

Primož Turk

Diskurz kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru

Povzetek: V prispevku obravnavamo diskurz kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru. Da bi pojem kompetenc lažje razumeli in smiselno umestili, se lotevamo najprej obravnave smotrov vzgoje in izobraževanja. Naša teza se namreč glasi, da bomo pojem kompetenc lažje razumeli, če jih umestimo v širši kontekst smotrov vzgoje in izobraževanja. Pri raziskovanju teh smotrov se osredotočamo predvsem na slovenski visokošolski prostor in nacionalne programe visokega šolstva. V nadaljevanju prispevka obravnavamo najprej diskurz kompetenc, kot se je oblikoval v teoriji, in nato še diskurze kompetenc v nacionalnih programih visokega šolstva v Sloveniji. V sklepnem delu ponovno osvetlimo in pojasnimo kompetence v luči smotrov vzgoje in izobraževanja.

Ključne besede: kompetence, smotri, vzgoja in izobraževanje, nacionalni programi visokega šolstva

UDK: 378

Znanstveni prispevek

Izhodišče obravnave: razumevanje smotrov vzgoje in izobraževanja v slovenskem visokošolskem prostoru

Področje vzgoje in izobraževanja je, podobno kot številna druga, podvrženo stalnim spremembam in posodobitvam, ki naj bi to specifično področje, tako se zdi, približale potrebam sodobne družbe. V tem pogledu smo priča številnim poskusom spreminjanja temeljnih pojmov, ki naj bi na novo definirali vzgojo in izobraževanje. Te spremembe, ki se včasih zdijo »zgolj« oblikovanje novega diskurza, pa imajo široke in globoke posledice, ki radikalno spreminjajo osnovne namene in smotre vzgoje in izobraževanja.

Eden takšnih diskurzivnih pojmov so *kompetence*. Gre za pojem, ki se je začel oblikovati v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. V slovenskem visokošolskem prostoru se je diskurz kompetenc močno razširil predvsem s sprejetjem *Resolucije o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020* (2011). V tej resoluciji srečamo pravo poplavo diskurza kompetenc.

Tisto, kar je pri takšnih novih diskurzih v visokem šolstvu, kot so denimo diskurzi o družbi znanja, na študente osredinjenem izobraževanju, rezilientnosti, čuječnost in seveda o kompetencah, problematično, je, da pogosto ostajajo nepremišljeni. Dogaja se, da se nov diskurz, skoraj bi lahko dejali, »kar pojavi«. Nato se ta diskurz začne postopoma bohotiti, dokler ni polje vzgoje in izobraževanja prežeto z njim. Glede na to je naša osnovna naloga spremljati takšne nove diskurze (v našem primeru diskurz kompetenc), iskati njihove izvore, pomene in spremembe, ki jih prinašajo. Po poti spremljanja spremembe diskurza lahko namreč ugotovimo, kako (in v kakšno smer) se področje vzgoje in izobraževanja spreminja.

Teza, s katero začenjamo prispevek, je, da je eden od načinov, s katerim bi boljše razumeli pojem kompetenc, ta, da jih umestimo v širši kontekst smotrov vzgoje in izobraževanja. Kompetence so namreč razumljene kot tisto, kar je treba pridobiti, da bi dosegli smotre vzgoje in izobraževanja; so tako rekoč odraz teh smotrov.

Kar nas na tem mestu predvsem zanima, so smotri vzgoje in izobraževanja

v slovenskem visokošolskem prostoru.¹ Ker je ta čedalje bolj vpet v širši, evropski model in evropske smernice izobraževanja, bomo s tem dobili tudi širšo sliko današnjih namenov in smotrov izobraževanja. Predpostavljamo namreč, da slovenski programi ne odstopajo od evropskih, da kvečjemu povzemajo težnje, ki se oblikujejo na ravni Evropske unije.²

Ker visokošolski prostor oblikujejo predvsem nacionalni programi visokega šolstva, se bomo na tem mestu osredotočili na *Resolucijo o nacionalnem programu visokega šolstva do 2030* (v nadaljevanju *Resolucija NPVŠ30*), *Predlog Nacionalnega programa visokega šolstva NPVŠ 2021–2030* (v nadaljevanju *Predlog NPVŠ 2021–2030*) in na njegovo predhodnico, *Izhodišča za pripravo Nacionalnega programa visokega šolstva 2021–2030* (v nadaljevanju *Izhodišča NPVŠ 2021–2030*). V *Resoluciji NPVŠ30*, *Predlogu NPVŠ 2021–2030* in *Izhodiščih NPVŠ 2021–2030* seveda ni neposredno razvidno, kakšni so smotri visokega šolstva. Dokumenti govorijo o visokem šolstvu v obdobju od leta 2021 do 2030, s čimer postavljajo okvir visokega šolstva v naslednjih devetih letih. Glede na naravo besedila kot programa za prihodnjih devet let lahko rečemo, da dokumenti *kot celota* odražajo načrtovane smotre visokošolskega izobraževanja. S tem, ko začrtajo okvir visokega šolstva v prihodnjem devetletnem obdobju, pravzaprav podajajo »vizijo« in »cilje« visokošolskega izobraževanja. V tem pogledu na prihodnost visokošolskega izobraževanja pa so že zaobjeti smotri.

Iz celote dokumentov, iz *Izhodišč NPVŠ 2021–2030* (2020), *Predloga NPVŠ 2021–2030* (2021) in *Resolucije NPVŠ30* (2022), je mogoče razbrati temeljno držo in naravnost današnjega izobraževanja. Izobraževanje je nekaj, kar predvsem služi družbi³ in njenemu razvoju; eden pglavitnih namenov izobraževanja je *prispevati k razvoju družbe*.

Da bi bolj natančno pojasnili, kakšni postanejo s tem smotri, si moramo najprej ogledati, katero je prioriteto področje družbe, za katero naj bi se izobraževalo. Čeprav v dokumentih ni eksplicitno opredeljeno, katero je takšno prioriteto področje, je dobesedno z vsake strani razvidno, da je to področje *gospodarstvo*. V ozadju dojemanja gospodarstva kot nekakšnega »motorja družbe« je seveda predpostavka, da razvoj gospodarstva nujno prispeva k razvoju družbe kot celote;⁴ da nam šele razvito gospodarstvo omogoča »luksuz« razvoja preostalih področij.

Visoko šolstvo in izobraževanje sta v *Izhodiščih NPVŠ 2021–2030* (2020), *Predlogu NPVŠ 2021–2030* (2021) in *Resoluciji NPVŠ30* (2022) torej postavljeni predvsem v službo razvoja gospodarstva in posledično razvoja družbe. S tem pa je

1 V besedilu se osredotočamo na univerzitetno visokošolsko izobraževanje.

2 Kar je seveda vidno tudi v *Predlogu NPVŠ 2021–2030*, kjer je v prvi opombi pod črto rečeno, da »Nacionalni program visokega šolstva 2021–2030 upošteva Izhodišča za pripravo Nacionalnega programa visokega šolstva 2021–2030, ki jih je sprejel Svet RS za visoko šolstvo na svoji 5. e-seji dne 2. 4. 2021, ter smernice dokumentov, kot so: Ustava RS, Magna Charta Universitatum Bolonja 1988, Bolonjski proces – Rimska deklaracija 2020, EUA – Evropske univerze 2030 (Universities without walls – A vision for 2030, February 2021).« (Predlog NPVŠ 2021–2030 2021, str. 4)

3 Zamisel, da naj visoko šolstvo (bolj natančno univerza) služi družbi, je mogoče zaslediti že v *Magni Charti*, kjer je rečeno, da »analoga univerz širiti znanje med mlajše generacije vključuje tudi služenje družbi v celoti« (Magna Charta Universitatum 1988, str. 1).

