

UR. MITJA SARDOČ

*pravičnost in kakovost
v vzgoji in izobraževanju
– med preteklostjo
in prihodnostjo*

*pravičnost in kakovost
v vzgoji in izobraževanju*
– med preteklostjo in prihodnostjo

uredil Mitja Sardoč

Vsebina

Mitja Sardoč

11 Pravičnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju – med preteklostjo in prihodnostjo

11 Uvod in opredelitev problematike

Mitja Sardoč

29 Neoliberalizem v vzgoji in izobraževanju

29 Uvod in opredelitev problematike

33 Neoliberalizacija vzgoje in izobraževanja

37 »Bitka za talente«

41 Upravljanje človeških virov in raznolikost

41 Jezik in izobraževalne politike

45 »Kultura objektivnosti« kot »mehka moč«

Mitja Sardoč

59 Pravičnost in enake izobraževalne možnosti

59 Uvod in opredelitev problematike

65 »Konceptualni okvir« pravičnosti v vzgoji in izobraževanju

76 Indikator #1: pravičnost in kakovost ter zaupanje v institucije

78 Indikator #2: pravičnost in kakovost ter varno in spodbudno učno okolje

79 Kontekstualno pojmovanje nasilja

84 Zaključek

Zdenko Kodelja

97 Elementi za oceno pravičnosti in kakovosti vzgoje in izobraževanja

97 Uvod

Ingrid Kodelja

109 Aristotel o kakovosti

109 Aristotelove Kategorije

111 Kakovost

Zdenko Kodelja

121 Pravičnost

121 Pravičnost kot vrlina

123 Pravičnost kot skladnost z zakoni

124 Pravičnost kot enakost

124 Popravljalna in retributivna pravičnost

124 Distributivna pravičnost

125 Pravičnost kot enakost izobraževanih možnosti

127 Vprašanje globalne pravičnosti

128 Pravičnost in vprašanje človekovih zmožnosti

132 Metrika pravičnosti v vzgoji in izobraževanju

133 Pravičnost izobraževalnega sistema

Ingrid Kodelja

139 Kazalniki pravičnosti v izobraževanju

140 Zakaj so potrebni kazalniki pravičnosti

143 Kazalniki pravičnosti

144 Funkcionalistični pristop

145 Teorija družbene in kulturne reprodukcije

146 Kulturni relativizem in pluralizem

147 Metodološki individualizem

149 Načela kazalnikov pravičnosti

156 Kazalniki pravičnosti

156	Oris kazalnikov pravičnosti izobraževalnih sistemov
156	Kontekst
157	Proces
157	Notranji rezultati
157	Zunanji rezultati

Slavko Gaber, Veronika Tašner

163 Pravičnost, učinkovitost in izobraževalna politika

165	Za odprt koncept zasledovanja pravičnosti v informacijski družbi
166	Izobrazbeni prag nad srednjo izobrazbo?
167	Vzpon visokega šolstva, iluzije in vztrajnost družbene reprodukcije
168	Od kod vztrajnost reprodukcije neenakosti?
171	Dobro, a ne dovolj dobro

Živa Kos

181 Mehanizmi kakovosti in enake možnosti

181	Uvod
183	Kakovost v vzgoji in izobraževanju
185	Spoprijem za kakovost
188	Meje
190	Kakovost in enakost kot regulativni ideji v izobraževalni politiki: pregled in pogled
194	Zaključek

199 Imensko in stvarno kazalo

Pravičnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju – med preteklostjo in prihodnostjo¹

