

Nevarna razmerja družbe znanja

Sabina Autor

Namen pričujočega prispevka je kratek premislek o konceptih *družbe znanja*, *vseživljenjskega učenja*, *kompetence ipd.*, ki danes niso vseprisotni le v prevladujočem političnem in strokovnem diskurzu na področju vzgoje in izobraževanja ter znanosti, temveč zavzemajo osrednje mesto tudi v splošnem družbenem kontekstu. Ob mnogih že napisanih kritičnih polemikah o družbi znanja in še številčnejših strokovnih prispevkih, ki nereflektirano opevajo novo dobo, bomo koncept družbe znanja poskušali osvetliti še z vidika spremembe v pojmovanju znanja, ki do sedaj poznane in uveljavljene paradigme družbe spreminja v samem temelju.

Družba znanja ali na znanju temelječa ekonomija

V *Lizbonski strategiji* je uvodoma zapisano, da si je Evropska unija »danes zadala nov strateški cilj za naslednje desetletje: postati najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu« (Lizbonska strategija, 2000). Toda pet let kasneje, leta 2005, je Evropska komisija v dokumentu, ki ga je poimenovala *Nov začetek za Lizbonsko strategijo*, »samokritično« ugotovila, da se cilji iz leta 2000 niso uresničili. Čeprav *Lizbonska strategija* v marsičem ni izpolnila pričakovanj in njene revizije prav tako ne, je »na znanju temelječe gospodarstvo« oziroma »družba znanja« postala v zadnjem desetletju cilj domala vseh strategij in reform tako na ravni Unije kakor na ravni nacionalnih držav.¹ Tako je med »novimi« prioritetami,

¹ Naj naštejemo le nekaj primerov: »Pospešiti razvijanje 'učeeče se družbe' in 'družbe, ki temelji na znanju' ter 'družbe misleči' kot njune evolucijske nadgradnje« (Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji, 2007: 8). Podobno tudi *Memorandum o vseživljenjskem učenju*: »Evropa se je premaknila proti družbi in gospodarstvu, ki temeljita na znanju.« (Memorandum, 2006.) *Nov začetek za Lizbonsko strategijo*: »Organi oblasti morajo biti na vseh ravneh v državah članicah pripravljeni podpirati inovacije in izboljševati naše veščine o družbi znanja.« (Rasti in delovna

za katere je treba poskrbeti, še vedno znanje, ki naj bo skupaj z inovacijami »motor evropske rasti«. (Nov začetek za Lizbonsko strategijo, 2005). Skratka: zdi se, da se na znanju temelječa družba oziroma ekonomija,² vsaj na deklarativni ravni, ponuja kot edina možna pot, ki naj bi Evropi, pa seveda tudi drugim, zagotavljala prihodnost. Če ne drugače, je projekt družbe znanja na prvi pogled privlačna ideja. Naivnemu opazovalcu se lahko zdi kot nekakšen razsvetljski projekt 21. stoletja, ki naj bi nas odrešil mračnjaške industrijske epohe. Obljublja družbo, kjer sta znanost in znanje v vsej svoji širini in globini visoko na piedestalu, kjer je vsem ljudem omogočeno kreativno delo, v katerem lahko izrazijo vse svoje osebnostne, delovne in kreativne potenciale, kjer vlada odgovoren trajnostni odnos do okolja, itd. Pa vendar, ali ni morda ravno to, zaradi česar nam je sam koncept družbe znanja privlačen, le fantazma o družbi, kakršno bi hoteli imeti? Ali nas uresničevanje ciljev strategij in dokumentov dejansko vodi po poti do takšne »humanistične« podobe družbe znanja?

Medtem ko je pojem *družba znanja* oziroma na *znanju temelječa družba* na prvi pogled nekoliko nejasen, je angleška ustreznica *knowledge based economy* bistveno manj dvoznačna. V njej je namreč znanje povezano zgolj z enim, čeprav dominantnim, segmentom družbe, to je z ekonomijo oziroma z gospodarstvom. Vprašanje, ki se nam na tem mestu pričakovano zastavi, je, kakšen je odnos med znanjem in ekonomijo znotraj tega koncepta. Torej: ali gospodarstvo in ekonomija, z implementacijo znanja in novih znanstvenih dosežkov, prispevata k običnemu napredku družbe in civilizacije ter tako h kvalitetnejšemu življenju vsakega posameznika? Ali pa gre morda le za »podrejen« odnos, kjer znanost in znanje služita kratkoročnim ciljem ekonomije oziroma maksimiziranju dobička in privatnim interesom. Torej, vse kaže, da je pred nami s konceptom

mesta. 2005: 11.) *Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva*: »[...] znanost kot katalizatorja razvoja in vzpostavljanja kreativne, na znanju temelječe družbe.« (Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2001: 2020: 22.) *Resolucija o raziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije*: »Za vzpostavitev družbe znanja je potreben nadaljnji razvoj vseh znanstvenih področij, saj samo odzivanje na aktualne družbene izzive z različnih zornih kotov omogoča celovit pogled in ustrezno delovanje.« (Resolucija o raziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije 2001: 2020: 2.) *Dzrna Slovenija*: »Če še izostrim: Držna Slovenija opredeljuje Slovenijo kot družbo znanja, kakršna bi oz. bi morala biti, če bomo hoteli, da sploh [se] bo, da bo še ustrezala ambicijam in predstavam o njej izpred dvajsetih let. [...] Sprejemanje in izvajanje teh dveh dokumentov bo nedvomno preizkus, ali si v Sloveniji zares želimo postati družba znanja, ali pa je to bolj politična floskula. [...] Ni dvoma, da je potrebno angažirati vse potenciale, ki jih ta družba premore, da se ustvarijo pogoji za prehod v inovativno in na znanju temelječo družbo.« (*Dzrna Slovenija*, 2010.)

- 2 Izrazi *družba znanja*, *na znanju temelječa družba*, *na znanju temelječa ekonomija* imajo načeloma skupni označevalec. Označnikjo, nekoliko posplošeno, »visokorazvito« postindustrijsko družbo, kjer je oziroma naj bi bilo znanje v veliki meri podlaga družbene in ekonomske eksistence.

družbe znanja razprto tudi pomembno vprašanje konflikta med javnim in privatnim interesom, ki odločilno vpliva na razumevanje in posledično seveda tudi na udejanjanje zastavljenega projekta, ki smo mu priča.

Prav tako se ob opredelitvi družbe znanja kot temeljnega preloma s preteklostjo, ki simbolizira povsem novo družbo, poraja vsaj na prvi pogled retorično vprašanje, ali naj vse druge prejšnje in vzporedne družbe razumemo kot ne na znanju temelječe (Zgaga, 2008: 63)? Problem, na katerega to vprašanje jasno pokaže, je, kakšno mesto v družbi zavzema znanje in v kakšnem odnosu oziroma v kakšnih odnosih je do ostalih področij družbenega življenja.

Izvor koncepta *družbe znanja* sega v šestdeseta leta dvajsetega stoletja. Vpeljavo in popularizacijo pojma najdemo med ameriški sociologi in ekonomisti. Tako je sociolog Robert E. Lane med prvimi uporabil pojem *knowledgeable societies* (Drucker, 1969). Peter F. Drucker pa je v svoji knjigi *Age of Discontinuity*, ki je izšla leta 1969, vpeljal pojem *the knowledge economy*. Drucker se je v opombi skliceval na ekonomista Fritza Machlupa, ki naj bi v svojem delu *The Production and Distribution of Knowledge in the United States* (1962) prvič uporabil pojem *industrije znanja*.³

Skratka: s konceptom družbe znanja, v vsej svoji širini, označujemo predvsem spremembe, ki so se zgodile in se dogajajo v načinu produkcije ter organizacije dela od sredine dvajsetega stoletja naprej. Običajno danes ta prelom označujemo tudi kot prehod iz industrijske v postindustrijsko oziroma postfordistično družbo. Daniel Cohen (2011: 1–2) opozarja, da v bistvu nismo priča enemu prelomu, temveč petim večjim prelomom. Prvi prelom naj bi konec devetnajstega stoletja zaznamovala tretja industrijska revolucija z izumom elektrike. Drugi, za našo temo pomembnejši prelom, izhaja iz novega načina razumevanja in organiziranja dela. Tretji prelom je zaznamovala kulturna revolucija s prebuditvijo sodobnega individualizma, ki jo je prinesel maj '68. Četrty, z »osamosvojitvijo« oziroma »samoderegulizacijo« finančnih trgov v osemdesetih letih dvajsetega stoletja. Peti prelom, »globalizacijo«, zaznamuje vstop Kitajske in Indije kot pomembnih igralcev na svetovne trge. Cohen opozarja, da so kljub temu, da imajo vsi prelomi svojo logiko razvoja, medsebojno tesno prepleteni in jih zato pogosto označujemo kot en, že omenjeni prehod iz industrijske v postindustrijsko družbo.