4 O razumevanju družbe kot predvsem nečesa ekonomskega, gospodarskega prim. Arendt 1996.

konkretnije določen tudi smoter izobraževanja, ki bi ga lahko opredelili kot: prioriteto *služiti razvoju gospodarstva*.⁵ Toda kako natančneje se kaže ta temeljna naravnost, da naj visoko šolstvo in s tem seveda izobraževanje služita razvoju gospodarstva?

V povzetku ciljev do leta 2030 je v prvi točki *Izhodišč NPVŠ 2021–2030* rečeno: »Slovenija bo že pred letom 2030 uspešna, na znanju temelječa družba.« (Izhodišča NPVŠ 2021–2030 2020, str. 3) Takoj v drugi točki pa, da so vrednote visokega šolstva (med drugim) »odzivnost na potrebe gospodarstva« (prav tam). Poudarek na gospodarstvu se skozi dokument samo še stopnjuje. Med ključnimi cilji je navedeno: »povečati odzivnost, prožnost in privlačnost visokošolskega sistema glede na potrebe gospodarstva in celotne družbe« (prav tam, str. 4). Odziv na potrebe gospodarstva pa bo hiter, saj je visoko šolstvo »prilagodljivo in se hitro odziva na potrebe gospodarstva« (prav tam, str. 5). V razdelku »Družbeni razvoj« beremo, da je Slovenija na znanju temelječa družba, »kar dosega z odličnim visokim šolstvom, ki zagotavlja pridobivanje konkurenčnega in kakovostnega kadra za potrebe delodajalcev« (prav tam, str. 4). Sistem prenosa znanja pa »bistveno doprinaša h krepitvi celotne družbe ter prispeva k povečanju konkurenčnosti slovenskega gospodarstva« (prav tam).⁶

Enako naravnost najdemo tudi v *Predlogu NPVŠ 2021–2030*, ki je nastal na podlagi *Izhodišč NPVŠ 2021–2030*. Naj omenimo zgolj dve ključni mesti, ki kažeta na to. Že v preambuli je govor o »odzivnosti na sedanje in prihodnje potrebe gospodarstva in negospodarstva« (Predlog NPVŠ 2021–2030 2021, str. 1). Ključni strateški cilj visokega šolstva pa je, poleg dviga ravni kakovosti visokošolske izobrazbe, »povečati odzivnost, prožnost in privlačnost visokošolskega sistema glede na potrebe gospodarstva, negospodarstva in celotne družbe« (prav tam, str. 2).

V *Resoluciji NPVŠ30*, ki je nastala na izhodišču prej omenjenih dokumentov, najdemo enako naravnost prispevati k razvoju družbe in služiti razvoju gospodarstva. *Resolucija NPVŠ30* se začne z »motom«, ki meri na dobrobit širše družbe, glasi se: »[z]eleni in ustvarjalni razvoj visokošolske dejavnosti, temelječ na odličnosti in odprtosti za dobrobit širše družbe« (Resolucija NPVŠ30 2022, str. 1). Takoj v prvem odstavku uvoda *Resolucije NPVŠ30* je rečeno, da bo s pomočjo jasno zastavljenih ciljev Slovenija postala »na znanju temelječa družba« (prav tam), kar bo dosegla s pomočjo visokega šolstva. Takšna, na znanju temelječa družba, in tu se zadeva konkretizira, bo zagotavljala »pridobivanje konkurenčnega in kakovostnega kadra za potrebe trga dela« (prav tam). V ključnih strateških ciljeh, ki sledijo uvodu, pa najdemo še jasneje izraženo to naravnost: »povečati odzivnost, prožnost in privlačnost visokošolskega sistema glede na potrebe gospodarstva,

5 Ugotovitev, da postaja izobraževanje čedalje bolj vpeto v gospodarsko življenje, ni seveda nič novega, o prilagajanju šolskega sistema ekonomskim potrebam je izdatno pisal že Laval (prim. Laval 2005).

6 To je samo nekaj primerov. V devet strani dolgem dokumentu je povezava visokega šolstva in gospodarstva omenjena skoraj 20-krat. Ta podatek dobi še večjo težo ob dejstvu, da je aktivno državljanstvo omenjeno zgolj dvakrat. Prvič kot nekakšen skoraj okrasni dodatek k potrebam trga dela, kjer je rečeno, da se sodobni študijski programi ponujajo »za konkurenčnost na domačem in mednarodnem trgu zaposlovanja, pa tudi za [poudaril P. T.] aktivno državljanstvo« (Izhodišča NPVŠ 2021–2030 2020, str. 9). Drugič pa je aktivno državljanstvo omenjeno ob boku poklicni poti, saj visokošolski zavodi pripravljajo študentke in študente na »aktivno državljanstvo in poklicno pot« (prav tam, str. 5).

negospodarstva in celotne družbe« (prav tam, str. 2). Na številnih mestih v nadaljevanju dokumenta postane še bolj jasno, kakšna je osnovna umestitev področja visokega šolstva in kateri so temeljni smotri, ki naj jih zasleduje.

Kar je v *Resoluciji NPVŠ30* glede na razumevanje smotrov visokega šolstva v *Predlogu NPVŠ 2021–2030* in *Izhodiščih NPVŠ 2021–2030* novega, je opredelitev, da prispevati k razvoju družbe pomeni prispevati k razvoju *družbe blaginje* (prav tam, str. 1 in 2). »Družba blaginje« se v prejšnjih dokumentih ni pojavila, gre za novo dikcijo, ki jo najdemo šele v *Resoluciji NPVŠ30*. Pojem družbe blaginje, ki nastopa kot nadomestek za pojem *države blaginje*, je relativno nov. Poglavitni poudarek pri tem je na prenosu nekaterih dolžnosti iz sfere države v sfero civilne družbe in posameznika. Vsebinsko rečeno pa gre za premik v smeri bolj liberalnih in neoliberalnih politik.⁷

Da leži osnovni smoter visokega šolstva (in s tem seveda izobraževanja in znanja) v *gospodarstvu*, je nemara najbolj jasno razvidno iz formulacij odnosa med visokim šolstvom in gospodarstvom. V tem razmerju je visoko šolstvo tisto, ki je v *pasivni vlogi* nekoga, ki se *odziva na potrebe gospodarstva*; ki se *prilagaja potrebam gospodarstva*; je *prožno glede na potrebe gospodarstva*; ki *prispeva h gospodarstvu ...*⁸ Drža, ki preveva ta diskurz, je *pasivna* drža visokega šolstva nasproti gospodarstvu, je odzivanje in prilagajanje na potrebe gospodarstva. Aktivna drža je na strani gospodarstva, ki določa, kakšne so dejanske potrebe družbe. V osnovi je torej gospodarstvo tisto, ki določa cilje in smotre, ki določa »vizijo« razvoja družbe. Visoko šolstvo, ki je zavzelo držo *odzivanja in prilagajanja*, pa lahko te cilje in smotre kvečjemu prevzame in se prilagodi smotrom izobraževanja, kot jih pravzaprav določa gospodarstvo.⁹

7 V slovenskem prostoru se je pojem družbe blaginje pojavil z delom Veljka Rusa *Socialna država in družba blaginje* (prim. Rus 1990). Nasploh pa najdemo pri nas relativno malo razprav na to temo (prim. denimo Kopač 2005). Dosti bolj zgovorno kot teoretsko ukvarjanje s pojmom družbe blaginje je politično naslavljanje tega pojma. Kolikor nam je znano, govori o *družbi blaginje* v slovenskem političnem prostoru samo ena politična stranka, Slovenska demokratska stranka (SDS). Pri tej stranki tvori ideja družbe blaginje osrednji del političnega programa (prim. Program Slovenske demokratske stranke).