Mitja Sardoč

Uvod in opredelitev problematike

Sodobne družbe se soočajo z vrsto problemov in izzivov, ki resno ogrožajo osnovne predpostavke pluralno raznolikih družb. Med najpomembnejšimi »izzivi« (tako »tradicionalnimi« kot »sodobnimi«) velja izpostaviti naslednje, in sicer socialno-ekonomske težave (t. i. »razkorak v priložnostih«), proces(e) neoliberalizacije (Sardoč 2021), vzpon »neliberalnih« demokracij (fenomen t. i. »krčenja državlanskega prostora« (Deželan idr. 2019)) in s tem povezane »kolateralne« probleme, kot so npr. sovražni govor, senzacionalizem, lažne novice (upoštevajoč različne »alternative«, npr. izkrivljena dejstva, napačne informacije itn.), številne pojavne oblike nasilja in njihova »normalizacija« (Bufacchi 2009), (že nekoliko pozabljeno) pandemijo covida-19, populizem (tako na levi kot na desni strani političnega spektra) (Galston 2018), radikalizacijo in nasilni ekstremizem oz. politično nasilje nasploh (Sardoč 2022), pomanjkanje zaupanja v demokratične procese in institucije, polarizacijo ter konfliktno različnost itn.

Hkrati so v zadnjih nekaj letih prišli v ospredje tudi tehnološke spremembe ter razvoj umetne inteligence (angl. *artificial intelligence* – AI) in s tem povezana e-demokracija ter digitalno državljanstvo na eni strani

1 Nekateri elementi pričujočega poglavja so bili objavljeni v naslednjih publikacijah: M. Sardoč, »Anatomija enakih možnosti,« *Šolsko polje* 24, št. 5/6 (2013): 143–157; M. Sardoč, »Kako misliti (in razumeti) nasilje,« *Šolsko polje* 30, št. 1/2 (2019): 151–165; M. Sardoč in T. Deželan, »Shrinking Civic Space,« v *Encyclopedia of Diversity*, ur. M. Sardoč (Springer, 2025).

(Bernholz idr. 2021) in t. i. »digitalne motnje« (Lingard idr. 2021), t. i. »prekomernost informacij« (angl. *infodemic*) (npr. Cinelli idr. 2020) in s tem povezan »hrup« (Kahneman idr. 2021), ki ga s seboj prinaša t. i. »veliko podatkovje« (angl. *big data*), na drugi. Čeprav digitalna tehnologija predstavlja enega od možnih izhodov iz številnih od zgoraj predstavljenih problemov, odpirajo algoritmi, ki jih povezujemo s t. i. »e-demokracijo« in z »digitalnim državljanstvom«, vrsto problemov, in sicer: amplifikacijo lastnih prepričanj (fenomen »odmeva sobe«); zmanjšanje izpostavljenosti različnim oz. nasprotnim prepričanjem, vrednotam in stališčem ter argumentom; polarizacijo družbe; socialno distanco, konfliktno različnost, digitalne motnje itn. To so samo nekateri izmed fenomenov, ki nakazujejo, da družbene spremembe odpirajo vrsto napetosti, problemov in izzivov na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja (Rizvi idr. 2022).

Tukaj velja izpostaviti, da zgoraj predstavljeni fenomeni in s tem povezani problemi ne ločijo med »tradicionalnimi« ter »novimi« demokracijami, njihovim spoštovanjem človekovih pravic in svoboščin, blagostanjem itn. Ti družbeni problemi so namreč simptom veliko večjih in pomembnih sprememb v demokratičnem globalnem upravljanju in s tem povezano »vrzeljo v odgovornosti« (Scholte 2013). Le-ta je v veliki meri posledica t. i. »neoliberalne revolucije« in njenega tehnokratskega načina vladovanja, ki ga zaznamuje ne le merjenje uspešnosti in učinkovitosti predvsem (ali celo izključno) s kazalniki, povezanimi z gospodarsko rastjo, temveč številni pomembnejši premiki upravljanja oz. vladovanja, vključno (Sardoč in Deželan 2025)

- s poenostavljenim razumevanjem odnosa med oblastjo, civilno družbo (kot nekakšnim »laboratorijem demokracije«) in drugimi družbenimi sferami;
- z izključno instrumentalističnim pogledom na civilno družbo in njeno vlogo v demokratični družbi;
- s proceduralističnim pojmovanjem demokracije in njenega institucionalnega okvira;
- z redukcionističnim razumevanjem državljanske enakosti ter
- instrumentalnim pojmovanjem vzgoje in izobraževanja.