Razvoj informacijske tehnologije je omogočil, da se je proizvodnja povsem prilagodila potrošniku oziroma uporabniku. Torej, da se proizvaja ob »pravem času in po meri«. Tradicionalna smer produkcije od proizvodnje do potrošnika se je obrnila. Sedaj poteka od potrošnika k pro-

3 Omenjeno delo Fritza Machlupa je med drugim zaslužno tudi za popularizacijo koncepta *informacijske družbe*.

dukciji. Tako potrošnik hkrati postane tudi producent, *prosumer*.⁴ Vse to spremlja sprememba organizacije dela, ki jo sedaj zaznamujeta predvsem fleksibilizacija in optimizacija delovnega procesa z vključitvijo izrabe vseh človeških zmožnosti. Zaposleni tako opravljajo različna dela in hkrati prevzemajo tudi več odgovornosti za svojo storilnost, saj je proces dela povsem individualiziran. Individualizacija je postala značilna ne le za uporabnike, ampak tudi za zaposlene. Christian Laval tako ugotavlja, da transformacije

»organizacije dela – deloma realne in deloma idealizirane v uradnem diskurzu – precej pojasnjujejo, kakšen tip šolskih sprememb zahtevajo prevladujoče ekonomske in politične sile. Referenčni ideal šole je posledic v skladu s kanoni nove reprezentacije managementa 'fleksibilni delavec'. Delodajalec naj od zaposlenega ne bi več pričakoval pasivnega upoštevanja natančno določenih predpisov, hotel naj bi, da uporablja nove tehnologije, da v celoti bolje razume produkcijski in komercializacijski sistem, v katerega sodi njegova funkcija, želel bi, da se lahko spopade z negotovostjo, da pokaže svobodo, iniciativo in avtonomijo. Želel naj bi si, skratka, da bi bil zaposleni sposoben presojanja in analitičnega mišljenja, tako da bi lahko samemu sebi predpisal učinkovito vedenje, kakor da bi ga narekemale zahteve samega realnega, namesto da bi slepo ubogal ukaze od zgoraj. Avtonomija, ki jo pričakujemo od zaposlenega – ki je v tem, da sam sebi ukazuje, da 'se samodisciplinira' – potencialno ni mogoča brez obsežnejše vednosti.« (Laval, 2005: 36.)

Tako fleksibilizacija ne zadeva le delovnega procesa in zaposlitve delavca, temveč prav načrtno posega globlje v sam subjekt oziroma njegovo subjektivizacijo, torej učenca, delavca, itd. Pri tem je pomembno naslednje: te spremembe ne zaznamujejo le področij bazične proizvodnje oziroma gospodarstva, temveč prečijo vse segmente družbe. Na primer: »z optimizacijo delovnega procesa, ki je pot produkcije obrnila«, se takorekoč srečujemo na nek način tudi v šoli, kjer imajo »uporabniki« ali, kot jih imenuje novorek, deležniki vse večji vpliv. Takšni so na primer instituti sodelovanja staršev s šolo, poudarek na pravicah učencev in dijakov ter sveti staršev, ki pomembno oblikujejo in zaznamujejo današnjo šolo.

Laval v nadaljevanju ugotavlja, da je današnje spreminjanje šolske institucije tesno povezano s tremi težnjami – z dezinstitutizacijo, devalorizacijo in dezintegracijo – in da teh ni mogoče ločiti od teženj po oblikovanju novega šolskega modela:

»Dezinstitutizacija? Prilagodljivost povpraševanju in spremenljivost odgovorov, ki ju pričakujemo od te šole, posledic zasnovane, kakor

4 Angleska skovanka iz besed *producer* (producent, proizvajalec) in *consumer* (konzument, potrošnik).

da producira storitve, privedeta do postopne razpustitve 'institucije' kot družbene oblike, za katero sta značilni stabilnost in relativna avtonomija. Ta padeč je neposredno povezan z modelom šole kot 'podjetja za poučevanje', s katerim upravljajo po načelih novega managementa in za katerega so obvezni rezultati in inovacije. Od institucije se zahteva, naj se spremeni v 'fleksibilno organizacijo'. Devalorizacija? Čeprav vzgojo in izobraževanje v uradnih diskurzih bolj kakor kadarkoli prej priznavajo za bistveni dejavnik napredka, lahko zgolj ugotovimo, kako razmajani so temelji in smotri institucije, ki je bila vse doslej namenjena prenašanju kulture in reproduciranju družbenih ter simbolnih okvirov družbe v celoti. Cilje – ki jih lahko imenujemo 'klasični' – politične emancipacije in zasebnega razcveta, ki so bili določeni znotraj šolske institucije, so nadomestili prioritetni imperativi produktivne učinkovitosti in poklicnega vključevanja. V šoli smo priča postopnemu spreminjanju vseh vrednot v eno samo, ekonomsko vrednost. Dezintegracija? Uvajanje tržnih mehanizmov v delovanje šole s promoviranjem 'izbire za družine', se pravi potrošniške koncepcije individualne avtonomije, vodi k dezintegraciji šolske institucije. Različne oblike vzgojno-izobraževalne potrošnje decentralizirano in 'mehko' opravljajo reproduciranje družbenih neenakosti v skladu z novimi logikami, ki z 'enotno šolo' nimajo veliko skupnega. Novi šolski model deluje z 'raznolikostjo', 'diferenciacijo' glede na javnosti in 'povpraševanje'.« (Laval, 2005: 19.)⁵

Dezinstitucionalizacija, devalorizacija in dezintegracija so tista tri mesta, ki jih Laval opredeli kot ključna mesta, na katerih se dogaja preoblikovanje šolskega modela in družbe. »Nova šola« tako ni več enotna, koherentna institucija z jasno opredeljeno »dialektično« vlogo, ki jo ima v družbi. »Dialektično« zato, ker je bila vedno hkrati nosilka ohranjanja tradicije oziroma simbolnih okvirjev družbe kakor tudi prostor posameznikove emancipacije in s tem omogočanja napredka družbe. Družba, ki razsvetlensko stavo emancipiranega državljana prepozna kot oviro lastnega »napredka« in odslej stavi le še na »fleksibilnega delavca«, mora seveda preoblikovati tudi tisto institucijo, ki je (bila doslej) temelj človekove subjektivizacije, omike. Šola mora tako postati nekakšna pripravljalnica na »delovno mesto« oziroma bolje: ne-mesto, saj tudi slednje ni več razumljeno kot statično, temveč, kot pravi Laval, »fleksibilna organizacija«. Ta je odslej nosilka inovacij in rezultatov ene same vrednote, tj. ekonomske in potrošniške individualizacije.

⁵ »/V/ novem vzgojno-izobraževalnem redu, ki se kaže, je vzgojno-izobraževalni sistem v službi ekonomske konkurenčnosti; strukturiran je kot trg; z njim je treba upravljati enako kakor s podjetji.« (Laval, 2005: 21.)

Kot smo videli že na začetku, je diskurz o družbi znanja tesno povezan z diskurzom o razvoju gospodarstva in gospodarski rasti.⁶ Vse bolj se zdi, da je tudi znanost »dobila svojega potrošnika«. Skratka: visokoizobražena delovna sila in dosežki v znanosti so bili prepoznani kot tisti, ki razvijajo gospodarstvo in tako pripomorejo k višji gospodarski rasti ter posledično k blaginji posameznika. Hkrati pa smo, paradokсно, danes vse redkeje priča poudarku, da znanje oziroma znanost primarno razumemo kot tista, ki prispevata k *obči* družbeni blaginji oziroma *občemu* človeškemu interesu.

Težnje, da se mora znanost približati gospodarstvu, da moramo učence že vse od osnovne šole dalje učiti podjetnosti,⁷ ker bo znanje le tako kar najbolje unovčeno, niso osamljene želje iz obrobja. Razvijanje in večanje finančnega deleža za financiranje programa mladih raziskovalcev v gospodarstvu, tesno sodelovanje raziskav s podjetji ..., vse to je postalo bolj ali manj samoumevni del realpolitične vsakdanjosti.