8 Glej celotne dokumente *Izhodišča NPVŠ 2021–2030* (2020), *Predlog NPVŠ 2021–2030* (2021) in *Resolucija NPVŠ30* (2022). Težnjo po »povezovanju« visokega šolstva (izobraževanja) in gospodarstva je bilo seveda zaznati že v prejšnjih nacionalnih programih visokega šolstva, vendar niti približno ne tako radikalne podreditve izobraževanja gospodarstvu. V *NPVŠ 2002* (2002) je govor o »spodbujanju sodelovanja« med visokoškolskimi zavodi in gospodarstvom. V *ReNPVŠ 2007–2010* (2007) je že govor o »prenosu znanja v gospodarstvo«, »izmenjavi znanja z gospodarstvom« in »sodelovanju z gospodarstvom«. Enake težnje najdemo tudi v *ReNPVŠ11–20* (2011), kjer je celo poudarjena avtonomija univerze glede na gospodarske vplive: »Univerza bo avtonomna institucija, na katero ne bodo neposredno vplivali gospodarski, politični in drugi vplivi, hkrati pa bo odgovorna in se bo odzivala na pričakovanja družbe.« (ReNPVŠ11–20 2011, str. 5) V *Izhodiščih NPVŠ 2021–2030* (2020), *Predlogu NPVŠ 2021–2030* (2021) in *Resoluciji NPVŠ30* (2022) pa je vloga visokega šolstva popolnoma drugačna. Tu gre pretežno za potrebe gospodarstva, na katere se visoko šolstvo odziva in se jim prilagaja.

9 S tem se seveda zgodi radikalen obrat, saj izobraževanje nima več lastnih smotrov: »Če smoter izobraževanja postaja nekaj izobraževanju nelastnega, potem to hkrati pomeni, da dejavnost izobraževanja nima več lastnega obstoja. Utemeljeno je drugod in zato je tudi uravnavano od zunaj in po meri sredstva.« (Bijuklič 2020, str. 20)

Oblikovanje diskurza kompetenc

Naša teza je, da je treba kompetence¹⁰ razumeti na podlagi širše zastavljenega vprašanja namenov, ciljev in smotrov izobraževanja. Menimo namreč, da zasedajo kompetence tisto mesto, kjer se kaže konkretizacija smotrov izobraževanja. Izobraževali naj bi se z nekim določenim namenom (o tem namenu govorijo smotri); študirajoči naj bi skozi študij pridobil določene kompetence. Če jih pridobi, bodo smotri izobraževanja doseženi, če jih ne, ne bodo.

Razprava o kompetencah¹¹ se začne predvsem z besedilom *Testing for Competence Rather Than for »Intelligence«*, v katerem McClelland (1973) vzpostavi dihotomijo med inteligenco in kompetenco. Besedilo je pisano v luči tega, kar avtor imenuje »testing movement in the United States« (McClelland 1973, str. 1), ki se docela usmerja na testiranje človeške inteligence. Težava takšnega testiranja je po McClellandu v tem, da so testiranja in rezultati teh testiranj »sholastični«, kot to imenuje, zaprti zgolj v okviru šolskega sistema. S testi se tako ugotavlja inteligence testiranih glede na študij, ki naj bi ga opravljali. Poglavitna pomanjkljivost tovrstnih testov je, da ne povedo ničesar o (delovnem) življenju po koncu študija, saj se je izkazalo, da so študentje s slabšim učnim izidom lahko v karieri enako uspešni kot študentje z dobrim učnim izidom (prim. prav tam, str. 2). Upošteva te ugotovitve, predlaga McClelland nove načine testiranja, katerih veljavnosti ne bodo izražale ocene v šoli, ampak »ocene v življenju« (*grades in life*), to pa ne bodo več testi za inteligenco, ampak »testi za kompetence« (test for competence) (prav tam, str. 7).

Iz McClellandovega teksta je mogoče izluščiti nekaj temeljnih potez, ki označujejo kompetence. Zadevo nemara najlepše ponazori primer, ki ga navede: če hočeš vedeti, kako dober voznik je nekdo, preizkusi njegovo zmožnost s testom vožnje, ne pa s pisnim testom (prav tam, str. 7). S tem bomo izvedeli, in to je ena pomembnih potez kompetenc, kakšna je njegova »performance« (uspešnost/izvedba) (prav tam). Kompetence naj bi torej zagotavljale uspešnost v dejanskem življenju (lahko bi dejali: praktičnost, uporabnost kompetenc), ne pa zgolj nekakšno navidezno uspešnost v učilnici.

Druga pomembna značilnost kompetenc je, da so merljive, tako da lahko spremljamo njihov razvoj. S kompetencami, ki jih šolajoči se pridobijo, naj bi rasla in se razvijala njihova sposobnost učinkovitega izvajanja nalog, ki jih prinaša življenje (prim. prav tam, str. 8). V ozadju te značilnosti kompetenc, poleg seveda njihove naravnosti na praktične rezultate in na opravljanje nalog, je še ideja, da je mogoče ljudi spreminjati. Ali kot pravi McClelland, ni človeške lastnosti, ki je ni mogoče spremeniti.

Tretja pomembna značilnost kompetenc, ki jo lahko razberemo iz besedila, je nekakšna dejavna naravnost. Kompetence naj ne bi bile zgolj pasivna drža, kot bi lahko veljalo za inteligenco, in sicer v pomenu, da so inteligentni sicer zmožni, a do dejanske izvedbe ne pride. Značilnost kompetenc naj bi bila ravno v tem drugem, v udejanjanju, v dejanski izvedbi, v tem, da ne ostajajo zgolj na ravni zmožnosti, ampak se uresničujejo v praktičnem življenju.

10 Za boljše razumevanje samega pojma kompetenc glej predvsem Gelhard 2017 in Štefanc 2011.

11 Za pregled različnih pogledov na razumevanje kompetenc prim. Pavlin 2015, str. 65–67; Štefanc 2006.

Gelhard v svojem delu *Kritika kompetence* (Gelhard 2017) prikaže pojem kompetenc v širšem zgodovinskem kontekstu. Toda ko podaja njihovo vsebinsko opredelitev, postavlja v ospredje predvsem tiste vidike, ki jih najdemo že pri McClellandu, recimo: kompetence so nekaj merljivega; treba jih je meriti; so nekaj, kar treniramo, v čemer se izurimo; opremijo nas za reševanje problemov; omogočajo zanesljivo napoved prihodnjega uspeha, ipd. Dodatno pa poudari še nekatere nove vidike, ki jih pri McClellandu še ne najdemo, kot denimo to, da povečujejo zaposlitvene možnosti.

