzorec, ki »temelji na teoretičnem znanju« in je diskurziven, »vsakodnevni vzorec pa se naslanja na vsakdanje izkustvo in interakcije« in mu je simbolni vzorec vedno nekaj sekundarnega. Toda v obeh primerih gre po Bergerju in Luckmannu za sistematično in institucionalizirano formo produkcije legitimnega znanja. »Legitimizacijo razlaga institucionalni red tako, da pripiše njegovim objektiviziranim pomenom spoznavno veljavnost, »opravičuje« pa ga s tem, da daje praktičnim zapovedim (imperativom, vrednotam op. ZM) normativno dostojanstvo« (str. 89–90). S tem legitimnost pridobi tako svojo kognitivno kot normativno plat tudi v produkciji znanja. Ne gre več samo za diskurz na ravni »vrednot«, temveč tudi na ravni »vednosti«. Drugače povedano, pri legitimizaciji institucionalnega reda dobi tako »vednost« prednost pred »vrednoto«, »vsebina« pred »formo«. In to je nedvomno obrat, pomemben tudi za razumevanje razmerja med »vednostjo« in »vrednoto« v konceptu obče izobrazbe, ki je zaradi primata »vrednote« obče znanje razumela ne le kot nadinstitucionalno in občečloveško, temveč tudi kot brezčasno, nadzgodovinsko. Povsem nasprotno naj bi veljalo za poklicno izobrazbo. S tezo Bergerja in Luckmanna pa je ta duhovni (spoznavnoteoretski) prepad med splošno in strokovno izobrazbo odstranjen in odprte so vse možnosti za vsebinsko povezovanje in združevanje obeh agregatov izobrazbe. A se to ni zgodilo. Zakaj? To bi lahko pojasnili vzroki socialnega in ne spoznavnoteoretskega ozadja.

⁸ Razprave ob sprejemanju Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja v letih 2000–2001.

⁹ Tudi v Sodobni pedagogiki so bili odmevi na to, glej Muršak in Vidmar (2001) ter Medveš in Svetlik (2002).

*rodne primerjave in zglede, predvsem pa glede na naša kurikularna izhodišča*¹⁰ za pripravo programov v poklicnem izobraževanju, to niti ni narobe. Nasprotno, na enem pristojnem mestu bi v pripravi in sprejemanju programov prej preseгли dihotoomijo splošno ali strokovno ter razvili programski model, ki bi lahko tudi logično združil teoretsko in znanstveno diskurzivno znanje z znanjem vsakdanje poklicne prakse. Demokratično pa bi bilo, in tega sedanji zakon ne zagotavlja, da bi bila združitev dosežena s širokim konsenzom ustreznih strokovnih področij in ne z arbitražo nosilcev katerega od partikularnih interesov, ki se tradicionalno izražajo v poklicnem izobraževanju s strani trga dela (pričakovanja delodajalcev ali zaposlovanje učiteljev).

Kako povezati bildung in poklic?

Dihotomija splošno ali strokovno ali pa bildung ali poklic ima torej trdne korenine v pretekli zgodovini produkcije znanja, to pa nam je lahko razumljivo ob tezi Bergerja in Luckmanna o družbeni legitimnosti znanja. In prav ta trdovratnost, da sta si oba agregata izobrazbe tako narazen in ju ni mogoče povezati, je vredna dodatnega razmisleka. Pokazali smo, kako se poklic in izobrazba v razsvetljensko-humanističnem konceptu izključujeta, izobrazba je teoretskodiskurzivna, poklic delovnoizkustven. Izobrazba pomeni posamezniku rast, napredek, dvig, poklic pa stanje in reprodukcijo statusa v družbi.

Pojma poklic in bildung smo v zgodovini najprej ločili drugega od drugega; in pojavi se vprašanje, kaj pa, ko ju spet povežemo v pojmovno zvezo (Berufsbildung) *poklicna izobrazba*. Ali se nam takrat ne dogodi nekaj presenetljivega? Če pomeni na eni strani poklicno delo samo po sebi vsako dejavnost v sistemu družbene delitve dela, izobrazba na drugi strani pa razvitost subjektivnih pogojev in zmožnosti za avtonomno ravnanje, za odzivanje na raznovrstno okolje, bi bilo res nenavadno pojmovno zvezo »poklicna izobrazba« razumeti predvsem v pomenu poklicne rutine, produktivnosti, učinkovitosti, zaposljivosti. Če je *poklicna izobrazba* predvsem »izobrazba« (pomni Gogalo), mora biti naravnana bolj kot na poklicno rutino na razvijanje tistih zmožnosti, ki posamezniku omogočajo avtonomnost na določenem delovnem področju, produktivnost v pomenu odkrivanja novega, razvijanje zmožnosti, ki izhajajo iz spremenljivosti sveta dela, razvoj kariere. To pomeni, da mora izobraževanje posameznika motivirati in usposobiti predvsem za *tehnične* in *socialne* (*sic!*) inovacije ter zato krepiti zlasti njegove zmožnosti za spodbujanje in obvladovanje sprememb v območju dela, posebej socialnih. V družbi, v kateri so podjetniške in poklicne strukture izrazito hierarhične, poklicna izobrazba pomeni tudi, da mora posameznika nujno pripravljati na razvoj lastne poklicne kariere, na doseganje višjih poklicnih ravni, ki v bistvu določajo podjetniško, gospodarsko

¹⁰ Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov v poklicnem izobraževanju iz 2001 že izhajajo iz kompetenčnega in ne predmetnega pristopa v oblikovanju predmetnika, to pa pomeni zahtevo po prepletenosti in povezanosti vsebin znanja znotraj določene kompetence. S stališča našega razpravljanja to pomeni povezanost in prepletenost »splošnoizobraževalnih« ter »strokovnih« vsebin v katalogih znanja (izjema so le splošnoizobraževalni maturitetni predmeti).