Tudi zato so sodobne razprave o vzgoji in izobraževanju osredotočene okoli problematiziranja posameznih družbenih sprememb ter njihovega vpliva na proces edukacije, in sicer na

- družbene spremembe (npr. vzpon populizma in političnega nasilja),
- družbeno-tehnološke spremembe (npr. digitalizacija in razvoj umetne inteligence),
- spremembe v samem pojmovanju pravičnosti (npr. zahteve radikalnega egalitarizma),
- spremembe v pojmovanju vzgoje in izobraževanja ter njune družbene vloge (npr. teorija »človeškega kapitala«) ter
- vse pomembnejšo vlogo vzgoje in izobraževanja ter s tem povezano distribucijo selektivnih družbenih položajev (meritokratično izobraževanje kot podlaga za meritokratično družbo (Young 1958)).

Hkrati se sodobne družbe soočajo s številnimi in raznolikimi izzivi, kar ima pomembne posledice tudi za sisteme vzgoje in izobraževanja, saj se številni – vsaj navidez – progresivni in emancipatorični ukrepi izkažejo za preuranjene, nepravilne, pomanjkljive ali pa celo zgrešene. Med njimi velja izpostaviti politike ničelne tolerance, ki veljajo za ključno politiko spoprijemanja s problematiko nasilja (Akiba 2008). Postale so pravzaprav »generična« oblika reševanja (med seboj sicer zelo raznolikih) moralno problematičnih ali celo nesprejemljivih praks in s tem povezanih problemov, npr. nasilja, drog, orožja, vandalizma, sovražnega govora itn. Kakor je izpostavil Zdenko Kodolja (2010, 181),

izvira izraz »ničelna toleranca« (ki označuje politike, ki strogo kaznujejo vsak, tudi najmanjši prekršek) iz uveljavljanja državne in zvezne politike o mamilih iz 80. let prejšnjega stoletja. [...] Politika je zajemala prekrške, povezane z mamili, orožjem, tobakom in motenjem pouka. Zakon od šol, ki prejemajo sredstva iz zveznega proračuna, zahteva, da sprejmejo politiko ničelne tolerance in za vsaj eno koledarsko leto izključijo vse učence oziroma dijakke, ki v šolo prinesejo orožje.

Navkljub preprosti »anatomiji«, ki je skupna tem politikam, ki jih povezujemo z retributivno pravičnostjo, se njeni zagovorniki soočajo z vrsto (tako empiričnih kakor tudi konceptualnih) ugovorov in očitkov (Sardoč in Prebilič 2015). Vrsta empiričnih raziskav, npr. analiza učinkov politik ničelne tolerance do nasilja v šolah (Kafka 2011), namreč opozarja, da so v praksi te politike pogosto pomanjkljive ali v celoti neustrezne (predvsem

z vidika retributivne pravičnosti). V prvi vrsti velja izpostaviti predvsem očitke o njihovi neučinkovitosti, kontraproduktivnosti, diskriminatornosti in nepravičnosti. Med substantivnimi očitki zoper te politike pa izstopajo predvsem ugovori o nepravičnosti, disproporcionalnosti in asimetričnosti politik ničelne tolerance. Tudi zaradi tega so postale politike ničelne tolerance s svojo distopično podobo družbe del problema in ne rešitve, saj se (vse prepogosto) soočajo z vrsto negativnih stranskih učinkov, npr. s t. i. problemom »dvojnega učinka«.