Pri samem poskusu definiranja kompetenc¹² je Gelhard previden, saj noče ostati zgolj v okviru polja, ki ga je načrtoval McClelland. Tako denimo pravi: »Kompetence tu prej označujejo skupek tehnik testiranja in urjenja, ki človeka naslavljajo kot nekoga, ki nekaj zmore/ne zmore in čigar zmožnosti bi vedno lahko, če že ne neomejeno, pa vsaj še malo razvili,« toda k temu doda: »Te tehnike so znatno starejše od samega pojma kompetence« (prav tam, str. 10). V tej definiciji¹³ je zaobjet temelj kompetenc, kot so bile razumljene že pri McClellandu, kar pa hoče Gelhard še dodatno pokazati, so nastavki in tehnike, ki tvorijo jedro kompetenc in so starejši od diskurza kompetenc.

Tehnike, ki jih ima v mislih Gelhard, so zlasti tiste, ki so bile razvite na področju *uporabne psihologije*, kot sta jo razumela Stern in (predvsem) Münstenberg. Po mnenju Gelharda najdemo zametke kompetenc že pri Münstenbergu, kjer pa so pojmovane še kot »psihične lastnosti«; gre za »svojsko kombinacijo skrajno ozko zastavljenih praktičnih ciljev in skrajno široko zastavljenih pojmovnih opredelitev, ki ostajajo vodilo tudi v poznejšem postopku merjenja kompetenc« (prav tam, str. 45). Kar žal Gelhard v celoti spregleda, je, da je Münstenbergova praktična psihologija¹⁴ v veliki meri (če ne kar v celoti) odgovor na probleme Taylorjevega znanstvenega menedžmenta.¹⁵

Taylor v svojem izjemno vplivnem delu *The Principles of Scientific Management* (1998), ki je prvič izšlo leta 1911 in s katerim se vzpostavi nova disciplina menedžmenta, terja, da naj postane opravljanje dela bolj učinkovito. Da bi to dosegli, je treba predvsem izuriti delavca¹⁶ do »stanja njegove maksimalne

12 Iz literature izhaja, da je pojem kompetenc težko opredeliti. Za primer težavnosti opredelitve medkulturne kompetence prim. Bešter in Medvešek 2016, str. 30–32; prim. tudi Skribe - Dimec 2009, str. 21–23.

13 Naj na tem mestu navedemo še eno zelo zgovorno definicijo kompetenc, kot je zapisana v *Priporočilu Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* z dne 22. maja 2018 (Priporočilo Sveta), glasi se: »V tem priporočilu so kompetence opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov.« Kar izstopa v tej definiciji kompetence, je pozicioniranje znanja glede na kompetenco. Medtem ko bi lahko dejali, da smo se v preteklosti izobraževali za znanje, zdaj to ne velja več, zdaj se izobražujemo, da bi pridobili kompetence (prim. Laval 2005, str. 72–82), ki so dojete kot nekaj več od znanja; kompetence v sebi vključujejo tudi znanje. Ob tem pa velja pripomniti, da je sam pojem znanja doživel korenite transformacije. V menedžerskih paradigmah (prim. denimo Drucker 1995), ki so izrazito prispevale k novemu razumevanju znanja, je postalo znanje predvsem produkcijski faktor (prim. tudi Kuzmanić 2008).

14 Prim. Münstenberg 1913.

15 Gelhard (2017, str. 45) sicer omeni povezavo Münstenberga in Taylorja, vendar je iz konteksta celotne knjige jasno, da gre zgolj za omembo in da v to smer ni raziskoval.

16 Naj navedemo dve mesti, kjer govori o urjenju in razvoju delavcev: »Če so zgornje ugotovitve pravilne, potem bi morala biti najpomembnejša naloga tako delavca kot menedžmenta urjenje in razvoj vsakega posameznika znotraj obrata, tako da bi le ta lahko (kar najhitreje in z maksimalno učinkovitostjo) opravljal najvišjo stopnjo dela, ki mu po naravi ustreza.« (Taylor 1998, str. 2–3) Druga od štirih temeljnih nalog znanstvenega menedžmenta pa

učinkovitosti« (prav tam, str. 1), saj bi šele s tem dobili to, kar Taylor imenuje »prvorazredni delavci« (*first-class workers*). Kar je počel Taylor, pa ne samo kot pisec, ampak tudi v praksi, v tovarnah po ZDA in Evropi, je bilo ravno to: urjenje in trening delavcev, da bi postali prvorazredni in delali maksimalno učinkovito. Vendar je to urjenje delavcev potekalo zgolj na ravni njihovih teles, posamičnih gibov, premikanja telesa, načina, kako delavci nosijo, pretovarjajo, gradijo, ipd. Gre za znamenite Taylorjeve študije časa in študije gibanja, ki so bile temelj tega, da pozneje izloči vse nepotrebne in zamudne gibe ter tako naredi opravljanje dela bistveno bolj učinkovito.

Na podlagi Taylorjevih *Principov znanstvenega menedžmenta* nastane Münstenbergovo delo *Psychology and Industrial Efficiency*, ki se docela zgleduje po Taylorju. Naloga, ki si jo tu zastavi Münstenberg, je slediti ciljem, ki jih je zastavil Taylor. Ali so ti cilji dobri ali ne, pravi Münstenberg, s tem se psiholog ne sme obremenjevati in omejevati.¹⁷ To, kar si Münstenberg zastavi doseči, je naslednje: »Sprašujemo se, kako najti delavce, katerih duševne lastnosti naredijo slednje najbolj primerne za delo, ki ga morajo opraviti; drugič, pod kakšnimi psihološkimi pogoji lahko zagotovimo največji in najbolj zadovoljiv rezultat dela od vsakega delavca; in končno, kako lahko najbolj popolno vplivamo na človeške duše, ki jih potrebuje posel. Z drugimi besedami, sprašujemo se, kako najti najboljšega možnega delavca, kako ustvariti najboljše možno delo in kako zagotoviti najboljše možne učinke.« (Münstenberg 1913, str. 9) Kar je torej Taylor opravil na ravni telesa, gibanja telesa, opravlja zdaj Münstenberg na ravni duše, psihičnih lastnosti, ali kot včasih še bolj neposredno reče, na ravni »človeškega materiala« (prim. prav tam, str. 12).

Kar smo želeli s tem nakazati, je, da so kompetence od svojih prvih zametkov v Münstenbergovih »duševnih lastnostih« vpete predvsem v gospodarske cilje in da je v ospredju predvsem prilagajanje (takrat delavcev, zdaj pa šolajočih se) potrebam družbe ali, še bolj natančno, gospodarstva.¹⁸

Diskurz kompetenc v slovenskem visokoškolskem prostoru

Potem ko smo v grobem nakazali, kako so razumljene kompetence, nam ostane še, da pokažemo, kakšen diskurz kompetenc se oblikuje v nacionalnih programih visokega šolstva v Sloveniji. Ti programi so namreč krovni dokumenti visokega šolstva in s tem izobraževanja ter kot taki najširše določajo smoter in smer, ki jo bo izobraževanje ubralo.

Prvo, kar opazimo, ko primerjamo nacionalne programe visokega šolstva v Sloveniji iz različnih časovnih obdobij, je skokovita rast diskurza o kompetencah. V *Nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije* iz leta 2002 (v na-

se glasi: Menedžerji na »znanstven način izbirajo in zatem poučujejo, urijo in razvijajo delavca, medtem ko je v preteklosti ta sam izbiral svoje delo in se uril po svojih najboljših močeh« (prav tam, str. 15).

¹⁷ Prim. Münstenberg 1913, str. 8.