in družbeno-ekonomsko strukturo družbe. Ali je lahko dvom o tem, da bi bila temeljna družbena vloga *poklicne izobrazbe* priprava prav na te družbene funkcije, vse drugo, kar izhaja iz tekočih potreb zaposlovanja, pa bi smeli označevati kot *poklicno discipliniranje* ali celo kot *poklicni trening, usposabljanje*. V praksi pa je razumevanje nasprotno temu: ko govorimo o »poklicnem izobraževanju«, mislimo predvsem na učne procese, ki so komaj kaj naravnani na razvoj posameznika za tehnološke in sploh nič na prepotrebne *socialne* inovacije. Prej kot to je za te učne procese značilno posnemanje standardiziranih poklicnih praks, to pa dolgoročno pomeni poklicno nemobilnost in neavtonomnost in ne vodi do poklicne izobrazbe. Učni procesi v poklicnem izobraževanju podrejajo posameznika poklicni in socialni hierarhiji (več o tem v Medveš idr. 2008), zato govorimo, da gre v takšnem primeru v bistvu za neizobraženost tistega, ki si je pridobil poklic v strogem pomenu sedanjega pojmovanja poklica, saj se poklic enači z delovnim mestom, ki ga ima posameznik na trgu dela. Poklicno izobraževanje, ki bi bilo razvezano v družbi veljavne poklicne hierarhije in naravnano na razvoj poklicne kariere do najvišjih stopenj, je bližje temu, kar razumemo navadno s pojmom *bildung*. *To bi se pa lahko dogodilo samo tako, da izobraževalnih programov ne bi oblikovali na podlagi poklicnih standardov in se ne bi podrejali njihovi logiki*. Namesto tega si (razen za manjše število reguliranih poklicev) lahko kot povsem realno zamislim, da namesto izobraževalnih programov, vsebinsko »zaprtih« v opis poklica, sestavlja poklicno izobraževanje programska ponudba strokovno različnih prostih oz. samostojnih predmetov, ki niso povezani v poklic, ali kompetenc, so dijakom (v visokem šolstvu tudi študentom) na izbiro, da si »sami ustvarijo« poklic, v katerem bi delali. Legitimnost takšne ponudbe bi lahko bila demokratično dosežena z dogovori in konsenzi, ne pa z diktatom poklicnih standardov kot »drugotno tipizacijo« institucionalnega reda.

Zavrnuti je treba tudi predstavo, ki je tudi zgolj institucionalna tipizacija, da je razvoj poklicne kariere, ki praviloma predpostavlja tudi nadaljnje izobraževanje ali izpopolnjevanje znanja, odvisen od splošne izobrazbe in komaj kaj od poklicne. Ta logika je za poklicno izobraževanje nevarna in prav na njej slonijo prizadevanja za razširitev »gimnazijskih« splošnoizobraževalnih predmetov v poklicnem šolstvu, najpogosteje na račun specifičnih poklicnih predmetov. Najpogosteje se izkaže, da ta pot ne vodi k uravnoveženju. S humanistične pozicije prihajajo zahteve, naj se obseg splošnoizobraževalnih predmetov v poklicnem izobraževanju povečuje, s pozicije interesov zaposlovanja in trga dela pa očitki, da poklicno izobraževanje ne opravlja svoje funkcije, ker z velikim obsegom splošnoizobraževalnih predmetov bolj pripravlja na študij kot na poklic, to pa naj bi bil tudi razlog za visoke aspiracije, kar zadeva nadaljnje izobraževanje med absolventi poklicnih šol, tudi našimi. Ta princip deluje v izobraževalnih sistemih povsod tam, kjer je vstop na univerzo mogoč le ali predvsem iz gimnazije. Je izhod iz tega paradoksa mogoč, če bi snovno-predmetno strukturo programov izobraževanja (predmetnikov in katalogov) nadomestili s strukturo kompetenc in bi tudi lažje uveljavili načelo o enakovrednosti splošne in poklicne izobrazbe pri prehajanju v vertikalni izobraževalni sistem?

Trije cilji splošne izobrazbe in tridimenzionalna struktura kompetence

Koncept *bildung* danes gotovo ni več nekaj neproblematičnega. Nemški družbenokritični pedagogi¹¹ mu očitajo vse mogoče: da je zgodovinsko presežen, difuzen oz. razglašen v najrazličnejših interpretacijah, idealistično nestvaren, ideološko zasičen, metafizično obtežen, empirično neuresničljiv. V nenemških virih najdemo tudi oznake, da je le okrasek, ki ga uporabljajo določene pedagoške smeri v nemško govorečem prostoru, da je neprevedljiv v mednarodnih komunikacijah, da gre za značilno nemško kategorijo, ki jo od začetka prežemajo idealistične podobe o avtonomnosti človekove osebnosti in sanjarije o avtonomiji kot obči vrednoti, dosegljivi vsem ljudem. Res je, *bildung* je danes teoretsko zatočišče duhoslovcev. V 60-ih smo že videli, kako so ob pričakovanju demokratizacije družbe družbenokritični pedagogi *bildung* kot ideal želeli nadomestiti z emancipacijo. Mollenhauer (1970) npr. celo pravi, da je v bistvu »tudi avtonomna duhoslovna pedagogika izbrala kot temeljno izhodišče emancipacijo. Toda razvila je svojevrstno rešitev, s katero je v celoti osiromašila problem, ko ga je depolitizirala s konstrukcijo pedagoškega sveta, ki naj bi bil protiutež socialni realnosti ... Bila je sicer kritično naravnana do družbene stvarnosti, toda – to pa je bila cena slabe utopije – njena konstrukcija družbe enostavno ne vzdrži« (prav tam, str. 27). Družbenokritična pedagogika je kot rešitev ponujala ideale svobodnega in v družbeno aktivnega posameznika. Toda hkrati se je ob vse večjih družbenih krizah 80-ih let prejšnjega stoletja, posebej zaradi nevarnosti, da se bo posameznik izgubil v tehnično-industrijski anonimnosti, ideja *bildung* obnovila prav v svoji razsvetljensko-humanistično razsežnosti kot koncept upora proti tehnično-industrijski ekonomizaciji družbe in razosebljanju posameznika (Henting, 1996). Krepilo se je upanje v možno avtonomnost tudi modernega človeka, posebej še, kar zadeva cilje izobraževanja. Nobeden od drugih konceptov, ki so se ponujali v teh obdobjih, kot so samoregulacija učenja, oblikovanje identitete, kontrola izobrazbenih standardov ali t. i. naravnost na dosežke (izide), ni mogel zmanjšati, kaj šele nadomestiti koncepta *bildunga*. Se je pa ta dejansko prenovil v devetdesetih letih, ko niti duhoslovci niso govorili več o kategoriji *bildung* kot idealistični sanjariji. V nemškem prostoru je vpliven pogled razvil v 90-ih letih Klafki (2007), s tem da je splošno izobrazbo opredelil s tremi dimenzijami, in sicer kot »izobrazbo za vse«, ki omogoča »razvijanje celokupnosti človekovih zmožnosti« ter daje posamezniku to, kar vsebinsko izhaja iz gesla »skupno človeško«. To »skupno človeško« opredeljuje Klafki izrazito normativno, a vendar ne ortodoksno v duhu klasičnega humanističnega ideala. »Skupno človeško« so »skupne človeške vrednote v določenem času in omogočajo emancipacijo, človeško dostojanstvo, avtonomnost in zrelost« (prav tam, str. 31–33). Opredelitev izgublja nekdanji izrazito filozofski in etično-estetski pomen, izgublja dimenzijo, ki ji Gogala pravi *enovitost človeka*, razumljeno kot univerzalno, obče veljavno za vse čase in prostore. Zato pa Klafki razmislek o človeškem umešča tudi v razmerje do družbenega.