Poleg izzivov, ki jih odpirajo posamezni zgoraj naštetih družbeni problemi (kot tudi nekatere izmed predlaganih rešitev), posebno tveganje odpira njihovo medsebojno prekrivanje in s tem povezana intersekcionalnost. Kakor je izpostavljeno v uvodu v Unescovo poročilo *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* (UNESCO 2021, 8) se sodobne družbe soočajo s številnimi paradoksi:

Paradoksalni razvojni trendi nas vodijo na pot v netrajnostno prihodnost. Svetovna stopnja revščine se je zmanjšala, vendar so se neenakosti med državami in znotraj njih povečale. Najvišji življenjski standardi obstajajo sočasno z največjimi neenakostmi v zgodovini. Podnebne spremembe in degradacija okolja ogrožajo preživetje človeštva in drugih vrst na planetu Zemlja. Vedno več ljudi se dejavno vključuje v javno življenje, vendar se civilna družba in demokracija marsikje po svetu krhata. Tehnologija nas je povezala bolj kot kdaj koli prej, a hkrati prispeva k družbeni razdrobljenosti in napetostim. Svetovna pandemija je še bolj poudarila naše številne ranljivosti. Te krize in izzivi omejujejo naše individualne in kolektivne človekove pravice. V veliki meri so posledica človeških odločitev in dejanj. Izvirajo iz družbenih, političnih in gospodarskih sistemov, ki smo jih sami ustvarili in v katerih imajo kratkoročni interesi prednost pred dolgoročnimi, interesi peščice pa prevladajo nad interesi mnogih.

Ne preseneča torej, da so bile v zadnjih nekaj desetletjih razprave o javnem šolanju v veliki meri osredotočene okoli problematizacije različnih funkcij oz. vlog, ki naj bi jih v sodobni družbi opravljalo javno šolanje, ter okoli vloge in pomena vzgoje in izobraževanja. Kakor izpostavlja Tammy Harel Ben-Shahar (2015, 491), »[i]zobraževanje vpliva tudi na zdravje, pričakovano življenjsko dobo, družbeni položaj ter stopnjo vključenosti v kriminalne dejavnosti in zaporno kazen. Skratka, le malo je dobrin, ki bi tako

močno vplivale na življenje ljudi, kot je izobraževanje.« Razlikujemo torej lahko vrsto različnih funkcij in s tem povezanih vlog vzgoje in izobraževanja v sodobni družbi, in sicer (1) z identiteto povezana vloga; (2) z znanjem povezana vloga; (3) s statusom povezana vloga.²

Prva funkcija, s katero povezujemo javno šolanje, je njegova vloga pri vzpostavitvi »nacionalnega« značaja populacije (Anderson 1983; Gellner 1983). V okviru tega pojmovanja je prevladujoča funkcija, ki naj bi jo opravljalo javno šolanje, socialno-integracijska. Monopol legitimnega izobraževanja tako postane, kakor opozarja Ernest Gellner (1983, 33), »pomembnejši od monopola legitimnega nasilja«, saj je izobraževanje za posameznika »njegova najdragocenejša naložba, ki mu v bistvu podeljuje identiteto« (str. 35). Poleg t. i. »državlanske« identitete in s tem povezanega pojmovanja državljanske enakosti (Sardoč 2010) je šolanje postalo tudi osrednji poligon različnih politik, povezanih z zagotavljanjem kulturne pravičnosti (Kymlicka 1995; Young 1990).

Druga funkcija, ki naj bi jo opravljajo javno šolanje, je osredotočena okoli vloge šole kot »ideološkega aparata države« (Althusser 2014), katerega osrednja vloga je reprodukcija obstoječih produkcijskih razmerij (Apple 1999). S tem je povezana tudi vloga oz. funkcija t. i. »uradnega« znanja oz. kakor opozarja Michael W. Apple (1993, 222),

[k]aj šteje kot znanje, načini, kako je organizirano, kdo je pooblaščen za njegovo poučevanje, kaj šteje kot ustrezen prikaz, da se ga nauči ter – prav tako kritično – kdo lahko sprašuje in odgovarja na vsa ta vprašanja, so del tega, kako se dominacija in podrejenost reproducirata in spreminjata v družbi.

To pojmovanje vloge in pomena šolanja si skupaj s socialno-integracijsko funkcijo deli predpostavko, da javno šolanje primarno služi kot orodje pri reprodukciji obstoječih družbenih razmerij oz. družbene neenakosti (meritokratično izobraževanje kot podlaga za meritokratično družbo (Young 1958)).