Toda v čem bi lahko bil problem takšnih ukrepov, kakor je ta, da naj ima znanost več poslušarja za »gospodarstvo«. Tisto, kar je treba pri tem upoštevati kot pomembno vprašanje, je vprašanje interesa. Interes gospodarstva je vedno privatni interes, interes lastnikov, delničarjev nekega podjetja. Takšen interes je bolj ali manj vedno kratkoročen, četudi je morebitno podjetje naravnano trajnostno. Ob tem pa ta interes zaznamuje predvsem maksimizacija dobička. Povezava znanosti in gospodarstva se dogaja na točki, kjer znanost pomaga pri odkrivanju novih produktov, izboljšav ipd. Toda, kakor vemo, izumi in tehnične izboljšave predstavljajo z vidika znanosti le del znanstvenih dosežkov oziroma le določena področja znanosti. Že bežen prelet pokaže, da obsega zgodovina znanstvenih odkritij bistveno več segmentov. Obsega tudi takšne dosežke, ki so bili v trenutku odkritja brez vsakršne neposredne uporabne vrednosti (npr. Einsteinova relativnostna teorija), a so se kasneje izkazali za pomemben

6 Paolo Virno urdi, da se »znanost, informacija, vednost nasploh in kooperacija kažejo kot nosilni stebri proizvodnje – nič več delovni čas« (Virno, 2003: 87).

7 Uvajanje podjetniških krožkov v osnovne šole ni nobena redkost. Prav tako morajo mladi raziskovalci v Sloveniji opraviti obvezen tečaj podjetništva. Za več glej: <http://www.drustvo-dmrs.si/faq.html>. Podobno tudi novica iz dnevnega časopisa: »Dvajset najbolj perspektivnih študentov z različnih slovenskih fakultet, ki so jih izbrali dekanji osebno, ta mesec pridobiva praktične izkušnje na ameriški način. Ameriško veleposlaništvo in Ameriška gospodarska zbornica v Sloveniji sta namreč pripravila pilotni projekt, v katerem se prepletata praksa v podjetjih in pridobivanje novih poslovnih znanj. Ves julij tako izbrani študentje ob ponedeljkih hodijo na predavanja, druge dni pa delajo v enem izmed izbranih podjetij v Sloveniji. Med izbranimi študenti je tudi Tanja Prunk, ki je pravkar končala studij medicine. Delala bi rada na področju zdravstvene preventive in ga poskušala izboljšati, podjetniško znanje pa ji bo, pričakuje, pomagalo tudi, če bo zašla v podjetniške vode: »V medicini ni več rako, kor je bilo. Biti moras tudi podjeten, inovativen. Vedno so me zanimali ekonomija, marketing in podjetništvo, nikoli pa nisem imela priložnosti, da bi se o tem kaj naučila.« (Mlakar, 2012)

prispevek k splošnemu razvoju znanosti ali pa se je njihova neposredna uporabnost pokazala šele kasneje. Ob tem je v raziskovanju nujno, da obsega tudi stranpoti in zmote, ki so za razvoj znanosti prav tako konstitutivne. Stranpoti v raziskovanju, ki so na nek način tudi »dosežki«, imajo nekakšno »dolgoročno«, tudi strukturno vrednost za znanost oziroma za njen razvoj, hkrati pa nimajo nikakršne neposredne vrednosti za gospodarstvo. Takšnih dosežkov namreč ni mogoče takoj ali pa sploh ekonomsko unovčiti. So strošek brez jamstva, da se bo ta povrnil ali celo morebiti ustvaril dobiček.

Ker gospodarstvo zanima le tisti segment znanosti in znanja, ki ga je mogoče le neposredno uporabiti, seveda čim prej, je »utopično« pričakovati, da bosta v interesu gospodarstva podpiranje in razvoj znanosti v vseh njenih segmentih, v kolikor seveda izvzamemo morebitno »humanitarno« oziroma donatorsko ambicijo podjetij.⁸ Pa tudi pri slednjem je osrednji interes predvsem ekonomski.

Sodelovanje gospodarstva in znanosti je sicer v določeni meri lahko zelo dobrodošlo in koristno. V kolikor pa postane ta segment področja znanosti prevladujoč in morda celo edini, pomeni to za znanost korak nazaj oziroma njen konec. Slednje se namreč kaže, na primer, v dajanju prednosti posameznim segmentom naravoslovno-tehničnih ved, vrednost družboslovja je vedno bolj le v uporabni statistiki itd. Skratka: na nek način smo soočeni z oženjem polja znanosti, namesto z nasprotnim. Znanstvenih dosežkov je seveda vedno več in tudi vedno hitreje prihajamo do njih, toda lahko bi rekli, da postaja njihova raznovrstnost glede na področja vedno skromnejša. Če nekoliko retorično, pa vendar z vso resnostjo povzamemo: Vse kaže, da vsekakor nismo priča »razsvetljenemu« gospodarstvu, ki je pripoznalo vrednost znanosti in se od nje tudi »uči« in jo podpira, temveč obratno – znanost postaja podporni sistem gospodarstva.⁹

Toda delitvi na uporabno in neuporabno znanost ni botrovalo le favoriziranje prepleta gospodarstva z znanostjo, temveč tudi

»utilitaristična kritika, ki se je lotila pedagoških oblik in vsebin, lastnih krščanski civilizaciji in klasični kulturi humanizma, šolsko vednost je razglasila za oddaljevanje od prakse, za ločevanje od vsakdanjega življenja, celo

8 O vlaganju podjetij v raziskave in razvoj ter o njihovi zahtevi po raznovrstnih olajšavah pri obveznostih do države in zaposlenih, ki bi omogočile večji vložek v razvoj, govorijo nekatere številke same zase. Naj navedemo le dva primera. Vsem dobro poznano farmacevtsko podjetje *Bayer* ima na področju raziskav približno 1000 zaposlenih, na področju marketinga pa približno 33.000 (Wegner, 2012). V Sloveniji je registriranih 7200 proizvodnih podjetij. Od tega jih ima stalni raziskovalno-razvojni oddelek le 450, kar je slaba desetina (Lukič, 2012: 6).

9 Prim. Breznik, 2012: 19–20.

za abstrakcijo znanj. Te pomanjkljivosti naj bi prikazovale večinoma aristrokratsko in okrasno naravo znanja, ki so ga doreč prenašali. Prav narobe, merila učinkovitosti v proizvodnji in trgovini naj bi ustrezala demokratičnim in ljudskim zahtevam: ljudstvo za svoje dobro potrebuje določena znanja, zvezana s prakso. Druga znanja, ki so zanj nekorisna, so razvrednotena.« (Laval, 2005: 29.)¹⁰

Ob rob naj dodamo, da je znanost skorajda povsem izginila iz političnega diskurza. Ključni aktualni politični dokumenti tako na ravni Evropske unije kakor tudi na nacionalni ravni znanosti ne omenjajo več.¹¹ Njeno mesto je zasedla sintagma *raziskave in razvoj*, s katero se pravzaprav veliko bolj natančno označuje tisto, kar je koristno gospodarskemu interesu. V kolikor pripisujemo vrednost le tistim znanstvenim dosežkom, ki imajo neposredno aplikabilnost, potem danes dejansko ne moremo več govoriti o znanosti v klasičnem pomenu. Če smo bili v zgodovini evropske znanosti priča njeni emancipaciji, temu, da filozofija ni več dekla teologije, kar je veljalo za velik dosežek znanosti, potem se vse bolj zdi, da je znanost danes ponovno postala dekla. Dekla gospodarskega in ekonomskega interesa.

Nekaj podobnega lahko najdemo tudi v Lavalovi ugotovitvi o spreminjanju šole danes, ko pravi:

«Če se nam zdi nujno močno in ponekod celo radikalno spremeniti šolo, se nam zdi prav tako nujno skrbno ločevati dve logiki spreminjanja. Ena poskuša uničiti to, kar je bilo v načelu javnega izobraževanja, to, da si vsi spremenijo simbolne oblike in znanja, nujna za presojanje in razmišljanje, in namesto tega ponuja tik, podvrtjen podiertem in usmerjen k zadovoljevanju zasebnega podiertja. Še več, v imenu 'enakih možnosti' se vzpostavi tržna logika, ki obstoječe neenakosti utrdi in poveča. Danes smo se že precej spustili v to smer. Obstaja pa še ena, povsem nasprotna spremenilba, ki naj bi poskušala za kar največ ljudi izboljšati razmere za sprejemanje in pridobivanje znanja, najnega za poklicno življenje, pa tudi – mnogo širše – za kar se da bogato in raznoliko intelektualno, estetsko in družbeno življenje v skladu z ideali emancipirajoče šole, katerih nosilka je bila dolgo levica, potem pa je nanje pozabila. Ti ideali so izdani, če je šola zgolj predprostor zelo neegalitarnega ekonomskega in poklicnega življenja.» (Laval, 2005: 21.)