¹¹ Kritike se pojavljajo že pred kritičnimi pedagogi. Med najbolj vplivnimi je gotovo delo T. W. Adorna: *Erziehung zur Mündigkeit*. Sem bi lahko šteli tudi Frommovo tezo o *družbenem karakterju*, ki ga zoperstavlja iluziji o občečloveškosti človekovega značaja. Najbolj eksplicitna je kritika Blankertza v *Die Geschichte der Pädagogik – Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* in Klaus Mollenhauerja v *Erziehung und Emanzipation*.

Če pomislimo na Mollenhauerjevo interpretacijo, lahko rečemo, da obča izobrazba nikoli ni imela vrednosti sama po sebi, njen diskurz je bila *enovitost* človeka. Ta enovitost pa s pozicij socialnega ozadja ni več idealistična sanjarija, temveč ima globoke družbene korenine v svojem času in lahko bi rekli, da je družbeno pragmatična. Ko začne namesto formalnooblikujočega v splošni izobrazbi prevladovati pomen vsebine in se s tem poveča pomen pozitivnega znanja v njej ter postane ta izobrazba podlaga za vse univerzitetne študije, se nedvoumno razkrije ozadje socialnih interesov. Splošna izobrazba se izkaže kot poklicna izobrazba intelektualcev. Znanje, ki je bilo vedno vsrkano v izobrazbi, je sestavni del tega diskurza, in je torej vedno pragmatično. Opredelitev Klafkija je zato najbrž treba sprejeti kot dokončni zaton klasičnega humanističnega razumevanja obče izobrazbe (*cultura animi*) tudi v teoriji, to pa se je v praksi zgodilo vsaj stoletje prej, ko sta realna in potem splošna gimnazija postavili klasično na obrobje.

Navedena opredelitev Klafkija je za naš razmislek pomembna zaradi neposredne asociacije na tridimenzionalni koncept *kompetenc*. Pokazali bomo, da je strah, da bi kompetence vsrkale znanje in ga podredile pragmatični logiki, popolnoma odveč. Znanje je tako ali tako vselej samo po sebi diskurzivno. Po Bergerju in Luckmannu pa diskurza ni mogoče razumeti drugače kot v funkciji družbenega. In kot družbena konstrukcija realnosti tudi znanje ne more biti niti plod logične »enotnosti« v naravi človekovega mišljenja niti izraz logične konsistentnosti sveta.

Filozofsko ozadje in socialni kontekst »literacy«

V nadaljevanju bomo analizirali, v kakšnem odnosu je koncept *ključnih kompetenc* do *splošne izobrazbe*. Kompetence v teoriji nimajo enoznačne opredelitve. Naš razmislek bomo naslonili na razumevanje kompetenc, kot jih razvija PISA, to pa se zdi dovolj reprezentativno, saj je PISA odmeven projekt na področju merjenja dosežkov učencev, ki ima hkrati pomembne učinke na nacionalne šolske sisteme, tudi na našega¹². Ta razmislek je za nas pomemben zaradi dveh razlogov: a) ugotovili naj bi, ali so in kakšne so povezave med konceptoma ključnih kompetenc in splošno izobrazbo, koliko lahko govorimo o tem, da bo koncept ključnih kompetenc v prihodnje nadomestil splošno izobrazbo ter, in to je za nas še pomembneje, b) preizkusiti želimo tezo, ali *kompetenca* kot spoj treh dimenzij (kognitivne, funkcionalne in osebnostno/socialne) omogoča prepletenost znanstvenoteoretičnega, diskurzivnega znanja z razvijanjem zmožnosti njegove operativno-akcijske rabe v vsakdanjih ali poklicnih situacijah ter z oblikovanjem osebnostnih/socialnih/etičnih dimenzij posameznika. Ta možnost bi namreč lahko bila plodna podlaga za »spojitev« splošne in poklicne¹³ izobrazbe.

Veliko je razlogov za to, da moramo, preden se lotimo »ključne kompetence«, pojasniti, kako razumeti v projektu PISA »literacy«. Besede spet namenoma ne

¹² Več o tem sem pisal v dveh razpravah (Medveš 2006 in 2008).

¹³ V nadaljevanju uporabljamo samo še pojem »poklicna« izobrazba, kajti pojem »strokovna« izobrazba postaja povsem neprimeren in bi ga lahko v povsem opustili kot oznako za vrsto izobrazbe, posebej če mislimo, da je nasprotje »strokovnega« »nestrokovno«, saj je menda tudi splošna izobrazba zaradi svoje diskurzivnosti po definiciji »strokovna«.

bom prevajal¹⁴ kot »pismenost«. Med »teoretiki«¹⁵ projekta PISA lahko najdemo pojasnilo pojma »literacy«, ki je relevantno zlasti za izobraževanje. V teoriji »literacy« meri na tiste vrste znanja, spretnosti, sposobnosti in celo prepričanj oz. vedenjskih vzorcev, življenjske drža, nazorov (attitude), ki »imajo uporaben pomen za vsakdanje in poklicno življenje državljanov« in so najpogosteje uporabljene v življenju sploh. To nakazuje na dva pomena: na eni strani gre za »elementarno« obvladovanje nekega področja, na drugi pa za splošno življenjsko rabo. »Literacy« bi bil tako lahko sinonim za osnovno in celo za splošno izobrazbo ali pa ključne kompetence, čeprav tega nisem nikjer našel izrecno zapisanega. Tudi koncept »literacy« postavlja kot cilj avtonomijo posameznika, a družbena dimenzija avtonomnosti posameznika ni več v iskanju skladnosti ravnanja z občimi kulturnimi ideali (*cultura animi*), temveč v sodobnem duhu »uveljavljanja sebe (Sich-Bewähren) v življenju in poklicu«.