Tretja funkcija javnega šolanja je osredotočena okoli zagotavljanja enakih možnosti v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje vsem posameznikom ne glede na socialno ali kulturno poreklo, spol, raso, veroizpoved, narodno oz. etnično pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itn. Kakor izpostavlja John Rawls (2001, 44), bi morali imeti

2 Predstavitev posameznih funkcij, ki jih v sodobni družbi opravljata vzgoja in izobraževanje, temelji na Sardoč (2013).

posamezniki »z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti, enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo svojega družbenega razreda«. Prav slednja funkcija javnega šolanja je s perspektive zagotavljanja pravičnosti ključnega pomena, saj sta posameznikov družbeni status in socialna mobilnost v veliki meri odvisna prav od njegove uspešnosti v procesu šolanja oz. pridobivanja kvalifikacij. Enake (izobraževalne) možnosti predstavljajo namreč enega od osnovnih mehanizmov pravične oz. poštene distribucije selektivnih družbenih položajev ter s tem povezane socialne mobilnosti. »Tako praktično kakor tudi etično,« je v *Vzponu meritokracije* opozoril britanski sociolog, politik in aktivist Michael Young (1994, 73), postane »meritokratično izobraževanje podlaga za meritokratično družbo«. Ideja enakih možnosti ima »velik praktičen pomen za izobraževanje«, saj sta družbeni status ter socialna mobilnost posameznika v veliki meri odvisna prav od dosežkov oz. njegove uspešnosti v procesu šolanja.

A treba je iti še korak naprej, saj v imaginariju neoliberalnega reda vzgoja in izobraževanje oz. šolanje prevzame vlogo generatorja gospodarskega razvoja, izobraževalni dosežki učencev pa v prvi vrsti služijo kot indikator (ekonomske) uspešnosti družbe v prihodnosti (Bruno idr. 2010). To »ekonomistično« pojmovanje vloge vzgoje in izobraževanja predstavlja ključno razsežnost t. i. »meritokratične revolucije« in s tem povezanega procesa »globalizacije izobraževanja« (Spring 2015).

Prav ta korak prinaša pomemben vplogled v delovanje na zaslugah utemeljenega pojmovanja enakih možnosti in s tem povezane »meritokratične racionalnosti«. Četudi meritokracija, ki naj bi odpravila nepravilnost načela dedovanja oz. aristokratskih privilegijev kot svoje skrajne oblike ali pa zaobšla prakse, kot so nepotizem, korupcija itn., predstavlja pomemben korak naprej v iskanju pravične distribucije selektivnih družbenih položajev, se dejansko sprevrže v svoje nasprotje. Meritokratična toksičnost, kakor v svoji knjigi *The Tyranny of Merit* opozarja Michael Sandel (2020), je namreč enako uničujoča za zmagovalce kakor tudi za poražence oz. t. i. »luzerje«. Na eni strani pri zmagovalcih procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje vzbuja t. i. »meritokratični napuh«, občutek, da nam kot zmagovalcem s tem povezani privilegiji pripadajo. Na drugi strani pa pri tistih, ki so bili v okviru procesa konkuriranja neuspešni, vzbuja meritokratično ponižnost. Meritokratična racionalnost tako vpliva na naša najintimnejša doživanja lastnih uspehov in neuspehov, družbenega položaja, karijerne poti, vloge starševstva itn. Meritokracija namreč temelji na enostavni (a zato nič manj vplivni) ideji, da vsakdo dobi tisto, kar si zasluži.