Šola in druge institucije kot prostor znanja postajajo vse bolj prostori privatnega interesa gospodarstva, ki tako utrjujejo ekonomsko in s tem družbeno neenakost. Zato je tudi »/p/repričanje, da visoko šolstvo še zmeraj predstavlja znanje kot skupno dobro, /.../ bodisi upor prosti globalni tendenci komercializacije znanja bodisi posledica nezavedanja spreminjenih razmer. Obstaja pa še tretja možnost, da je visoko šolstvo le navide-

10 Prim. Zagari, 2012: 36.

11 Prim. Breznik, 2012: 21.

zno skupno dobro, za kar pridobiva javna sredstva, po drugi strani pa jih prikrito privatizira in trži.« (Pivec, 2011: 228.)

Kakor v svoji analizi pokaže Laval (2005), smo priča neoliberalnemu¹² napadu na javno šolstvo. Torej spremenjenemu razumevanju vzgoje in izobraževanja kot zasebne dobrine, za katero morajo posamezniki kapitalizirati zasebna sredstva, medtem ko je naloga družbe, da zagotovi njihov prihodnji donos. Toda po drugi strani se vse bolj kaže – in v nadaljevanju bomo to poskušali tudi pokazati –, da pri tem ne gre za »neoliberalni napad od zunaj«, temveč za njegovo konstituiranje v že obstoječih institucijah oziroma platformah kot njegovih temeljnih nosilcih. Nena zadnje, kakor trdi Johanna Bockmann (Bockmann in Eyal, 2002; Bockmann, 2007), je temeljna značilnost neoliberalizma ta, da se je konstituiral ob sodelovanju zahodnih in vzhodnih (socialističnih) ekonomistov ter skozi njihovo bolj ali manj tehnično sodelovanje v mednarodnih povezovalnih forumih in institucijah v času hladne vojne.¹³ Zato po prepričanju Johanne Bockmann razumevanje Zahoda (ali – ožje – ZDA) kot izvirnega »avtorja« neoliberalnih idej in Vzhoda kot pasivnega »prejemnika« zgreši temeljne predpostavke neoliberalizma.

Vseživljenjsko učenje

Vseživljenjsko učenje velja za enega osrednjih in nepogrešljivih konceptov, ki bi naj omogočili oziroma udejanjali družbo znanja.¹⁴ Tudi ta

12 Značilnost neoliberalizma so namreč predlagane ali udejanjene vladne politike, ki močno ščitijo zasebno lastnino, prosti trg in prosto trgovanje kot novo obliko upravljanja, ki počiva na novih razmerjih med ekonomijo, državo, družbo in posameznikom (Bockman, 2007: 344).

13 Prevladujoča interpretacija pojava neoliberalizma temelji na analizi makroekonomskih sprememb, naftne krize v sedemdesetih in politične reakcije nanjo, ki so jo uspešno izpeljali zlasti konzervativni krogi okoli Margaret Thatcher in Ronalda Reagana. Nasprotno pa Bockman prepričljivo dokazuje, da je izgradnja in prevlada neoliberalizma posledica kompleksnejših družbenih procesov, ki so se pričeli na podlagi poenotenja ideološko sicer sprtih ekonomistov iz Vzhoda in Zahoda glede povsem tehničnih ekonomskih rešitev (matematizacije ekonomske znanosti). Ko so bile na tej podlagi odpravljene ključne teoretske razlike v dojemanju ekonomije, tudi ideološko zbliževanje ni imelo več resnejših ovir (Brockman in Eyal, 2002).

14 »V Sloveniji bomo ustvarili razmere za to, da bodo vsem ljudem zagotovljene priložnosti za celosten razvoj njihovih zmožnosti. /.../ Udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja bo odločilno pripomoglo k ustvarjanju ustreznih razmer. Z udejanjanjem strategije vseživljenjskosti učenja se bosta povečali zlasti raven in stopnja inovativnosti na vseh področjih, v gospodarskem, družbenem in političnem življenju. Temeljna filozofija in načelo vseživljenjskosti učenja ni le slediti razvoju 'družbe mislečih', temveč nenehno narekovati tak razvoj in razvoj 'učee se družbe' ... Pospešiti razvijanje »učee se družbe« in »družbe, ki temelji na znanju« ter »družbe mislečih« kot njune evolucijske nadgradnje.« (*Strategija*, 2007: 6-8.) Prim.: »Sklepi Evropskega sveta v Lizboni potrjujejo, da mora premik k vseživljenjskemu učenju spremljati tudi uspešen prehod v gospodarstvo in družbo, ki temeljita na znanju.« (*Memorandum o vseživljenjskem učenju*, <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/>)

koncept ni enoznačen in obsega več označevalcev. Pogosto se namreč izraza vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje uporabljata kot sinonima. Kakor ugotavlja Zdenko Kodolja (2008), je sinonimna raba izrazov *vseživljenjsko izobraževanje* in *vseživljenjsko učenje* v *Terminologiji izobraževanja odraslih* (Unesco, 1972) in seveda tudi na splošno problematična, saj predpostavlja, da izraza označujeta le različna vidika enega in istega koncepta. Čeprav se oba izraza sicer resda nanašata na proces, ki se ne konča v mladosti, temveč traja vse življenje, imamo dejansko opravka z dvema različnima izrazoma, ki označujeta dva različna koncepta. Zdi se, da smo v *Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* priča podobni zagati.

Že bežen prelet *Strategije* pokaže, da je pojem *vseživljenjsko učenje* uporabljen kot pojem, ki obsega tako učenje kakor tudi izobraževanje. Res je, da v določeni meri temu botruje težava s prevodom angleške besede *learning*, ki dejansko lahko pomensko obsega tako učenje kakor izobraževanje. Toda oba dokumenta, tako *Memorandum* kakor slovenska različica v *Strategiji*, posegata tako na področje učenja kakor tudi na področje izobraževanja. Na težave pa naletimo, ko je moč opaziti, da oba pojma nista uporabljena več tako nedvoumno. Na primer, če si ogledamo naslednjo formulacijo enega izmed ciljev vseživljenjskega učenja: »Krepiti zavedanje, da posamezniki z učenjem povečujejo zaupanje vase, razvijajo ustvarjalnost, podjetnost in znanje, spretnosti in kvalifikacije, ki jih potrebujejo za dejavno udeležbo v gospodarskem in družbenem življenju ter za boljšo kakovost življenja.« (Strategija, 2007: 7.)

Vse naštetu bi zagotovo lahko opisali tudi kot značilnost izobraževanja. Kvalifikacije, na primer, veljajo za nekaj, kar načeloma pridobimo z izobraževanjem. Poglejmo še definicijo učenja in izobraževanja, kakor jo navaja *Strategija*:

»Izobraževanje in učenje sta sorodni dejavnosti, ki se po nekaterih značilnostih pomembno razlikujeta med seboj, zato je prav, da se pri njuni uporabi teh razlik zavedamo. Zastopamo stališče, da je učenje širši pojem in da pomeni izobraževanje eno od možnosti za njegovo izpeljavo. /.../ Pri izobraževanju sta vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določeni od zunaj. V ospredju je pridobivanje znanja, spretnosti, navad itn. ali učenje med procesom, ki je praviloma uradno (ni pa nujno) opredeljen s cilji, normiran, strukturiran, predmetno usmerjen, organiziran od zunaj. Proces (pridobivanja znanja itn.) se strokovno organizira in nadzoruje, praviloma s poukom in učiteljem. Ta proces pomembno določajo družbene okoliščine in potrebe. /.../ Pri učenju pa je poudarjen antropološki kontekst, ki presega družbeno-namenskega s tem, da postavlja v ospredje posameznika – je individualistično in individualizirajoče /.../ in temelji na njegovih potrebah in lastni dejavnosti. To pa ne pomeni, da v procesu

niso upoštevane tudi družbene potrebe. Učenje označuje večja širina po več razsežnostih: poteka povsod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti. Vsebine se prepletajo in niso tako načrtno usmerjene na predmet. Postalo je del življenja, je prožno in traja vse življenje. Učimo se tudi drug od drugega, ne le pod strokovnim vodstvom. Učenje označujeta večja dejavnost in avtonomnost subjekta (učenca). Učenje lahko glede na dejavno vlogo subjekta in način organiziranosti dejavnosti delimo na dve temeljni področji: organizirano in priložnostno.« (*Strategija*, 2007: 34.)