¹⁸ »[...] na področju izobraževanja se [je] uveljavil koncept kompetence, kot se je razvil v ekonomiji in menedžmentu« (Štefanc 2006, str. 83).

daljevanju NPVS) ni niti ene omembe kompetenc. V *Resoluciji o programu visokega šolstva Republike Slovenije 2007–2010* iz leta 2007 (v nadaljevanju *Resolucija NPVS 2007–2010*) se diskurz kompetenc že pojavi, a je še vedno precej obroben. V uvodu je govor o tem, da je treba vsem, ki pridobivajo izobrazbo, »zagotoviti razvoj generičnih kompetenc« (ReNPVS 2007–2010 2007, str. 1). Poleg tega je poudarjena potreba po jasnem opredeljevanju »vhodnih in izhodnih kompetenc ne le pri vseh programih, ampak tudi pri posameznih predmetih« (prav tam, str. 14). Konkretnije je o kompetencah rečeno bolj malo. Nakazano je, da je treba »izboljšati kompetence študentov oziroma diplomantov« (prav tam) in da morajo biti kompetence »čim bolj natančno opredeljene« (prav tam, str. 34). Opredeljene pa morajo biti, in tu je eden izmed za nas pomembnih poudarkov, »z vidika zaposlitvene možnosti diplomantov« (prav tam). V tem nacionalnem programu najdemo le eno konkretizacijo kompetenc, nakazana je potreba po razvoju »socialnih kompetenc« (prav tam, str. 2).

V *Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020* iz leta 2011 (v nadaljevanju *Resolucija NPVS 2011–2020*) pa se srečamo s pravo poplavo diskurza o kompetencah; omenjene so skoraj 50-krat. A medtem kot smo v *Resoluciji NPVS 2007–2010* (2007) srečevali predvsem govor o generičnih kompetencah, se v novi resoluciji pojavlja tudi dikcija »predmetno specifičnih kompetenc« (ReNPVS11–20 2011, str. 8). Obe vrsti kompetenc sta postali tudi sestavni del učni hnačrtov in vlog za akreditacijo študijskih programov. Kot nekakšna tretja vrsta kompetenc so navedene še strokovne kompetence, ki se pridobivajo »s praktičnim delom v povezavi z gospodarstvom« (prav tam, str. 4). Namen pridobivanja kompetenc je tu določen večplastno, gre predvsem za pridobivanje kompetenc diplomantov, ki so »primerne za zaposljivost in za razvoj posameznika v smislu aktivnega državljanstva in osebne rasti« (prav tam, str. 10). Tudi sama priloga k diplomi naj bi bila oblikovana tako, da »nuditi zanesljive informacije o kompetencah in profilu posameznega diplomanta« (prav tam, str. 20). Medtem ko smo v resoluciji iz leta 2007 srečali le eno konkretno omembo kompetenc (socialne kompetence), jih je v resoluciji iz leta 2011 precej več. »Vsi študijski programi morajo zagotavljati pridobivanje znanja, veščin in spretnosti skladno z nacionalnim ogrodjem kvalifikacij ter ključnih kompetenc: inovativnosti, kritičnega razmišljanja, sporazumevanja v materinem jeziku, kulturne zavesti in izražanja, sposobnosti delovanja v mednarodnem prostoru in informacijske pismenosti« (prav tam, str. 5). Poleg tega so navedene še nekatere druge generične kompetence: ustvarjalnost, samostojnost in skupinsko delo (prav tam). Internacionalizacija slovenskega visokega šolstva pa bo prinesla pridobivanje »interpersonalnih, komunikacijskih in kulturnih kompetenc« (prav tam, str. 26). S tem vidimo, da se je zgodila predvsem konkretizacija tega, katere posamezne kompetence naj bi študentje pridobili skozi študij.

V *Izhodiščih NPVS 2021–2030* (2020) so kompetence omenjene na štirih mestih. Vse te kompetence so ohranjene tudi v *Predlogu NPVS 2021–2030* (2021).¹⁹ Presenetljivo pa v *Resoluciji NPVS30* (2022) ni niti ene omembe kompetenc. Ob natančnejšem branju dokumenta se izkaže, da so vsa mesta iz izhodišč in predloga,

19 V nadaljevanju jih bomo navajali v opombah pod črto.

kjer je bil govor o kompetencah, ohranjena, vendar tako, da zdaj ni več govora o kompetencah, temveč o »usposobljenosti« oziroma o »strokovni usposobljenosti«. ²⁰ Diskurz kompetenc je v *Resoluciji NPVŠ30* nadomeščen z novim diskurzom *usposobljenosti*. Naj na tem mestu navedemo primer, kjer je to najlepše vidno. V *Predlogu NPVŠ 2021–2030* je bilo rečeno: »Visoko šolstvo se bo hitro odzivalo na potrebe iz okolja z razvojem relevantnih znanj, veščin in kompetenc« (Predlog NPVŠ 2021–2030 2021, str. 13). V *Resoluciji NPVŠ30* je misel v celoti ohranjena, samo da se na mestu, kjer je v predlogu govor o kompetencah, zdaj pojavi izraz *strokovna usposobljenost*: »Visoko šolstvo se bo hitro odzivalo na potrebe iz okolja z razvojem pomembnih znanj, veščin in strokovnih usposobljenosti« (Resolucija NPVŠ30 2022, str. 17). Vprašanje, ki se ob tem zastavlja, je, ali je ta premik iz diskurza kompetenc v diskurz usposobljenosti samo poskus slovenjenja izraza kompetence. ²¹ Druga možnost je, da gre za vsebinski premik in da zdaj smoter ni več pridobiti kompetence, ampak usposobljenosti, pri čemer naj bi usposobljenost pomenila nekaj drugega kot kompetence. Če gre zgolj za iskanje ustreznega slovenskega izraza, bo to vneslo določeno nejasnost v akademski prostor, saj je uporaba izraza kompetence široko uveljavljena. Nadomeščanje enega termina z drugim bo imelo za posledico vsaj začasno nejasnost, ko ne bo razumljivo, ali govorimo o kompetencah ali o nečem drugem. Če gre za vsebinski premik, pa bi to pomenilo globlji paradigmatični obrat v smeri novih smotrov izobraževanja. Iz same resolucije je za zdaj nemogoče oceniti, za kakšen premik gre.

V *Izhodiščih NPVŠ 2021–2030* so kompetence najprej omenjene na način, da so, tako bi lahko sklepali, pomembne tudi humanistične in umetniške kompetence, »četudi družbeni trendi v ospredje postavljajo tehnološke, naravoslovne ter mnoge družboslovne študije oziroma kompetence (Izhodišča NPVŠ 2021–2030 2020, str. 5). ²² Drugič so kompetence omenjene v zvezi z izzivi prihodnosti. Sodobni študijski programi naj bi zagotavljali »visoko zaposljivost in kompetence diplomantk in diplomantov za konkurenčnost na domačem in mednarodnem trgu zaposlovanja, pa tudi za aktivno državljanstvo in ustvarjanje lastnih zaposlitvenih priložnosti« (prav tam, str. 9). ²³ Način poučevanja naj bi bil osredotočen na študentke in študente,

²⁰ V nadaljevanju bomo v opombah pod črto, ob bok mest iz izhodišč in predloga, kjer je govor o kompetencah, navedli mesta iz resolucije, kjer je zdaj govor o usposobljenosti.