Pomen »literacy« pa po mojem mnenju ni uravnotežen, ker nima enakega pomena na vseh področjih. Tako naravoslovno »literacy« pomeni »spoznanja in obvladanje metod, ki naj bi ... pomagale npr. pri vprašanih in reševanju problemov, ki se nanašajo na naravo, posebej v kočljivih primerih, kot na primer pri pospešenem ogrevanju zemlje ali ohranjanju različnosti živalskih in rastlinskih vrst, kot aktivno sodelovanje v demokratičnih družbenih procesih z razumnimi odločitvami in razumnim ravnanjem« (OECD 2008). Cilj matematične »literacy« je, da posameznik obvlada »matematične modele in miselne forme, jih zna na različne načine povezovati kot orodja, kot nekakšen splošno uporaben jezik«. To je še kar sprejemljivo, saj »literacy« funkcionalno pokriva celotno širino strok ali pa predmetov v šoli. Toda pojem bralna »literacy« pa ni razumljen kot bralna kultura, ki transverzalno pokriva literarno stroko ali pouk, temveč gre za »sposobnost kognitivnega rekonstruiranja različnih besedilnih in komunikacijskih form«. Ost problema pa je, kot ugotavlja Messner (2003, str. 403), da »ima v testnih gradivih projekta PISA literarni značaj samo 12 % besedil, pa tudi pri teh ne gre za analize, ki so specifične za analizo umetnostnih besedil oziroma za uporabo znanja literarne teorije«. Gre bolj za razvijanje sposobnosti za razumevanje različnih sporočil, sposobnost za razumevanja njihove vsebine in pridobivanja novega znanja

¹⁴ Prevod kot »pismenost« ali »izobraženost« bi bil neustrezen, ker je beseda »literacy« uporabljena v projektu PISA skoraj inflatorno pogosto, saj ne velja samo za branje in pisanje, pri čemer bi bila smiselna, temveč je govor tudi o matematični, naravoslovni, informacijski, socialni pismenosti, ... in tako jo lahko uporabljamo v neskončnost (če se malo šalimo: vozniška, pivska, nakupovalna, pohodniška ...). Tudi izraz »temeljne kompetence« je zame sporen glede na naravo testnih nalog v projektu PISA, ki naj bi merile stopnjo »literacy«, ki jo dosega učenec, pri tem pa večina nalog meri predvsem sposobnosti kognitivne manipulacije, reševanja problemov, to pa pomeni predvsem funkcionalno dimenzijo kompetence, le malo je nalog, ki merijo doseganje spoznavne dimenzije oz. znanja, ni pa nalog, ki bi merile tretjo, osebnostno-socialno-etično dimenzijo. »Literacy« je tako še najbližji pomenu »specialnih sposobnosti« (v pomenu bralna sposobnost, matematična sposobnost, informacijska sposobnost).

¹⁵ Dokaj obsežno razlago pojma »literacy« je prispeval Myron Atkin (Stanford) že v zgodnjih 90-ih v razvoju koncepta PISA Testing in Science and Mathematics – for everyone (1992). Podobno opredelitev srečamo pri avtorjih Alterju in Schneiderju (2002), ki opredeljujeta pojem »literacy« kot pridobitev »temeljnih kompetenc« (Basiskompetenzen), ki so potrebne v moderni družbi za uspešno življenje tako v osebnem kot gospodarskem, ekonomskem pogledu ter tudi za aktivno delovanje v družbi« (prav tam, str. 58).

iz njih; branje je »ena od najpomembnejših kvalifikacij, ki jo potrebujejo državljani moderne družbe (Baumert, 2001)«. Kratak namig: besedo »literacy« v začetku tega besedila nisem nenamenoma uporabil kot oznako za predstavitev oblikovalne moči klasične obče izobrazbe, kjer »literacy« nastopa v svojem izvirnem pomenu »literarnega«. V projektu PISA pa izgubi prav ta izvorni pomen, zato trdim, da je razumevanje bralne pismenosti najgloblja oddaljitev koncepta kompetenc od klasičnega pomena obče izobrazbe.

Filozofsko in socialno ozadje »literacy«

Sam mislim, da koncept »literacy« ni razumljiv, če ne osvetlimo dveh predpostavk: prva je filozofsko ozadje koncepta »literacy«, druga pa njegov družbeni kontekst. *Filozofsko ozadje* na prvi pogled predstavlja pragmatizem. Prepoznati je res mogoče njegove korenine od Charlesa S. Peircea do Williama Jamesa. Povezavo s pragmatizmom nakazujeta tako razumevanje koncepta »literacy« kot »zmožnosti za dejansko ravnanje posameznika« v življenjski situaciji, na drugi strani pa tudi razumevanje, da šele »učinkovita praksa potrdi pravilnost« (resnico) ravnanja. Nasprotno od obče izobrazbe agregati vednosti (znanja) niso izpeljani iz skladnosti med »oblikujočim duhom in kulturnimi ideali« (Spranger), temveč iz *uveljavljanja sebe v praktičnem življenju* (Messner 2003).

Uporabnost, vrednost za prakso, realna življenjska uspešnost, to so ideali in vodilna merila izobrazbe. Pragmatizem opravičuje avtoriteto resnice iz potreb tega sveta. Le tako lahko razumemo, da je v laični javnosti imel projekt PISA dober odziv in tudi podporo pri šolskih politikah. Vse manj je tistih, ki bi obžalovali zapostavljanje literarno-estetske dimenzije klasične obče izobrazbe in bi se pridružili protestom, ker v šolah branje *Trpljenja mladega Wertherja* nadomeščajo z brskanjem po računalniku, razumevanjem tabel, grafov, skic. Vse to kaže smer, v katero se širi kompetenca bralne pismenosti. Ta indolentni odnos do teoretičnega znanja (ne le pri pouku literature) za pedagoško teorijo odpira resno nevarnost, da bo zdrknil pouk na raven nediskurzivnosti, premlevanja vsakdanjih praks, izmišljanja poljubnih, po teoretski plati praznih in nekritičnih modelov za uspešno ravnanje v družbi, od tega pa je bil *bildung* v resnici vselej elitistično distanciran.

Toda, ali gre pri konceptu »literacy« res za pragmatizem? Tega smo v šolskem polju spoznali že pri Deweyu (1966). A njegova bistvo je, da je pragmatično ravnanje vedno osmišljeno šele, ko se naslanja na etos, pri Deweyu je to konkretno etos demokracije. Vzgoja je po Deweyu (torej pragmatizmu) vedno in nujno diskurzivna, normativna. Toda vedno v kontinuumu »teorije« in izkušnje. Posameznik se lahko nauči določenih načel ravnanja, vendar uporaba načel v realnem svetu zahteva izkušnjo že glede tega, kako hkrati uporabiti eno načelo v ravnovesju z drugim (npr.: spoštljivosti, iskrenosti). Le ob tem »etičnim« pogoju je Dewey zastopal naslanjanje pouka na življenjsko praktično nujnost. Brez tega bi se izkustveno učenje in organizirano projektno delo izgubljali v vrtincih vsakdanjosti, danes bi rekli v vrednotah trga in ekonomije. Kot psiholog mišljenja je vedno znova poudarjal pomen *konstruktivnega momenta* v procesu učenja in poučevanja. Uporabnost v

življenju je v konceptu projektnega dela vselej postavljaj kot merilo uspešne aktivnosti le z reševanjem problemov, torej konstruktivno interpretacijo stvarnosti. To ni nič podobno pragmatizmu v ozadju koncepta »literacy«.