Če na kratko povzamemo, *Strategija* razume učenje in izobraževanje kot sorodni dejavnosti, a vendar različni. Učenje je širši pojem, pri čemer je izobraževanje le ena izmed oblik, kjer poteka proces učenja. Kodelja trdi, da zgoraj navedena trditev vzdrži tudi v primeru, ko izobraževanje razumemo kot širši pojem, pri čemer je učenje pogoj izobraževanja, ne pa njegov sestavni (manjši) del (Kodelja, 2008: 26). Pri tem je pomembno, »da je vsak proces izobraževanja proces učenja in da ni vsak proces učenja izobraževalni proces. Veliko tistega, kar se je mogoče (na)učiti, je namreč nujno izključeno iz izobraževanja, ker je moralno neprimerno, spoznavno pa trivialno.« (Ibid., 2008: 26–27.) Problem, na katerega Kodelja opozori, je, da je razmerje med učenjem in izobraževanjem kompleksnejše in ga ne gre opredeljevati le z obsegom pojma kot edinim merilom.

V kolikor izobraževanje razumemo le kot del, kot eno izmed možnosti izpeljave učenja in če je vseživljenjsko učenje opredeljeno kot »dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno in aformalno ter naključno in priložnostno« (*Strategija*, 2007: 10), ali nismo potem priča nekemu temeljnemu konceptualnemu in dejanskemu spreminjanju učenja in izobraževanja in ne le nekakšni površni sinonimni rabi obeh pojmov? V *Strategiji* sta predstavljeni dve razsežnosti vseživljenjskega učenja, prva, ki označuje trajanje, učimo se od »zibelke do groba«, in druga, ki označuje širino, da se torej učimo povsod, ne le v šoli in kar koli, ne le šolske predmete (*Strategija*, 2007: 10). Takšno totalno razumevanje »pridobivanja znanja« v njegovem najširšem pomenu posega globoko v strukturo učenja, pa tudi v posameznikovo življenje.

Oglejmo si približje časovno komponento vseživljenjskega učenja. Tradicionalno je bilo izobraževanje »končni« proces, ki se je začel z vstopom v osnovno šolo, lahko tudi že prej, v vrtec, in se končal z zaključkom izbranega poklicnega, strokovnega ali študijskega izobraževanja. Temu je sledilo obdobje zaposlitve, ki je ponavadi, kar je danes mnogokrat spregledano, vključevalo dokaj redne oblike dodatnega izobraževanja v mnogih oblikah ali pa je sama narava zaposlitve terjala »nenehen« študij (npr. v znanosti oziroma raziskovanju). Koncept vseživljenjskega učenja pa vpečuje razumevanje posameznikovega življenja brez zamejenih obdobj,

skratka eno »brezšivno obdobje učenja od zibelke do groba«,¹⁵ kjer, na primer, med zaključkom šolanja in zaposlitvijo ni prelomnice. Prav tako tudi ne med obdobjem brezposelnosti in zaposlenosti. Ker je postavljena zahteva po nenehnem učenju, je vsakršna pridobitev »novega znanja« le začasna in jo je treba takoj nadgraditi. To ima seveda vzvratni učinek na doseganje posameznih stopenj izobraževanja, ki svojo vrednost na nek način izgubljajo, saj niso nikoli zadostne. Hkrati pa je treba upoštevati tudi »splošni trend«, da je za splošni standard zahtevana vedno višja formalna izobrazba. Toda dvigovanje formalne izobrazbe na vseh segmentih hkrati neobhodno vodi v devalvacijo posameznih stopenj, saj nujno vključuje tudi njeno množičnost.

Vseživljenjsko učenje kot učenje od zibelke do groba, torej nenehno, v vseh življenjskih obdobjih, je postalo danes vodilo načina organiziranja družbe. In če je bilo izobraževanje nekoč privilegij, območje svobode, in je sodilo v območje prostega časa (*shole*), je nato postalo predmet pravice vsakogar, danes pa postaja prisila.

»Modrost govorice je preprosto večja, kot si drzne sanjati naša kultura pozabe govorice: šola, ki preneha biti kraj prostega časa, koncentracije, kontemplacije, je prenehala biti šola. Postala je prostor življenjske nuje. In v njej nato prevladujejo projekti in praksa, izkušnje in mreže, ekskurzije in izleti. Časa za mišljenje ni.« (Liesmann, 2009: 47.)

Vseživljenjsko učenje nima iste pozicije v posameznikovem življenju, kakor ga je imelo nekoč strokovno usposabljanje oziroma izobraževanje, ki je omogočalo zaposlenemu ne le dopolnjevati svoje znanje, temveč višati tudi zaposlitveni status. Še pomembnejše pa je to, da je bila to več ali manj zadeva posameznikove svobodne odločitve. Danes, ugotavlja Laval, ne »gre zgolj za to, da bi zvišali ravni kompetentnosti zaposlenih, vse izobraževanje mora težiti k temu, da bi bolj upoštevali 'naslovnika storitve', se pravi podjetje« (Laval, 2005: 37).

Prav tako je danes nujno, kakor izpostavi Kodelja, »izbrati izobraževanje kot način življenja«. Kajti neprestano izobraževanje sicer »še ne zagotavlja zaposlitve nikomur, je pa za marsikoga nujni pogoj, da zaposlitev obdrži ali jo dobi« (Kodelja, 2009: 88). Podobno tudi Laval ugotavlja, da ta »nova paradigma« namerava 'ozavestiti državljane, da se je njihova dolžnost učiti'. Tako s pedagogizacijo eksistence prej kakor odgovor na potrebe po avtonomiji in osebnem uspehu upravlja obveznost preživetja na trgu dela. Tako se dopolnjujeta samodisciplina in samouničenje.« (Laval, 2005: 70.) Hkrati pa razno razna obvezna izobraževanja in usposabljanja nezaposlene zaposlujejo. Družba tako dosega polno zaposlenost, tj. nenehno učečo se družbo. Če nismo zaposleni z delom, smo z učenjem oziroma

15 Memorandum o vseživljenjskem učenju, <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/>.

z izobraževanjem in za to dobimo tudi manjše plačilo. Ali, kakor je slednje formuliral Erich Ribolits, družba znanja in vseživljenjsko delo zaznamuje ta prehod od nesmiselnega dela (nekvalificirano delo za tekočim trakom) k nesmiselnemu učenju (Ribolits, 2009: 57). Ob tem je na ravni formalnega izobraževanja zaznati povsem tendence, ki transformirajo njegovo tradicionalno vlogo in vrednost:

»Povezava med 'dobro diplomo' in 'dobrim poklicem' je bila v statusni družbi videti kakor nujen odnos ... Neoliberalno obdobje kapitalizma poskuša to vez spremeniti, vez med diplomo in družbeno priznano osebo vrednostjo postaja bolj ohlapna in nedoločna. Šolski in univerzitetni naslov v času, ko se razglaša, da je vrednost 'minljiv produkt' in da so kompetence same predmet stalne 'ustvarjalne destrukcije', izgublja svojo simbolno moč. /.../. Sedanja težnja k deinstitucionalizaciji razmerja med diplomo, kvalifikacijo in poklicem izhaja iz te oslabitve položaja zaposlenih, ki v institucijah dobijo čedalje manj zagotovil in stabilnih opornih točk glede tega, koliko veljajo in kaj so, te pa zato postanejo krivci za njihovo usodo. Transformacija trga dela je dejansko povečala ranljivost imetnikov šolskih naslovov, od katerih zahteva poklicne izkušnje ali pa vsaj 'preizkušanje' v številnih stažih in zaposlitvah za določen čas. /.../. Šola in univerza tedaj dobita dvoumno vlogo, ki z začasno veljavnimi diplomami vzdržuje začasnost šolske in poklicne vrednosti posameznika.« (Laval, 2005: 39–40.)

Obdobje šolanja tako ni več zaključeno obdobje, ki mu sledijo zaposlitev in s tem določena vloga ter status v družbi, temveč se vsa nekoč jasno zamejena, »tradicionalna« obdobja (šolanje, zaposlitev, nezaposlenost, upokojitve) zlijejo v eno samo brezčasnost, v kateri posameznik nenehno prehaja iz enega »statusa« v drugega. Pri tem to prehajanje ni gradualno v smislu družbenega ali tudi ekonomskega statusa.

Če je bila šola tradicionalno ne le izobraževalna ustanova, temveč tudi kulturno središče in prostor družabnega življenja ali, z novorekom, prostor priložnostnega učenja (kakor je še danes mnogokje, ne le na vasi, ampak tudi v urbanem okolju), je v strateških dokumentih prepoznana kot povsem neprimerno mesto za približanje učenja domu. Kajti »to, da pripeljemo učenje bliže domu, bo zahtevalo umestitev centrov vseživljenjskega učenja na kraju, kjer se zbirajo ljudje. To so lahko – šola za to ni najustreznejše mesto – denimo, krajevna upravna središča, nakupovalna središča, knjižnice, muzeji, parki, javni trgi, zdravstveni domovi, rekreacijska središča, javni kraji za prehranjevanje itn.« (*Strategija*, 2007: 17.)