Ne preseneča torej, da so v 21. stoletju oz. v času »velikega podatkovja« šolske oblasti – vsaj kar zadeva »navigacijsko opremo« – naredile nekakšen kvantni preskok (Ben-Porath in Harel Ben Shahar 2017). Posodobitve in spremembe javnega šolanja se namreč praviloma sprejemajo ob upoštevanju rezultatov mednarodnih raziskav merjenja trendov v izobraževalnih dosežkih učenk in učencev (Karseth idr. 2022). Število sodelujočih držav in obseg vloženih sredstev kot tudi medijska ter politična pozornost, namenjeni rezultatom posameznih raziskav, npr. OECD-jevi raziskavi PISA (gl. Gaber idr. 2012) ali IEA-jevim raziskavam TIMSS, ICCS itn., so neizpodbiten dokaz, da te raziskave predstavljajo (vsaj za svoje zagovornike) prvorazredno globalno merilo za ocenjevanje kakovosti in učinkovitosti ter pravičnosti šolskih sistemov (Maddox 2018). Imperativ učinkovitosti ter na njej utemeljena kultura storilnostne usmerjenosti, ki jo številni avtorji povezujejo z ideologijo neoliberalizma, je neposredno povezana z vprašanjem, »kaj deluje«, tako na ravni izobraževalnih politik kot tudi vsakodnevne pedagoške prakse (Kvernbekk 2016; Moss 2007).

Val ugovorov in očitkov zoper monopolni položaj raziskave PISA ter s tem povezana »ideologija globalizirajočega empiricizma« (Torrance 2006) problem sicer zadane, vendar osnovno dinamiko t. i. »velikega kompromisa« pravzaprav zgreši, saj med OECD-jevimi politikami³ na področju vzgoje in izobraževanja (in v tem kontekstu tudi raziskave PISA) ter neoliberalizmom postavi enačaj. Kljub kritiki, da raziskava PISA predstavlja izhodišče »neoliberalne« paradigme – kakor v prispevku »Neoliberalism and Beyond« izpostavlja Mark Olssen (2017, 42) –, »napad na idejo javnega dobrega, ki je bilo značilno za obdobje države blaginje«, ostaja pojem neoliberalizem v okviru t. i. »standardne« kritike raziskave PISA⁴ v veliki meri nedorečen. Tudi zato predstavlja »standardna« kritika raziskave PISA del problema in ne rešitve. Kakor je v recenziji knjige *Crisis Without End: The Unravelling of Western Prosperity* zapisala Vera Troeger (2014) – kritika sam pojem neoliberalizem predstavlja kot »nekakšen babbav za vse,

3 Za analizo OECD-jevega (globalnega) vpliva na vzgojo in izobraževanje glej Wiseman in Stevens Taylor (2017), za analizo OECD-ja kot akterja v mednarodni politiki ter njegovega vpliva na nacionalne javne politike pa Martens in Jakobi (2010).

4 T. i. »standardna« kritika raziskave PISA – vsaj od odprtega pisma oz. prispevka »OECD and PISA are Damaging Education Worldwide« v britanskem časniku *The Guardian* – je tudi sama postala – pravzaprav ironično – velika industrija, kar potrjuje tudi število člankov v akademskih revijah ter zbornikih ali monografijah na temo kritike raziskave. Za analizo vsebinskih poudarkov člankov, ki obravnavajo posamezne razsežnosti raziskave PISA v obdobju med letoma 2000 in 2015, glej Hopfenbeck in Görgen (2017).

kar je narobe s prevladujočim političnim in gospodarskim sistemom na Zahodu, ne da bi ta pojem tudi definirali».

A obsežne mednarodne raziskave merjenja izobraževalnih dosežkov je treba misliti (in razumeti) tudi kot posredno obliko t. i. »mehke moči« (Nye 1990).⁵ Vzgoja in izobraževanje sta namreč v samem središču neoliberalne agende javne politike, saj naj bi šlo za enega glavnih kazalnikov prihodnje gospodarske rasti in blaginje posameznika. Kot poudarja Stephen Ball (2008, 1), je izobraževanje postalo »ključni dejavnik pri zagotavljanju gospodarske produktivnosti in konkurenčnosti v okviru 'informacijskega kapitalizma'«. Njegova – za mnoge znanstvenike distopična – »vizi-ja« izobraževanja kot naložbe temelji na (deterministični) predpostavki, da so »boljši rezultati izobraževanja močan napovedni dejavnik gospodarske rasti« (OECD 2010, 3). Dosežki učencev naj bi predstavljali kazalnik »prihodnjih virov nadarjenih« (OECD 2012, 26) in bi zato morali biti veljaven kazalnik prihodnjega (gospodarskega) uspeha.