Glede *socialnega konteksta* projekta PISA pa dvoje opažanj. S sociološkega vidika je koncept PISA očitno nekakšno orodje procesov »globalizacije« na področju razvoja šolskih programov. S tem okvirnim opisom lahko razumemo težnjo po zmanjševanju nacionalnih in državnih specifičnih ureditev pri načrtovanju vsebine znanja, ki se prepletajo skozi svetovno povezana omrežja. Namesto tradicionalnih, trdnih institucij, kot so gospodarske forme, vrednote, poklicni profili, stopajo oblike izobraževanja, ki jim še ni mogoče jasno določiti razvojnih perspektiv. S projekti TIMSS, PISA in PIRLS je globalizacijski proces dosegel tudi šolo, žal predvsem osnovno. V vsakem od teh projektov se morajo tudi učitelji in učenci slovenskih šol primerjati v dosežkih s svojimi vrstniki oz. kolegi iz drugi držav. Ne glede na različno razumevanje dosežkov med projekti moramo po teh študijah priznati, da so tudi učni dosežki merljivi in merljivo primerljivi. Iz tega izhaja tudi drugi sklep, ki je pomemben za razumevanje socialnega konteksta navedenih projektov, namreč da skušajo nadnacionalne skupnosti, kot je OECD, razviti šolske sisteme na »skupnem imenovalcu modernega koncepta izobraževanja, ki naj bi omogočil prehod od industrijske družbe v družbo znanja« (Baumert 2001), kakor je bilo zapisano že ob prvi aplikaciji projekta PISA. Nedvomno sprožajo objave rezultatov mednarodnih primerjav znanja, ki jim mediji namenjajo praviloma veliko pozornosti, tudi veliko odmevov, včasih celo burnih. Zato v nacionalnih telesih hitro lahko izzovejo odločitve, ki povzemajo filozofijo teh projektov, a smo prej videli, da je dokaj sumljiva in mogoče ne povsem naključno nekonsistentna in nedodelana¹⁶.

Kako razumeti pomen »literacy« za šolo?

Kakšno je razmerje koncepta »literacy« in splošne izobrazbe? Ta primerjava sega na zelo občutljiv teren in v projektu PISA lahko o tem preberemo mnogo ambivalentnih izjav. Ali sprejmemo »literacy« v pomenu *temeljnih kompetenc*, ali celo v pomenu *splošne izobrazbe* prihodnosti? Ali gre celo za logičen korak v zgodovinskem razvoju splošne izobrazbe glede na potrebe moderne dobe ali pa za novo revizijo koncepta splošne izobrazbe, ki pomeni odpravljanje njenih bistvenih kvalitete in s tem de facto ukinjanje?

Več vprašanj, kot je mogoče dati odgovorov. A bodimo pragmatični in se ustavimo zgolj pri tem, kaj avtorji projekta PISA sami mislijo o uporabi filozofije in instrumentov projekta v šoli. Najprej avtorjem projekta PISA ne smemo šteti za zlo, da implicitno opozarjajo, kako šola v sklopu obveznega izobraževanja še kar naprej posreduje obsežen del znanja iz (domačijske) tradicije, ki jo je že zdavnaj prekril prah, zanemarija pa novo znanje, nastalo na svetovni ravni, in razvoj operativno uporabnih spretnosti oz. znanja, ki ga funkcionalno terjajo spremembe tehnologij. Pomembno je, da je projekt pokazal potrebo po aktiviranju

¹⁶ Več o teh nevarnosti in tudi učinkih mednarodnih primerjav znanja na slovensko šolstvo v Medveš (2008).

tega znanja v šoli. Na drugi strani pa je prava resnica v tem, da avtorji projekta PISA (drugače kot TIMSS, PIRLS in drugi projekti, namenjeni merjenju znanja, ki se navezujejo na šolske programe) nenehno opozarjajo, da projekt ni vezan na noben učni ali izobraževalni sistem. To izhodišče je v projektu PISA zelo radikalno izpeljano oz. instrumentalizirano v testnih nalogah, ki izrecno ne merijo »šolskega znanja«. Avtorji projekta PISA (Baumert idr. 2001 in tudi vse uradne publikacije OECD o tem projektu) poudarjajo, da PISA ne more dati »nikakršne ocene o izobrazbi učencev niti ne o kakovosti šole«, a (to pa je dokaj ambivalentno) hkrati ves čas poudarjajo malodane revolucionarni pomen temeljnih kompetenc, ki jih merijo testne naloge, za »razvoj sodobnega človeškega znanja«, »aktivno sodelovanje državljanov v demokratizaciji družbe«, za »samostojno odločanje« in »samoizobraževanje« (Baumert idr. 2001, str. 25). Prva omejitev v oceni je gotovo razumljiva, če pomislimo že na očitno količinsko nesorazmerje med »znanjem«, ki ga PISA preverja v testnih nalogah, ter vsebino in cilji izobraževanja v nacionalnih šolskih programih, ki so jih usvojili petnajstletniki. Kljub temu pa ne smemo prezreti, da avtorji projekta PISA v formalnem smislu zelo visoko vrednotijo sklop kompetenc, ki jih preverjajo v testnih nalogah, in jim dajejo vrednost univerzalnih temeljnih kompetenc, za te pa pričakujemo, da jih obvlada vsak posameznik po končanem obveznem izobraževanju, »če naj bo uspešen v življenju, samostojen v odločanju in pripravljen za družbeno participacijo« (prav tam).

To pa daje temeljnim kompetencam novo težo. V številnih opredelitvah temeljnih kompetenc avtorji projekta PISA uporabljajo oznake, ki jih poznamo iz opisov splošne izobrazbe: »znanje, skupno vsem«, »svetovno znanje«, »podlaga celotnemu izobraževanju«, »pogoj za doseganje avtonomnosti v odločanju in delovanju«. Ne glede na ta zelo ambivalentna stališča, je treba priznati, da avtorji projekta PISA niso imeli izrecnega namena revolucionarno spreminjati nacionalne šolske programe, a učinki so vendarle takšni, da nacionalna telesa, odgovorna za šolstvo, ne morejo hladno mimo, ko mediji objavijo rezultate, in ti za določeno državo niso ugodni. Samo vprašanje je, na kakšen način se bodo odzvali nanje¹⁷.