Vse kaže, da je znanje danes razvezano z izobrazbo v klasičnem pomenu, kot jo predstavlja *Bildung*, ki zarisuje neločljivo povezanost pridobivanja znanja in formiranja osebe. Izobrazba je zavržena kot prema-

lo fleksibilna in preživeta oblika pridobivanja znanja in učenja. »V naglo spreminjajočem se svetu, v katerem naj bi se kvalifikacije, kompetence in znanja kar naprej spreminjali, je 'neizobrazba', torej odrekanje zavezujočim duhovnim tradicijam in dobrinam klasične izobrazbe, kot kaže, postala odlika, ki posamezniku omogoča, da se hitro in fleksibilno odziva na zahteve trgov, ne da bi ga pri tem bremenil 'izobraževalni balast'.« (Liesmann, 2009: 56.)

Kompetence

Poglejmo sedaj še drugo razsežnost vseživljenjskega učenja, razsežnost trajanja: »razsežnost širine, ki označuje, da se učimo tudi povsod (ne le v šoli) in kar koli (ne le šolske predmete, tudi za vse druge naše majhne in velike, življenjske in delovne potrebe). Cilj našega učenja ni le pridobitev izobrazbe in kvalifikacije za delo in poklic, temveč tudi pridobitev širokega znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki jih potrebujemo, da bi lahko uspešno in kakovostno živeli in delali, kot posamezniki in v skupnosti.« (*Strategija*, 2007: 10.)

Ideja, da postanejo cilj našega učenja tudi druga znanja, kompetence, pa tudi osebnostne lastnosti in da ob tem velja načelo, da je »vse pridobljeno znanje /.../ mogoče ugotoviti in potrditi« (*Strategija*, 2007: 18), je na prvi pogled morda privlačna. Vendar ta ideja hkrati ustvarja videz, da so vsa znanja istega reda, saj če se jih enako upošteva in jih je moč izmeriti, potem je njihova vloga v posameznikovem življenju enako pomembna. Prvi problem takšnih vseobsegajočih opredelitev je, da zanemarijo razlike. V tem duhu je v javnosti pogostokrat slišan predlog, da bi kakovost fakultet lahko izboljšali tudi tako, da bi omogočili predavanja »ljudem iz prakse« in tako omogočili študentom neposreden stik z novostmi. Na primer: »5. ukrep: Izboljšanje sodelovanja visokošolskih institucij z gospodarstvom in negospodarstvom: /.../ c. vključevanje kadrov iz neakademskega sveta, zlasti gospodarstva, pri izvajanju študijskega procesa na strokovnih študijskih programih.«¹⁶

Takšna ideja bi na eni strani močno posegla v sistem habilitacij na univerzi, ki so vezane predvsem na znanstvenoraziskovalno in pedagoško delo. Na drugi pa bi posegla, na primer, v stopnjo izobrazbe kot pogoja zaposlitve. Kajti ni nujno, da bo imel ta »človek iz prakse« doseže-

16 »Pri izvajanju študijskega procesa bodo visokošolske institucije sprostile možnosti in spremenile pogoje za sodelovanje kadrov iz neakademskega sveta, kjer je to smiselno in potrebno ter prispeva k višji kakovosti študijskih programov; pri tem bodo upoštevale izpolnjevanje določenih poklicnih standardov in pedagoške usposobljenosti. Izobraževanje in usposabljanje, zlasti na strokovnih študijskih programih, bosta obogatena z izkušnjami dela v sodelujočih podjetjih.« *Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020* (2009)

no tisto stopnjo, ki je zahtevana kot minimum.¹⁷ Postavljanje različnih znanj in kompetenc v isti red je razvideti tudi iz ideje kompetence »učenje učenja«:¹⁸

»Evidentna je potreba po spremembi v načinu učenja, ki mora biti bolj strateško usmerjeno, prilagojeno učenčevim potrebam, dejavno in sodelovalno, razvija naj zmožnosti za 'učenje učenja' in 'učenja kot samo-regulacije', namenja posebno pozornost strategijam za pridobivanje znanja, večji poglobljenosti znanja (več globine na račun širine) in razvijanju individualnih interesov ter tesni povezanosti teh značilnosti učenja.«
(*Strategija*, 2007: 8.)

»Ena najpomembnejših ključnih kompetenc je 'učenje učenja' – 'zmožnost in pripravljenost prilagoditi se novim nalogam, aktivirati zmožnosti mišljenja, osebno zavzetost in perspektivo upanja na uspeh, tako da vzdržuješ spoznavno in čustveno samouravnavanje učne aktivnosti'. Pomembno je zavedanje, da ne gre le za »tehničnoizvedbeno« razsežnost; v samouravnavanju procesa učenja so smiselno povezane spoznavna, čustvena in akcijska razsežnost.« (Strategija, 2007: 38.)

Pri »učenju učenja« gre prav tako na prvi pogled za zelo simpatično idejo kompetence, ki človeku omogoča samorealizacijo in ustvarjalno produkcijo. Skratka, če nekoliko poenostavimo, moramo se naučiti, kako se učiti, saj bomo le tako lahko usvajali vedno nova znanja v vedno novih in spremenljivih okoliščinah. Uvajanje in poudarjanje kompetence, ki ji pravimo učenje učenja, nehotе vpeljuje misel, da je znanje na nek način ločeno od samega procesa učenja. Če bi to vzdržalo, bi lahko usvojili znanje brez učenja, kar bi bilo prelepo. Seveda gre pri učenju učenja za neke vrste osmišljanje načina pridobivanja znanja, ki je nujno potrebno za uspešnost pri učenju in izobraževanju in ki je vendarle bolj ali manj nujen, ne pa tudi nujno eksplicitno zaznan element vsakega učenja. V nasprotnem primeru bi se verjetno vsakokrat najprej morali šele naučiti, kako se bomo naučili snovi, ki smo se jih namenili usvojiti. Pa vendar, danes nemalokrat slišimo argument, da si ni treba vsega zapomniti, da ne rabimo čim več znati, temveč moramo znati znanje le poiskati in ga uporabiti. Takšno poudarja-

17 Z nekaj pretiravanja lahko nakažemo, da je ta ideja o »ljudeh iz prakse« kot rednih predavateljih precej daljnosežnejša in bistveno globlje posega v obstoječo strukturo znanja in njenih nosilcev. Kašne posledice bi imele na strukturo izobraževanja dejstvo, ko bi imel predavatelj nižjo izobrazbo od študenta? Ali pa dejstvo, da bi borzni posrednik v okviru svojega predmeta predaval o najnovejših pollegalnih načinih finančnega poslovanja, ki omogočajo najvišji zaslužek (posamezniku)?

18 Evropska komisija je določila osem ključnih kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, matematična pismenost, znanost in tehnologija, digitalne kompetence, učenje učenja, medosebne, medkulturne, družbene in državljanske kompetence, podjetnost in kultura.

nje kompetence učenja učenja kot posebne kompetence postane priročno, saj nas takšna večšina, ki nam bo kot matrika pomagala pri usvajanju kate-regakoli znanja, odreši mukotrpnega učenja snovi oziroma vsebine same. Kajti »za uspešno učenje (v vseh obdobjih življenja) ni pomembno le pridobivanje znanja, ampak tudi ali celo še bolj razvijanje spretnosti, ki omogočajo pridobitev znanja. Posebej pomembne so spretnosti za komuniciranje, izražanje, pridobivanje informacij.« (*Strategija*, 2007: 32.) Zdi se tako enostavno in dosegljivo prav vsem: znanje je nekje tam zunaj in nas čaka, moramo ga le znati poiskati.¹⁹

Vedno večji poudarek na kompetencah ne le v poklicnih in strokovnih programih, temveč tudi in vse bolj v splošnoizobraževalnih, strukturalno posega tako na področje znanja in izobraževanja kakor tudi na področje dela oziroma poklica. Včasih je bila kvalifikacija tista, ki je opredeljevala posameznikovo usposobljenost za poklic. Vendar se je za razliko od kompetence umeščala kot družbena kategorija. Značilnost kompetence pa je, da je bistveno individualna in kot takšna »upravičuje nenehno evalviranje v okviru neegalitarnega razmerja med delodajalcem in zaposlenim« (Laval, 2005: 74). Lahko bi rekli, da sta se z vpeljavo kompetenc »znanje« oziroma izobrazba na nek način individualizirala. S kompetencami, ki so sprva nadomestile koncept spretnosti, se je »odprla možnost prehoda od koncepta, ki ga določajo predvsem objektivni parametri, h konceptu, ki ga je mogoče interpretirati izrazito subjektivno in individualizirano. Če je namreč spretnost nekaj, kar se bolj ali manj enako manifestira ne glede na njenega nosilca (posameznika), je kompetenca nujno individualizirana, vsaj v kolikor so njen integralni del tudi izrazito subjektivni parametri, denimo osebnostne lastnosti, navade, stališča ipd.« (Štefanc, 2012: 148.)