²¹ Da gre morebiti zgolj za iskanje ustreznega slovenskega izraza za pojem kompetence, lahko sklepamo iz možnih etimoloških in slovarskih opredelitev kompetenc (prim. Štefanc 2011, str. 9–11).

²² Enako dikicijo kompetenc najdemo tudi v *Predlogu NPVŠ 2021–2030*: »Umetniška področja bodo skupaj s humanistiko ustrezno zastopana in uravnotežena z drugimi akademskimi področji, četudi gre pričakovati, da bodo družbeni trendi v ospredje postavljali tehnološka, naravoslovna ter nekatera družboslovna področja oziroma kompetence« (Predlog NPVŠ 2021–2030 2021, str. 4). V *Resoluciji NPVŠ30* se mesto glasi: »Umetniška področja bodo skupaj s humanistiko ustrezno zastopana in uravnotežena z drugimi akademskimi področji, četudi gre pričakovati, da bodo družbene težnje v ospredje postavljale tehnološka, tehniška, naravoslovna ter nekatera družboslovna področja oziroma strokovne usposobljenosti« (Resolucija NPVŠ30 2022, str. 5).

²³ V *Predlogu NPVŠ 2021–2030* se mesto glasi: »Ponujeni bodo sodobni študijski programi za poklice in izzive prihodnosti, še posebej zelen prehod v krožno gospodarstvo, ki bodo zagotavljali visoko zaposljivost in kompetence diplomantk ter diplomantov za konkurenčnost na domačem in mednarodnem trgu zaposlovanja, pa tudi za aktivno državljanstvo« (Predlog NPVŠ 2021–2030 2021, str. 9). V *Resoluciji NPVŠ30* se mesto glasi: »Ponujeni bodo sodobni študijski programi za poklice in izzive prihodnosti, še posebej takšni, ki bodo obravnavali evropski zeleni dogovor, digitalno preobrazbo družbe in prehod v trajnostno družbo, zagotavljali visoko zaposljivost in strokovno usposobljenost diplomantk ter diplomantov za konkurenčnost na domačem in mednarodnem trgu zaposlo-

zagotavljal naj bi »možnost prožnega prilagajanja kurikulumov za zagotavljanje ustreznih kompetenc in znanj diplomantk in diplomantov« (prav tam, str. 10).²⁴ O odnosu visokega šolstva do okolja pa je rečeno: »Visoko šolstvo se hitreje odziva na potrebe iz okolja z razvojem relevantnih znanj, veščin in kompetenc, je odporno na izredne okoliščine, pospešuje kakovosten gospodarski, trajnostni družbeni in okoljski razvoj (prav tam, str. 12).²⁵ V *Izhodiščih NPVŠ 2021–2030* se pojavlja samo ena konkretnjša omemba dejanskih kompetenc, ki naj bi jih pridobili: »Zagotovljeni so mehanizmi krepitve področij IKT-ja in medijskih študijev, pa tudi medijske produkcije in umetnosti, saj pri vseh kot ključne kompetence nastopajo poglobljeno razumevanje, produkcijsko obvladovanje in kritična refleksija IKT-ja, od katerih je družba vedno bolj odvisna« (prav tam, str. 12).²⁶

Kar je za nas bistveno, je, da iz teh diskurzov kompetenc izstopa izrazito podrejanje kompetenc (trenutnim) potrebam družbe in gospodarstva. To je zlasti razvidno v *Izhodiščih NPVŠ 2021–2030* (2020). V prvi omembi kompetenc je rečeno, da so pomembne tudi humanistične in umetniške kompetence, čeprav so v ospredju tehnološke, naravoslovne ter mnoge družboslovne kompetence. Tisto, kar je na tem mestu bistveno, je vprašanje, kako to, da so v ospredju te kompetence, ali gre nemara za to, da tehnološke in naravoslovne kompetence postavlja kot pomembnejše visoko šolstvo? V tem primeru bi visoko šolstvo dejavno oblikovalo družbo, s tem ko bi v ospredju postavljalo določen nabor kompetenc. Vendar iz dokumenta izhaja, da so omenjene kompetence v ospredju, ker jih tja postavljajo »družbeni trendi« (*Izhodišča NPVŠ 2021–2030 2020*, str. 5). Vidimo, da je družba, da so »družbeni trendi« tisti, ki določajo, katere kompetence so v ospredju.

Ob vprašanju, katere kompetence naj bi ponujali sodobni študijski programi, je navedeno, da tiste, ki bodo diplomantkam in diplomantom zagotavljale »kon-

vanja« (Resolucija NPVŠ30 2022, str. 12).

²⁴ Tudi ta formulacija je ohranjena v *Predlogu NPVŠ 2021–2030*, kjer je razširjena še v smer virtualnega podajanja učnih vsebin: »Tak način bo zagotavljal možnost prožnega prilagajanja kurikulumov za zagotavljanje ustreznih kompetenc in znanj diplomantk in diplomantov, vključeval bo tudi ustrezno kombinacijo virtualnega in prezenčnega podajanja učne vsebine« (Predlog NPVŠ 2021–2030 2021, str. 9). V *Resoluciji NPVŠ30* se mesto glasi: »Tak način bo zagotavljal možnost prožnega prilagajanja kurikulumov za zagotavljanje ustreznih usposobljenosti in znanj diplomantk in diplomantov, vključeval bo tudi ustrezno kombinacijo virtualnega in prezenčnega podajanja učne vsebine« (Resolucija NPVŠ30 2022, str. 12).

²⁵ V *Predlogu NPVŠ 2021–2030* se mesto glasi: »Visoko šolstvo se bo hitro odzivalo na potrebe iz okolja z razvojem relevantnih znanj, veščin in kompetenc, bo odporno na izredne okoliščine, pospeševalo kakovosten gospodarski, trajnostni družbeni in okoljski razvoj« (Predlog NPVŠ 2021–2030 2021, str. 13). V *Resoluciji NPVŠ30* se mesto glasi: »Visoko šolstvo se bo hitro odzivalo na potrebe iz okolja z razvojem pomembnih znanj, veščin in strokovnih usposobljenosti« (Resolucija NPVŠ30 2022, str. 17).

²⁶ V *Predlogu NPVŠ 2021–2030* se pojavljata dve konkretni omembi kompetenc, ena meri na visoko raven »kognitivnih in socio-emocionalnih kompetenc« (Predlog NPVŠ 2021–2030 2021, str. 10). To mesto je ohranjeno tudi v *Resoluciji NPVŠ30*: »Za študentke in študente ter diplomante bodo prek takšnih študijskih programov ustvarjeni pogoji za učinkovit prehod na trg dela, ki ob strokovnem znanju ter interdisciplinarni odprtosti zahtevajo visoko raven kognitivnih in socio-emocionalnih usposobljenosti« (Resolucija NPVŠ30 2022, str. 12). Druga konkretna omemba kompetenc meri na potrebo krepiti področje IKT in medijskih študijev, kjer kot »ključne kompetence nastopajo poglobljeno razumevanje, produkcijsko obvladovanje in kritična refleksija IKT, od katerih je družba vedno bolj odvisna« (Predlog NPVŠ 2021–2030 2021, str. 14). V *Resoluciji NPVŠ30* se mesto glasi: »Zagotovljeni bodo mehanizmi krepitve področij IKT in medijskih študijev, pa tudi medijske produkcije in umetnosti, še posebej tam, kjer kot ključne strokovne usposobljenosti nastopajo poglobljeno razumevanje, produkcijsko obvladovanje in kritična refleksija IKT, od katerih je družba vedno bolj odvisna« (Resolucija NPVŠ30 2022, str. 17).

kurenčnost na domačem in mednarodnem trgu zaposlovanja« (prav tam, str. 9). Konkurenčnost pa lahko zagotavljajo predvsem tiste kompetence, ki služijo trenutnim potrebam družbe in gospodarstva.²⁷ Poleg teh so na tem mestu navedene še kompetence za »ustvarjanje lastnih zaposlitvenih priložnosti«, kar so pravzaprav *podjetniške* kompetence, saj je temeljna značilnost podjetništva,²⁸ da ustvarja nova zagonska podjetja, išče nove tržne niše in podobno.²⁹ S pridobitvijo teh kompetenc naj bi bila diplomantka ali diplomant pravzaprav podjetniško kompetentna, saj bi sama ustvarila novo, lastno zaposlitveno možnost. Ob boku obeh ali, bolje, stisnjene med ene in druge se tu kot precej obrobne pojavljajo še državljanske kompetence.