Dosedanji opis koncepta »literacy« nedvomno lahko kaže, da sta med klasično definicijo *obče izobrazbe* in definicijo *temeljnih ali ključnih kompetenc* bistveni dve razliki. Prva se kaže v tem, da je klasična definicija obče izobrazbe resnici na ljubo izrazito ideološko zasičena z oznako »razvijanja vseh človeških dimenzij«, še bolj pa z razsvetljsko-humanističnim konceptom človečenja človeka v pomenu razvijanja človeške duhovne enotnosti ter skupnega človeškega lika na temelju kulture, s posebnim poudarkom na etični in estetski dimenziji. V opredeljevanju temeljnih kompetenc ta ideološka dimenzija povsem umanjka; če je že mogoče iskati v temeljnih kompetencah kako vrednotno poanto, je ta izrazito funkcionalna in se globalno nanaša na »uravnoteženo razumevanje položaja človeka v svetu, na demokratično participacijo, predvsem pa na razmerje do narave ter varovanja

¹⁷ Najbolj dramatičen je bil odziv Nemčiji, ko so bili objavljeni rezultati prve aplikacije projekta PISA, ki so kazali, da so dosežki njihovih petnajstletnikov podpovprečni. Kar nekaj let pozneje je zvezna konferenca ministrov, pristojnih za šolstvo, sprejela vrsto odločitev tudi na podlagi ocen, da so rezultati slabi, ker šole ne poučujejo tistega, kar bi morale. Domnevamo, da so bili ti rezultati eden od razlogov za uvajanje standardov znanja.

raznolikosti vrst«. *Druga* razlika, ki je še očitnejša, je, da v temeljnih kompetencah prevladuje pomen akcijsko-operativnega znanja, saj brez te dimenzije preprosto ni kompetence. Vsekakor so *temeljne kompetence* razumljene kot sposobnosti za reševanje problemov, sposobnosti, ki jih po načelu verjetnosti pogosto terjajo najraznovrstnejše življenjske okoliščine. In to je v bistvu »literacy«.

To pa pomeni, da akcijsko-operativna sposobnost odzivanja na realne probleme pomembnejša od poznavanje vsebine. V jeziku pedagoške teorije to pomeni, da je formativna oz. formalna raven kompetence pomembnejša od informativne ali materialne. Tako je bilo tudi pri klasični obči izobrazbi, toda v povsem drugem diskurzu »literacy«. V nasprotju z bolj vsebinsko naravnano splošno izobrazbo v zadnjem poldrugem stoletju stopita spet v ospredje poznavanje in sposobnost uporabe miselnih form, v ozadje pa materialno znanje, poznavanje vsebine. To je videti že pri večini testnih nalog v projektu PISA, ki imajo v svojem bistvu značaj formulacij nalog iz testov splošne inteligentnosti¹⁸, vsebina, ki jo je treba poznati za rešitev naloge, je pogosto izpisana kar v nalogi.

Čeprav po izjavah avtorjev sodeč temeljne kompetence niso niti učne vsebine niti učni cilji, povzeti po kakem učnem načrtu, ni dvoma, da po njih lahko sklepamo, ob kakšnih vsebinah, podatkih, informacijah jih je mogoče razvijati. Vsaj kar zadeva projekt PISA 2003 iz matematike ali leta 2006 iz naravoslovja, je mogoče po testnih nalogah sklepati, da temeljne kompetence *transverzalno* (v nasprotju s principom *sistematičnosti*, ki je jedro obče, še bolj pa splošne izobrazbe) ne pa nujno *sistematično* najširše pokrivajo celotno stroko, s tem da je, kot rečeno, rešitev problema povezana z uporabo ustreznih postopkov in metod, izbira in načrtovanje katerih sta v veliki meri odvisna od kognitivnih sposobnosti. Marsikatera testna naloga bi se res lahko znašla tudi na testu inteligence, splošne ali posebne. Osredotočenost merjenja stopnje »literacy« predvsem na funkcionalne sposobnosti postavlja resno pod vprašaj celoten projekt. Če je tridimenzionalni koncept kompetenc najbolj izdelana teoretska podlaga projekta PISA, si je težko razložiti, zakaj v instrumentalnem delu (zlasti v testnih nalogah) projekt PISA ugotavlja vedno le eno dimenzijo – funkcionalno, zelo redko spoznavno (znanje), praktično pa nikoli ne preverja tretje (osebne, socialne, etične) dimenzije. Ali takšna izpeljava sama po sebi že predstavlja resen dvom o samem konceptu kompetenc ali pa so strokovne izpeljave v instrumentalnem delu projekta še zelo zelo pomanjkljive? Vsekakor pa ta osredotočenost projekta PISA na merjenje funkcionalne dimenzije kaže, to pa je mogoče hitro razbrati ob branju testnega gradiva, da *kompetenca v bistvu v testnem gradivu ni razumljena primarno v pragmatičnem pomenu*, torej kot uporabnost znanja, temveč gre za izjemno visok poudarek pomenu *angažiranja formalnih sposobnosti* v procesih učenja. Tudi na škodo znanja. In v tem je problem prenosa modela v šolo

Ne glede na to pa je treba priznati, da bi lahko pri matematiki in naravoslovju koncept temeljnih kompetenc, kot ga razvija PISA, bistveno obogatili in dinamizirali pouk, četudi ne bi bilo potrebno, da bi šolski pouk upošteval filozofijo projekta PISA, zlasti pa ne, da bi se odrekli sistemati, aksiomati in poučevanju teoret-

¹⁸ Zato za »literacy« dosledno uporabljam pojem »sposobnost«, kompetenco pa prevajamo kot »zmožnost«.

skih modelov. Če kompetence izberemo tako, da transverzalno »pokrivajo« celotno stroko, bi z njimi lahko nadomestili snovno-predmetno zasnovano predmetnika in učnih načrtov. To pomeni, da bi bilo mogoče nadomestiti predmete s kompetencami, vendar je to zdaj še zelo oddaljena vizija. A slutiti jo je mogoče iz t. i. učneciljnega načrtovanja oz. koncepta izobrazbenih standardov. Tako bi lahko marsikaj smiselnega črpali iz projekta PISA tudi v osnovni šoli in gimnaziji, posebej ob številnih pobudah, da naj tudi splošno izobraževanje preseže predmetno strukturo pouka in zagotovi bolj celotni pristop pri učenju z medpredmetnim povezovanjem.

A s stališča pedagoške teorije ostaja ob vse tem logičen sklep, da koncept »literacy« oziroma *temeljnih kompetenc* ne nadomešča splošne izobrazbe, je pa koncept bistveno spremenil poglede na prioritete v učnih ciljih. Ne zaradi vpeljevanja pragmatičnih zahtev po povezovanju znanja s prakso ali teorije z uporabo, temveč zato da bi formalna oziroma formativna raven postala v učnih ciljih vsaj enakovredna materialni in snovni, če že ne pomembnejša. Seveda je vse korake v tej smeri, ki lahko prinašajo tudi nevarnost, da se bo v šoli zmanjšal pomen sistematike in teorije, treba načrtovati premišljeno, brez posnemanja orodij, ki so jih razvile mednarodne primerjave znanja, predvsem pa upoštevati različen značaj in naravo šolskih predmetov. Tveganje pri pouku humanistike, posebej književnosti, je zaradi tega, kar smo že povedali, z nacionalnega vidika večje in terja strpen dialoški razmislek, kot pri pouku naravoslovja, družboslovja, tehnike, da o tujem jeziku, matematiki, športu ter drugih predmetih, pri katerih je v ospredju obvladanje orodij, sploh ne govorimo¹⁹.