Tudi na področju splošnega izobraževanja kompetence nadomeščajo znanja. Znanje vse pogostejše nastopa kot kompetenci podrejen koncept, kar pa je legitimno zgolj v primeru prenosljivega in (multi)funktionalnega znanja, spretnosti in navad.²⁰

Ena takšnih posledic je poskus opuščanja koncepta *standarda znanja* in vpeljevanja novega, tj. pričakovanih rezultatov. Ne le, da gre pri tem

19 Na enem izmed nedavno potekajočih protestov v Ljubljani smo lahko videli tudi transparent z napisom: »1789–2013 224 let boja za demokracijo«. Kaj pove takšen napis nekemu, ki letnice 1789 ne pozna? Prav ničesar. Seveda lahko vztrajamo in rečemo, da dandanes brez večjih ovir na licu mesta vzame v roko svoj mobilni telefon ali *iphone*, pobrska po spletu in pred njim se razgrne cel kup zadetkov, ki mu ponujajo hiter opis, kaj se je pomembnega zgodilo tistega leta 1789. Toda naš neuki, toda ukaželjni demonstrant bo kljub temu najverjetneje zgrešil celotno poanto zapisa na transparentu. Transparent namreč v »telegrafski« obliki sporoča bistveno več. Govori o procesu v nekem obdobju, in to bo lahko razbral le nekdo, ki je svojo glavo v soli ali pa kako drugače obremenjeval z »duhamornimi fakrografskimi« podatki, in to vedno znova in znova.

20 Glej Štefanc, 2012: 149–150.

za spremembo, ki je konceptualne narave in temeljno posega v samo strukturo izobraževanja. Dediščina poskusa vpeljave pričakovanih rezultatov in vse bolj kompetenčno naravnanih šolskih dokumentov je namreč navkljub opustitvi koncepta pričakovanih rezultatov iz učnih načrtov v tem, da nekateri standardi znanja ne sledijo več svoji konceptualni opredelitvi, torej da so to cilji posameznega učnega predmeta. Kakor zapiše Štefanc, da na primer »povsem dekontekstualizirano opisujejo znanje, ki ni nujno povezano z znanjem učnega predmeta, in čeprav se v oceni znanja posredno lahko odraža, kljub temu ne more biti neposredno predmet ocenjevanja znanja pri tem predmetu (npr. pozna pomen vseživljenjskega učenja, se zmore sodelovalno učiti, se uči z uporabo določene tehnologije ali določene metode učenja). Najbolj problematični pa so standardi znanja, ki sploh ne opisujejo znanja, pač pa subjektivne lastnosti, stališča, poglede, afiniteto učenk in učencev.« (Štefanc, 2012: 193.)²¹ Problematičnost zaradi težavnosti objektivnega ocenjevanja slednjega bomo pustili ob strani, ker je bolj ali manj zgovorna že sama po sebi. A bi na tem mestu veljalo opozoriti, da ocenjevanje subjektivnih lastnosti v kontekstu standardov znanja pri učencu bistveno vpliva na sam pojem znanja. Znanje je tako lahko razumljeno vedno bolj kot nekaj individualiziranega, subjektiviziranega in relativnega, nekaj, kar je vezano na posameznika. Ali kot opaža Gauchet:

»Veljalo je, da je namen šole formirati državljana in ga povzdigniti do njegove najvišje individualne moči, in sicer tako, da učencu posredujemo zavest o njegovem zgodovinskem položaju in o delovanju političnega kolesja. Znanje je bilo skratka v središču procesa, v katerem je človek postal posameznik. Takšna perspektiva je učencu dajala kar najmočnejšo motivacijo za pridobivanje znanja; nanje je imelo iniciacijsko vrednost. Za samoumevno je veljalo, da lahko posameznik samega sebe izgradi samo na osnovi, ki mu jo daje znanje, medtem pa je ostajalo odprto, natanko katera znanja so najustreznejša za izpolnitev tega cilja. Ta perspektiva se je danes sprevrnila. Z napredkom individualizacije se je ideja, da mora vsak človek posameznik šele postati, preprosto razpršila. Novo individualistično soglasje, ki se je uveljavilo v zadnjih treh desetletjih, posameznika postavlja še pred znanje; da bi se človek vzpostavil kot posameznik, nima nikakršne potrebe po znanju; implicitno je predpostavljeno, da posameznik obstaja neodvisno od znanja. Znanje postane zgolj posameznikovo orodje: orodje, ki je morda res nepogrešljivo, vendar ni del njegovih lastnih temeljev.« (Blais, Gauchet, Ottavi, 2011: 67–68.)

Na področju vzgoje in izobraževanja pa tudi znanosti smo tako priča tudi fleksibilizaciji znanja. Če je fleksibilnost tista, ki danes vedno bolj bistveno zaznamuje delo in posameznika – delavca, ne gre spregledati, da

21 Za podrobnejši vpogled analize opisanih sprememb v učnih načrtih glej ibid.: 158–197.

je za popolno fleksibilizacijo posameznika potrebna tudi »fleksibilizacija znanja«, da bo delovni proces kar najbolje optimiziran in profitabilen. Ni dovolj, da znaš matematiko; imeti jo moraš tudi rad in izkazovati angažiran odnos do nje.

Pragmatizem, moralna ogorčenost ali ...?

Implementacijo aktualnega evropskega političnega diskurza družbe znanja, vseživljenjskega učenja, kompetenc itd. je moč zaslediti tako v političnih kakor tudi v strokovnih dokumentih s področja vzgoje in izobraževanja. Tako lahko tudi v zadnji *Beli knjigi* uvodoma preberemo: »Družba znanja je družba, v kateri *znanje* postane ključni dejavnik njenega razvoja in delovanja. V njej znanje ni le temeljna civilizacijska pridobitev, pomembna z vidika kulture ter skladnega, celovitega razvoja posameznika, Znanje prežema ekonomijo in pogojuje kakovost izdelkov ter storitev, s tem pa tudi določa njihovo tržno uspešnost. V sodobni družbi je zato proces pridobivanja znanja podvržen močnim tržnim vplivom, ki kot enega poglobitvenih ciljev učnega procesa postavljajo sposobnost pridobivanja znanja – učljivost posameznikov. Gospodarska uspešnost družb bo v bodoče verjetno še bolj odvisna od ravni oblik znanj v njej: tistih znanj, ki bodo vgrajena v proizvodne in druge procese v družbi, in tistih, ki bodo v njej ustvarjena in razširjana.« (*Bela knjiga*, 2011: 18–19.)²²

Ob tem bi veljalo nameniti pozornost ali vsaj opozoriti, da aktualno implementiranje družbe znanja ne poteka le neposredno z vpeljavo dokumentov na področju vzgoje in izobraževanja, temveč tudi posredno – z nekaterimi mednarodnimi raziskavami, ki dobivajo vedno večjo vlogo pri oblikovanju šolskih politik.

Danes je znanje vedno bolj komodificirano in prepuščeno trgu. Njegova vrednost postaja oziroma je bolj ali manj odvisna le še od njegove neposredne uporabnosti in dobičkonosnosti (Kodelja, 2009: 88–89). Sodobna družba vsekakor postaja družba znanja, toda znanje je le še blago oziroma dobrina, ki omogoča konkurenčnost podjetja na trgu, tako, kot je to v neki drugi dobi, ki smo ji rekli industrijska, omogočal tekoči trak. Mesto in vloga znanja v družbi sta se skozi zgodovino ves čas spreminjala in objokovanje starejših generacij za dobrimi starimi časi, ko so učenci veliko več znali in je bilo znanje veliko bolj cenjeno, ni le specifičnost dana-

22 Ob tem je morda zanimivo, da predvsem strokovni naravi *Beli knjige* navkljub ne zasledimo niti minimalne polemike z aktualnim diskurzom družbe znanja. Kakor pa je to moč zaslediti konkretno pri pojmu kompetenc, ki so oziroma se jih postavlja kot osrednji cilj v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Torej, da mora pojem znanja vendarle ostati ključen pojem vzgoji in izobraževanju in ne podrejen kompetencam, kakršna je tendenca, ki jo je moč zaslediti v aktualnem diskurzu (*Bela knjiga*, 2011: 23).