Kar se tiče kurikulumov izobraževanja, naj bi ti zagotavljali ustrezne kompetence in znanja diplomantk in diplomantov na način »prožnega prilagajanja kurikulumov« (prav tam, str. 10). Toda prilagajanja čemu, komu? Ponovno gre za to, da se visoko šolstvo odziva na potrebe družbe in gospodarstva ter se jim prilagaja, tokrat s tem, da tem potrebam prilagaja kurikuleme.

In tudi pri preostalih dveh omembah kompetenc je zaslediti enako naravnost odzivanja in prilagajanja kompetenc na potrebe družbe, okolja, gospodarstva, ipd. Tokrat pa je naravnost še bolj eksplicitno izražena: »Visoko šolstvo se hitreje odziva na potrebe iz okolja z razvojem relevantnih znanj, veščin in kompetenc, je odporno na izredne okoliščine, pospešuje kakovosten gospodarski, trajnostni družbeni in okoljski razvoj (prav tam, str. 12). IKT-kompetence pa je treba zagotavljati zato, ker je od teh »družba vedno bolj odvisna« (prav tam).³⁰

Sklep: kompetence v službi smotrov vzgoje in izobraževanja

Eden od načinov, da bi boljše razumeli kompetence, je, da jih umestimo v širšo sliko smotrov vzgoje in izobraževanja. Kompetence so udejanjanje smotrov – s tem, ko šolajoči se razvije zastavljene kompetence, so doseženi smotri vzgoje in izobraževanja. Kako torej kompetence odražajo smotre vzgoje in izobraževanja? Z namenom, da to pokažemo, bomo začrtali tri smotre izobraževanja in nanje navezali diskurz o kompetencah.

Prvi od, žal, obrobni smotrov je vzgoja za aktivno državljanstvo. Govorjenje o kompetencah za aktivno državljanstvo povzema smotre vzgoje in izobraževanja za aktivno državljanstvo. Premik v govorjenje o aktivnem državljanstvu nakazuje

²⁷ S kompetencami, ki jih bo družba potrebovala čez, denimo, deset let, *danes* še nismo konkurenčni, saj danes teh kompetenc še ne potrebuje.

²⁸ V *Izhodiščih NPVŠ 2021–2030* je podjetništvo še bolj poudarjeno, denimo: »Sistemske bo urejeno omogočanje in spodbujanje podjetništva v vseh študijskih programih in smereh« (Izhodišča NPVŠ 2021–2030 2020, str. 10).

²⁹ V *Resoluciji NPVŠ30* je govor o »samoiniciativnosti pri ustvarjanju zaposlitvenih možnosti« (Resolucija NPVŠ30 2022, str. 12).

³⁰ Kot že poudarjeno: kompetence je treba razumeti kot nekakšen »rezultat« izobraževanja. Kdor konča določen študij, naj bi pridobil vnaprej določene kompetence. Vnaprej določene tu pomeni predvsem kompetence, ki so v skladu s smotri izobraževanja, in ker so pglavni smotri izobraževanja služiti potrebam gospodarstva, lahko pričakujemo, da bodo kompetence v prihodnje vse bolj praktično naravnane. To bodo verjetno predvsem kompetence, ki bodo vključevale praktično in uporabno znanje in spretnosti, ki bodo odgovarjale na izzive sodobne družbe.

zavedanje, da problemi sodobne družbe niso zgolj gospodarske narave, ampak tudi družbene in politične. V tem pogledu se diskurz o kompetencah aktivnega državljanstva kaže kot premik v »pravo smer«. Ta premik je viden tudi na ravni spremembe v nacionalnih programih visokega šolstva v Sloveniji. V *Resoluciji NPVŠ 2011–2020* (2011) tako že srečamo poudarek na aktivnem državljanstvu. In tudi v *Izhodiščih NPVŠ 2021–2030* (2020) in *Predlogu NPVŠ 2021–2030* (2021) so kompetence aktivnega državljanstva navedene kot potrebne. V *Resoluciji NPVŠ30* (2022) sicer ne srečamo več diskurza o kompetencah, ta je nadomeščen z diskurzom o (strokovni) usposobljenosti. Vseeno pa ostaja v njej govorjenje o aktivnem državljanstvu. Žal pa ostajajo smoter izobraževanja in vzgoje za aktivno državljanstvo ter s tem smotrom povezane kompetence aktivnega državljanstva nekaj precej obrobnega.

V zvezi s kompetencami aktivnega državljanstva, vsaj kadar o njih razmišljamo v perspektivi nacionalnih programov visokega šolstva, se nam zastavljata predvsem eno pereče vprašanje, pravzaprav skrb: Kako lahko visoko šolstvo, ki je zavzelo izrazito *pasivno držo* nasproti gospodarstvu, vzgaja za *aktivno državljanstvo*?

Če lahko rečemo, da je smoter aktivnega državljanstva sicer vključen, čeprav nemara preveč obrobni, pa je to, kar je zaživelo z *Resolucijo NPVŠ 2011–20*, mislimo na potrebo po kritičnem razmišljanju in kompetencah kritičnega razmišljanja (prim. ReNPVŠ11–20 2011, str. 5), v dokumentih, ki merijo na obdobje do leta 2030, popolnoma odsotno – tu ni več nobenega govora o kritičnem razmišljanju. Težko pa si zamišljamo, kako naj bi nekdo (p)ostal aktiven državljan, če ni zmožen razviti tudi drže kritičnega razmišljanja.