Kompetence v poklicnem izobraževanju so prostor za spajanje splošne in poklicne izobrazbe

V poklicnem izobraževanju ima lahko koncept kompetenc, razumljen holistično, t. i. tridimenzionalno, večji pomen, saj omogoča preseči eno glavnih težav, ki se pojavlja v vsaki sistemski spremembi izobraževalnih programov, namreč iskanje ravnotežja med splošnimi in poklicnospecializiranimi cilji oz. vsebinami. Nekaj premikov je bilo v zadnjih programskih prenovah poklicnega in strokovnega izobraževanja tudi pri nas. Pa tu ne mislimo na to, da so bile ponujene nove kategorije, kot so na primer ključne kvalifikacije, ki nastajajo iz medpredmetnih povezav in se z njimi širi nabor vsebin in ciljev izobraževanja, ki so skupni za vse poklice. Koraki v to smer so celo manjši, kot je bilo pričakovati ob pisanju Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov. Mislim, da je pripravljena samo ključna kvalifikacija *računalniška pismenost*, katalogi ključnih kvalifikacij, ki so bili napovedovani²⁰ za okoli 12 področij, pa niso izdelani in ne vem, da bi bili sploh v pripravi.

¹⁹ Več o tem v Medveš 2006.

²⁰ Glej Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov v nižjem in srednjem poklicnem ter srednjem strokovnem izobraževanju ter razpravo *O splošni izobrazbi v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Medveš in Svetlik 2002, str. 188), kjer so navedene ključne kvalifikacije, kot so komuniciranje, uporaba kvantitativnih metod, informacijski in komunikacijski sistemi, socialno znanje, znanost-tehnologija-družba, umetnost in estetika, podjetništvo, vodenje, samoizobraževanje.

Od izobraževalnih programov, ki naj bi bili naravnani na razvoj kompetenc, kot zahtevajo izhodišča, je bilo pričakovati nekaj povsem drugega, najmanj pa to, da bodo preseženi prepadi med splošnoizobraževalnimi in strokovnoteoretičnimi predmeti ter praktičnim izobraževanjem. To naj bi bilo doseženo z določanjem ciljev izobraževanja na podlagi treh dimenzij, ki jih poznamo iz koncepta kompetenc. Prva dimenzija bi določala cilje na spoznavni ravni, to pa pomeni, da bi vključevala predvsem teoretično znanje. Drugo dimenzijo označujejo cilji, povezani z razvojem funkcionalnih sposobnosti, navezanih na rabo teoretičnega znanja (obvladanje metod, postopkov, orodij). Tretja dimenzija pa obsega cilje osebnega in socialnega razvoja, in to ne kar tako nasploh, temveč tako, kot jih zaznava stroka v standardih kakovostnega poklicnega dela, v osebnem odnosu do dela ter v socialnih razmerjih delovnega okolja.

Pristop v razvoju kompetenc bi se moral pokazati tako na ravni sestavljanja predmetnika kot na ravni katalogov znanja. Strukture predmetnikov prenovljenih izobraževalnih programov v letih 2006–2010 ne kažejo na pričakovane premike, predvsem ne v pomenu odmika od tradicionalnega snovno-disciplinarnega načela. Prenovljeni predmetniki pa so sestavljeni *disciplinarno* po klasičnih predmetih, ki so še vedno ločeni v tri standardne izobrazbene sklope: splošnoizobraževalnega, strokovnoteoretičnega in praktičnega. To še vedno pomeni da je v pripravi na poklic didaktično ločeno diskurzivno-teoretsko znanje od empirične delovne izkušnje.

Disciplinarno načelo je še okrepljeno z *učnosnovnim*, to pa kažejo tradicionalni naslovi predmetov, ki prevladujejo tudi v prenovljenih programih. To so primeri, kot so poslovna tehnika, poslovna informatika, biologija z ekologijo, materiali, električne inštalacije, stroji itd. ... Le malo je naslovov predmetov, ki so formulirani akcijsko-operativno kot npr.: pridobivanje gozdnih proizvodov, gojenje in varstvo gozdov. Bo rekel kdo, saj gre vendar samo za rabo različnih besed. Res je, a beseda vodi misel, zato ni vseeno, kako je program pojmovno organiziran. Predvsem pa je pomembno, da ne umešča pravilno ciljev, da ne določa, če uporabimo že obrabljeno prispodobo, kaj in kje je »rep«. Z disciplinarno in učnosnovno zgrajenimi predmetniki je tudi prenova izobraževalnih programov v poklicnem izobraževanju po letu 2007 ostala v okvirih razklanosti splošne in strokovne izobrazbe. Najbolj prepričljiv dokaz za to so ostanki nekaterih splošnoizobraževalnih predmetov (naravoslovje, družboslovje) v nižjem poklicnem izobraževanju, pa tudi v srednjem, ki imajo zgolj informativno enciklopedično ali bolj okrasno naravo. Pričakovali bi, da se bo vse to spremenilo, ko bo pristojnost za pripravo programa pripadla samo enemu strokovnemu svetu, da se bo končno izrazila logika, ki jo terja koherentno ciljno naravnano izobraževanje.

O tretji dimenziji pa v prenovljenih programih ni ne duha ne sluha, čeprav verjamemo, da učitelji ne morejo mimo tega, kako osebni odnos dijaka do dela vpliva na kakovost storitve ali izdelka, saj bi bilo razumljivo, da se to izraža tudi v ocenah praktičnega izobraževanja. A to ostaja slej ko prej znotraj prikritega kurikula.

Glavni problem prenove pa je prepad med teorijo in prakso. Dosledno se praktični pouk pojavlja v programih zunaj teoretskih predmetov. Tridimenzionalnost kompetence bi terjala prav nasprotno. Terjala bi sinhronost v posredovanju

splošnega znanja (znanstveni ravni) s funkcionalno izpeljavo le-tega na ravni strokovne tehnologije ter neposredno praktično rabo.