šnjega časa.²³ Lahko bi trdili, da ima slednje morda celo razsežnost mita, ki blaži razkol med starejšo in mlajšo generacijo zaradi napredka in sprememb, ki s(m)o jim priča. Pa vendar, sprememba vloge in mesta znanja, ki smo ji danes priča, preprosto ni sprememba istega reda. Gre za prelom, ki vpisuje znanje v povsem nov register, znotraj katerega ne moremo več operirati na primer s pojmom veljavnosti oziroma neveljavnosti, ki je bil lasten le polju znanja. Znanje je tako na primer (ne)uporabno, (ne)profitno ipd., kar pa je značilnost diskurza nekega povsem drugega področja, področja ekonomije. Spremembe znanja, izobraževanja, znanosti ipd., ki smo jim danes priča, niso spremembe znotraj istega področja, temveč gre za premestitev v neko povsem drugo področje družbe. Gre za strukturno spremembo: lahko morda rečemo, da na področju znanja, šole, znanosti nismo priče neoliberalnim ekonomskim težnjam, temveč so ti zaradi premestitve temeljnih področij družbe postali osnovni nosilci neoliberalizma.

Literatura

- Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Blais, M. C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2011). *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Bockman, J., Eyal, G. (2002). Eastern Europe as a Laboratory for Economic Knowledge: The Transnational Roots of Neoliberalism. *The American Journal of Sociology*, 108/2, 310–352.
- Bockman, J. (2002). The Origins of Neoliberalism between Soviet Socialism and Western Capitalism: »A galaxy without borders«. *Theory and Society*, 36/4, 343–371.
- Breznik, M. (2012). Znanost na družbeno prisilnem delu. V: Ž. Žagar, I., in Korsika, A. (ur.). *(Pre)drzna Slovenija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 17–24. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_4_ISBN%20978-961-270-109-3_SWF/ISBN%20978-961-270-109-3.html (5. 7. 2012).
- Cohen, D. (2011). *Tri predavanja o postindustrijski družbi*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Kodelja, Z. (2008). Vseživljenjsko učenje: konceptualne in terminološke težave. V: Javrh, P. (ur.). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 23–28.
- Kodelja, Z. (2009). Družba znanja in konca izobrazbe. *Problemi*, 6–7, 73–105.
- Kodelja, Z. (2012). *Kritika in apologija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

23 Hannah Arendt na začetku svojega spisa *Kriza v vzgoji* (1961) med drugim zapiše: »Prav gotovo ne potrebujemo veliko domišljije, da bi sprevidel nevarnosti vedno večjega zniževanja osnovnih standardov v celotnem šolskem sistemu ...« (Arendt, 2006: 179.)

- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Licessmann, P. (2009). Teorija neizobrazbe. *Problemi*, 6-7, 37-72.
- Lukič, G. (2012, 29. september). Ali si upate?, *Dnevnik. Dnevnikov objektiv*, 6.
- Mrakar, P. (2012, 5. julij). Cvet naših študentov v ameriški šoli življenja, *Novice.Dnevnik.si*. http://dnevnik.si/novice/aktualne_zgodbe/1042539988 (5. 7. 2012).
- Pivec, F. (2012). Premisleki ob Nacionalnem programu visokega šolstva 2011-2020. *Šolsko polje*, XXII/1-2, 227-256.
- Ribolits, E. (2009). *Bildung ohne Wert*. Wien: Locker.
- Štefanc D. (2012). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Virno, P. (2003). *Slovnica množica. K analizi oblik sodobnega življenja*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Wegner, K. (2012, 24. april). Die Pille und ich. *Arte*.
- Zgaga, P. (2008). Ambivalentnost v konceptu: med ekonomijo in utopijo. V: Javrh, P. (ur.). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izražje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 55-65.
- Žagar Ž., I. (2012). Fahidiotizem kot državna 'znanstvena' politika. V: Ž. Žagar, I., in Korsika, A. (ur.). *(Pre)drzna Slovenija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 31-36. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_4_ISBN%20978-961-270-109-3_SW1/ISBN%20978-961-270-109-3.html (4. 3. 2012).

Dokumenti

- Krek, J., in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Drzna Slovenija*, <http://www.drznaslovenija.mvzt.gov.si/> (4. 3. 2012).
- Jelenc, Z. (ur.) (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in Pedagoški inštitut.
- Lizbonska strategija Lisbon Strategy* (2000), <http://www.europarl.europa.eu/summits/listen.htm> (4. 3. 2012).
- Memorandum o vseživljenjskem učenju* (2000), <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/> (4. 3. 2012).
- Nov začetek za Lizbonsko strategijo, A new start for the Lisbon Strategy* (2005), http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/growth_and_jobs/c11325_en.htm (4. 3. 2012).

Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠII-20), <http://www.uradni-list.si/1/content?id=103885> (4. 3. 2012).

Resolucija o raziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije 2011–2020 (Re-RISII-20), <http://www.uradni-list.si/1/content?id=103975> (4. 3. 2012).

Sabina Autor (1975), raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, naslov: Vodnikova cesta 28, SI-1000 Ljubljana; telefon: (+386) 01 420 12 40. E-mail: sabina.autor@pei.si

Povzetki/Abstracts

Sabina Autor

Nevarna razmerja družbe znanja

Prispevek poskuša osvetliti koncepte, kot so družba znanja, vseživljenjsko učenje, kompetence ipd., ki so v današnjemu političnem pa tudi strokovnem diskurzu osrednji. Izpostavljeni koncepti se obravnavani z vidika sprememb v samem pojmovanju znanja, ki so posledica njihove vpeljave tako na področje izobraževanja in znanosti kakor tudi na druga družbena področja. Slednje namreč do sedaj uveljavljene paradigme družbe spreminja v samem njihovem temelju. Znanje, premeščeno iz tradicionalno njemu lastnega področja družbe na področje ekonomije, omogoča, da šola, izobraževanje, znanost itd. niso le prostor za uveljavljanje neoliberalnih idej, temveč sami postanejo nosilci neoliberalizma.

Ključne besede: znanje, družba znanja, vseživljenjsko učenje, kompetence, neoliberalizem.

Dangerous liaisons of the knowledge society

The article attempts to highlight concepts such as knowledge society, lifelong learning, competencies, etc., which are central in today's political discourse as well as the professional arena. Exposed concepts are discussed in light of changes in the very concept of knowledge as a result of their introduction to the field of education and science as well as in other areas of society. In addition, these changes exist within the paradigm of society and within the very substance of its fields. Knowledge transferred from its traditionally inherent fields of society to the economic field enables school, education, science, etc.

to themselves become also agents of neoliberalism, not just merely a place for the exercise of neo-liberal ideas.

Key words: knowledge, knowledge-based society, lifelong learning, competencies, neoliberalism.

Zdenko Kodolja

Odnos politike do znanja

V kratki razpravi so obravnavani nekateri vidiki odnosa politike EU in Slovenije do znanja v družbi, ki je v strateških političnih dokumentih opredeljena kot družba znanja. Ta odnos je instrumentalen: znanje ima vrednost predvsem zato, ker je razumljeno kot sredstvo za doseganje gospodarske rasti in izboljšanje konkurenčnosti evropskega gospodarstva. Po drugi strani pa je odnos politikov do znanja in družbe znanja, če ga presojamo po njihovem odnosu do vlaganj v raziskave in razvoj, dvoumen: eni ravnaajo v skladu s tem, kar govorijo, drugi pa, ravno nasprotno, eno govorijo in drugo delajo.

Ključne besede: znanje, družba znanja, politika.

Relationship of politics to knowledge society

In short paper, only certain aspects of the relationship of the EU and Slovenia to knowledge society – which is defined as a knowledge society in strategic political documents – are discussed. The relationship is instrumental: knowledge has value primarily because it is seen as a means of achieving economic growth and improving the competitiveness of the European and Slovenian economies. On the other hand, the attitude of politicians and knowledge-based society is – if it is judged according to their position on investment in research and development – ambiguous: some act in accordance with what they say, while others, on the contrary, say one thing, but do another.

Key words: knowledge, knowledge society, politics.

Alenka Gril, Vesna Mlinarič, Maša Vidmar in Sabina Autor

Vrednost znanja za dijake in študente v različnih izobraževalnih programih

V študiji smo preučevali, ali se v vrednotenju znanja med dijaki in študenti odražajo družbene spremembe prioritet v vrednotenju znanja na področju izobraževanja, ki jih uvaja koncept »družbe znanja«. Raziskovanje smo oprli na teorijo socialnih predstav in preučevali značilnosti stališč, socialnih zaznav in vedenja na področju izobraževanja, osredotočenih na pripisovanje prioritet znanju, deklariranih v družbi znanja, tj. prioritete a)