Kar še bolj bije v oči, je popolna odsotnost samosmotrnosti izobraževanja. Kar je bilo nekoč pojmovano kot pridobivanje znanja zaradi znanja samega; zgolj zaradi lepote tega, da razumemo, vemo, smo možni misliti ..., brez kakršnegakoli ozira na uporabnost, je zdaj popolnoma odsotno. To se najlepše vidi na točki teoretičnega znanja in teoretičnega mišljenja (ali, rečeno v sodobnejšem jeziku, temeljnih ved in vednosti). Govor o teoretičnem izobraževanju srečamo nazadnje v resoluciji iz leta 2007, kjer je teorija postavljena celo kot eden od ciljev izobraževanja: »Cilj visokošolskih zavodov je študentom poleg teoretičnih osnov predstaviti tudi najrazličnejše standardne in sodobne vrhunske znanstvenoraziskovalne metode in eksperimentalne tehnike in jih vpeljati v inovativno razmišljanje« (ReNPVS 2007–2010 2007, str. 2). Z najnovejšo resolucijo pa so celo temeljne, neaplikativne vede potisnjene na raven nečesa, kar se samo še *dopušča*: »Takšno načrtovanje [načrtovanje strategije izboljševanja zaposljivosti diplomantk in diplomantov, op. P. T.] ne bo izključevalo, temveč bo kvečjemu spodbudilo vznik ter vzpostavljanje novih, predvsem visokokakovostnih interdisciplinarnih akademskih področij, po drugi strani pa *bo dopuščalo tudi* razvoj smiselno širokega nabora temeljnih ter neaplikativnih ved in vednosti« (Resolucija NPVŠ30 2022, str. 6).³¹

Samosmotrnost izobraževanja naj bi se dandanes odražala predvsem v teore-

31 V resoluciji iz leta 2007 lahko še beremo, da so univerze naravnane na temeljno raziskovanje (prim. ReNPVS 2007–2010 2007, str. 12). Zdaj je to samo še nekaj, kar je »dopuščeno«, in to zgolj v obsegu »smiselno širokega nabora«.

tičnem in temeljnem raziskovanju in delu. Kot vidimo, je to čedalje bolj potisnjeno na obrobje, kar postaja osrednje, je uporabno, aplikativno in praktično znanje, ki naj bi ga razvijale univerze. Kadar o samosmotrnosti izobraževanja razmišljamo z vidika kompetenc, se zdi, da je sama zamisel izobraževanja z namenom razvijanja kompetenc v nasprotju s tem smotrom. Kaj hočemo reči s tem? Kompetence, kot so danes razumljene, so predvsem nekaj uporabnega, naravnane na reševanje konkretnih praktičnih problemov, kar je seveda v nasprotju z znanjem, pridobljenim zaradi znanja samega. Dalje, kompetence so vedno *neke določene kompetence*, so vnaprej začrtane kot natančna določitev tega, kaj naj se naučimo. Izobraževanje zgolj z namenom, da smo izobraženi, pa ni nekaj, kar bi lahko vnaprej določili kot *točno to znanje*. Sama ideja izobraževanja z namenom razvijanja kompetenc torej v osnovi izključuje tovrstne smotre izobraževanja.

Kompetence, pa čeprav najdemo v nacionalnih in mednarodnih dokumentih zapisano široko paleto kompetenc, so v resnici ustrojene predvsem po enem smotru: *služiti gospodarstvu*. Če je to pglavitni smoter izobraževanja, bodo tudi kompetence, ki bodo potisnjene v ospredje, tiste, ki služijo gospodarstvu. Problem, ki ga vidimo v tako zastavljenih smotrih vzgoje in izobraževanja ter v kompetencah, ki te smotre odražajo, je čedalje bolj izrazita *samopodreditev* visokega šolstva smotrom gospodarstva. Visoko šolstvo pa s tem postaja predvsem prostor »proizvajanja« za gospodarstvo uporabnih ljudi. Širši problem tega je, da se čedalje bolj zapiramo v služenje obstoječim potrebam družbe in gospodarstva ter zgolj v odzivanje na trende bodočih potreb družbe in gospodarstva. Namesto da bi bilo visoko šolstvo predvsem prostor odpiranja človeških zmožnosti, zmožnosti, ki bi nam omogočale misliti onstran obstoječega in obstoječih trendov, postaja mesto zapiranja v obstoječe.

Literatura in viri

- Arendt, H. (1996). *Vita activa*. Ljubljana: Krtina.
- Bijuklič, I. (2020). Problemi učne motivacije v luči krize smotrov izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 3, str. 10–25.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2016). Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 2, str. 26–45.
- Drucker, P. F. (1995). *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Gelhard, A. (2017). *Kritika kompetence*. Ljubljana: Krtina.
- Izhodišča za pripravo Nacionalnega programa visokega šolstva 2021–2030 (Izhodišča NPVŠ 2021–2030)*. (2020). Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/ZNANOST/SZT/6-seja-20012021/Predlog-izhodisc-NPVS-2021-2030.pdf> (pridobljeno 2. 9. 2021).
- Kopač, A. (2005). Od brezpogojne k pogojevani državi blaginje – spremembe znotraj koncepta državljanstva. *Družboslovne razprave*, 21, št. 49/50, str. 51–64.
- Kuzmanić, T. (2008). Konstrukcija in funkcija znanja (knowledge) v Druckerjevi »teoriji« managementa. V: T. Kuzmanić (ur.). *Prispevki h kritiki managerske paradigme: P. F. Drucker in njegov managerski ideologem*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije, str. 131–148.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.

- Magna Charta Universitatum*. (1988). Dostopno na: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/slovenian> (pridobljeno 2. 9. 2021).
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for »intelligence«. *American Psychologist*, 28, št. 1, str. 1–14.
- Münsterberg, H. (1913). *Psychology and industrial efficiency*. Houghton: Mifflin and Company.
- Nacionalni program visokega šolstva Republike Slovenije (NPVS 2002)*. (2002). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=NACP33> (pridobljeno 2. 9. 2021).
- Pavlin, S. (2015). Kako študij in prve zaposlitvene izkušnje vplivajo na razvoj kompetenc visokošolskih diplomantov? *Sodobna pedagogika*, 66, št. 4, str. 62–77.
- Predlog Nacionalnega programa visokega šolstva NPVŠ 2021–2030 (Predlog NPVŠ 2021–2030)*. (2021). Dostopno na: <https://e-uprava.gov.si/drzava-in-druzba/e-demokracija/predlogi-predpisov/predlog-predpisa.html?id=13192> (pridobljeno 2. 9. 2021).
- Priporočila Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. (2018). Dostopno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (pridobljeno 2. 9. 2021).
- Program Slovenske demokratske stranke*. (b. l.). Dostopno na: <https://www.sds.si/program> (pridobljeno 19. 5. 2022).
- Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2007–2010 (ReNPVS)*. (2007). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4295> (pridobljeno 2. 9. 2021).
- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11–20)*. (2011). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71> (pridobljeno 2. 9. 2021).
- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva do 2030 (ReNPVŠ30)*. (2022). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO139> (pridobljeno 19. 5. 2022).
- Rus, V. (1990). *Socialna država in družba blaginje*. Ljubljana: Domus.
- Skribe - Dimec, D. (2009). Kompetence razrednih učiteljev v luči mednarodne primerjalne študije PISA 2006. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 20, št. 3/4, str. 21–33.
- Štefanc, D. (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 68–88.
- Štefanc, D. (2011). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Taylor, F. W. (1998). *The principles of scientific management*. Mineola, N. Y.: Dover Publications.

Primož TURK (University of Primorska, Faculty of Humanities, Slovenia)

DISCOURSE OF COMPETENCIES IN THE SLOVENIAN HIGHER EDUCATION AREA

Abstract: The article addresses the discourse of competencies in the Slovenian higher education area. In order to make it easier to understand and contextualize the concept of competencies, we first address the purpose of education. Our thesis is that the concept of competencies will be easier to understand if we place it in the broader context of the purposes of education. In researching these purposes, we focus primarily on the Slovenian higher education area and on national higher education programs. In what follows, we focus first on the discourse of competencies, as it was formed in theory, and then on the discourses of competencies in national higher education programs in Slovenia. In the concluding part, we re-illuminate and explain the competencies in the light of the purposes of education.

Keywords: competencies, purposes, education, national higher education programs

Email for correspondence: primoz.turk@fhs.upr.si