Le malo od tega se ni zgodilo. Tradicionalnemu šolskemu modelu se je torej uspelo ohraniti tudi v zadnji programski prenovi poklicnega in strokovnega izobraževanja. Težava seveda je nerazvitost kurikularnega načrtovanja. Vem, ni konkretnih odgovorov na vprašanje, kako poklicno znanje in spretnosti, ki so potrebne za *pasivno* rutinsko obvladovanje in prilagajanje delovnim procesom in pomenijo predvsem obvladovanje tehničnih zahtev v konkretnem poklicnem delu, nadgraditi z razvijanjem zmožnosti za *aktivno* sooblikovanje spremembe ki jih je v delovnem procesu mogoče predvideti na podlagi tehnološkega razvoja ,pa tudi *socialnih* sprememb, ki se vse bolj nujno kažejo v demokratizacije odnosov v delovnem procesu in sodelovanju zaposlenih v procesih upravljanja in razvoja podjetja. To je za našo stroko izziv, ki ga prinaša koncept kompetenc.

In za konec vprašanje

zakaj nas je strah logike kompetenc? Zakaj se bati pragmatičnega in funkcionalnega znanja? Kaj z njima izgublamo v splošni izobrazbi, česar že nismo izgubili v več kot 200 letih od nastanka razsvetljensko-humanističnega koncepta? Pa še obrnimo vprašanje. Kaj postavljamo proti pragmatičnemu in funkcionalnemu znanju? Kaj ponujamo sodobni mladini? Ali zanjo hranimo stare zaprašene pedagoške zgodbe?

Pri pouku in učenju ni mogoče zanemarjati pomena empiričnih praks, celo ko mislimo na to, da šola pripravlja mlade za življenje, kaj šele ko gre za pridobitev poklica. Teoretično znanje namreč izhaja iz predpostavke, da so stvari v svetu racionalno urejene, predvidljive in ne misli na naključno vsakdanjost. Zato pušča človeka brez odgovora, ko se jim mora prilagajati ob konkretni težavi v življenju ali poklicnem delu. Empirično, izkustveno znanje pa posameznika lahko ozavešča prav o nujnosti in možnostih prilagajanja naključnosti. Sinergija nastane v *stiku teorije in prakse, phronesis in techne*. Ne zanikam pa, da je resen pedagoški problem, kako empirično prakso in izkušnjo vpeljati v šolo, da soneta ne bo nadomestila anekdota, da pouk ne bo zdrknil v premlevanja vsakdanjih življenjskih zgodb ali izmišljanje poljubnih, teoretsko praznih in nekritičnih življenjskih nauk.

Nekorektno bi tudi bilo tridimenzionalni strukturi kompetenc očitati, da kompetenca vsrka vase znanje in ga podredi zgolj pragmatični logiki. Te nevarnosti v logiki kompetence preprosto ni. Edina nevarnost, ki izhaja iz koncepta kompetence, je, da izbira teoretičnega znanja v programu in izvedbi izobraževanja ne upošteva več celovite logike strokovne sistematike, temveč funkcionalno uporabnost. V analizi smo pokazali, da smo logiko strokovne sistematike v določanju obsega splošne izobrazbe v veliki meri že zdavnaj pokopali (npr. z izbiro temeljnega znanja, s poudarjanjem življenjske pomembnosti znanja, s koncentričnimi krogi, principi anekdotičnosti, eksemplaričnosti); k temu sta nas silila hiter razvoj znanja in odpiranje številnih novih strokovnih področij, ki so dobila splošnoizobraževalno naravo.

Kaj pa sicer sploh pomeni, podrejati znanje pragmatični logiki? Mar znanje ni že samo po sebi pragmatično? Mar je sploh kakšno znanje, ki ima vrednost zaradi sebe samega, ne da bi imelo vrednost za družbo? Če se strinjamo s tezo Bergerja in Luckmanna, da je znanje družbena konstrukcija realnosti, potem, kot bi rekli kritični pedagogi, tudi *bildung* ni bil sanjarija, temveč boj za emancipacijo posameznika, ki pa je zgrešil realnost, ker je problem družbenega podrejanja razvodenil, ko ga je depolitiziral s tem, da ga je prevedel v pedagoško kot družbi alternativno realnost. Problem torej ni v pragmatičnosti in funkcionalnosti znanja, temveč v razumevanju kompetenc kot instrumentalnih produktov vsakdanjega življenja. V logiki kompetenc sta teoretično znanje in funkcionalna raba v ravnotežju. Toliko kolikor kompetence zahtevajo (če sploh), da se *teoretično znanje podreja pragmatični (poklicni ali življenjski) logiki*, na drugi strani zahtevajo in omogočajo *teoretiziranje operativnega izkustvenega znanja*. Zato bi hkrati lahko rekli, da gre v logiki kompetenc za *poučevanje teorije v praksi* kot tudi za *poučevanje prakse v teoriji*, pa naj gre za pripravo na vstop v življenje ali za poklic.

Naravnost na razvoj kompetenc v poklicnem in strokovnem izobraževanju pa bi ta hip edina lahko teoretsko osmislila praktično izobraževanje (v šoli in podjetju) ter ga dvignila nad posnemanje in mehanično urjenje, to pa je zdaj še vedno prevladujoča praksa.

Literatura in viri

- Baumert, J. idr. (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- OECD (2008). PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich - Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Berger, P. L., in Luckmann, T. (1988). Družbena konstrukcija realnosti – razprava iz sociologije znanja. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Carson, J. (2003). Defining and selecting competencies. V: Rychen, D. S., in Salganik, L. H. (ur.). Defining and selecting key competencies: theoretical and conceptual foundations. Göttingen: Hogrefe and Huber, str. 32–44.
- DeSeCo: Definiton und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (2005). Paris: OECD.
- Dewey, J. (1966). Vaspitanje i demokratija: Uvod u filozofiju vaspitanja. Cetinje: Obod.
- Gogala, S. (2005). Moja pedagogika. Ljubljana: Društvo 2000.
- von Humboldt, W. (1986). Theorie der Bildung des Menschen. V: Tenorth, H. E. (ur.). Allgemeine Bildung. Weinheim, München: Juventa.
- von Henting, H. (1996). Bildung, Ein Essay. München: Hanser.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Liessmann, K. P. (2006). Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay.
- Medveš., Z., in Svetlik, I. (2002). O splošni izobrazbi v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Sodobna pedagogika, 53, št. 2, str. 182–191.

- Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, št. 3, str. 400–413.
- Mollenhauer, K. (1970). *Erziehung und Emanzipation, Polemische Skizzen*. München.
- Spranger, E. (1928). *Der deutsche Klassizismus und das Bildungsleben der Gegenwart*. Erfurt: Kurt Stenger.
- Weinert, F. E. (2003). Concept of competence: a conceptual clarification. V: Rychen, D. S., in Salganik, L. H. (ur.). *Defining and selecting key competencies: theoretical and conceptual foundations*. Göttingen: Hogrefe and Huber, str. 45–66.
- Wulf, Ch. (1974). *Wörterbuch der Erziehung*. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.