Ta predpostavka o prevedljivosti učnih dosežkov v gospodarsko uspešnost, ki je najvidnejša v velikih mednarodnih raziskavah merjenja dosežkov učencev, npr. raziskavah PISA, TIMSS, PIRLS itd., je v ospredje medijske in politične pozornosti postavila različne vidike poučevanja in učenja, na katere se gleda skozi prizmo fenomenov »izposojanja in posojanja« (Steiner-Khamsi 2004), »referenčnih družb« (Zhu 2021) in »protireferenčnih družb« (Takayama 2018). Velike mednarodne raziskave merjenja dosežkov učencev na posameznih področjih pismenosti so pravzaprav postale »podatkovno intenzivni instrumenti upravljanja« oz. osrednje »orodje za zagotavljanje legitimnosti« (Ringarp 2016), ki je povezano s procesom »vladanja s številkami« (Grek 2009; Madsen 2022). Ta globalna kultura testiranja je pravzaprav postala nekakšna »nova normalnost«, ki vodi v »dataizem« (Beer 2016) in s tem povezano »datafikacijo« (Jarke in Breiter 2019; Williamson idr. 2020). Kazalniki in statistični podatki tako predstavljajo »novo politično orodje za mobilizacijo družbenega soglasja in politične podpore« (Hamilton idr. 2015, xi).

»Pozitivne referenčne družbe«, kakor izpostavlja Florian Waldow (2021, 9), tako »služijo kot projekcijska platna za idealne izobraževalne sisteme, vendar to počnejo kot navidezno resnično, prepoznavno mesto, zaradi česar je projekcija verjetno še toliko močnejša«. Hkrati pa rezultati velikih mednarodnih raziskav merjenja dosežkov učencev – kakor tudi kazalniki

5 V zvezi s problematiko t. i. »metodološkega nacionalizma« glej Steiner-Khamsi in Waldow (2018).

nasploh – dajejo vtis, da je določen problem ali pa rešitev jasen/-na in neposreden/-na, kar ima za posledico iskanje poenostavljenih rešitev. Kakor opozarjajo Stephen Ball idr. (2017, 2–3), sta

identifikacija in imenovanje teh »problemov« ključni vidik »dela« v okviru GERM [Global Education Reform Movement]. Oprelitev problemov politik opredeljuje možnosti reševanja [...]. V okviru kompleksne in ekspanzivne politične retorike reform izobraževanja so ideje preobrazbe, modernizacije, inovacij, podjetništva, ustvarjalnosti in konkurenčnosti ključni označevalci resnosti in dejavnosti vlade.

Pa vendar raziskava PISA kot tudi ostale mednarodne primerjalne raziskave merjenja izobraževalnih dosežkov niso »zgolj in samo« arena za pridobivanje in izmenjavo podatkov ter njihovo primerjavo. Veljajo namreč za enega od osrednjih mehanizmov iz arzenala t. i. »mehke moči« oz. »mehkega načina upravljanja« (Nye 1990). Raziskava PISA – kakor v svojem članku »Governing by Numbers« opozarja grško-britanska sociologinja edukacije Sotiria Grek (2009, 23) – predstavlja »novo politično tehnologijo upravljanja evropskega izobraževalnega prostora preko števil«. »Fenomen« raziskave PISA (kakor tudi proces vzgoje in izobraževanja nasploh) je torej treba misliti v kontekstu spremenjenih globalnih razmer v kontekstu spreminjajočega se pojmovanja države in njene suverenosti. Pri tem je pomemben prenos dela pristojnosti države na mednarodne oz. medvladne organizacije kot element novih »tehnologij« vladovanja. Kakor izpostavlja Svein Sjøberg (2020, 36), je treba raziskavo PISA razumeti »kot družbeni pojav v širšem političnem, družbenem in kulturnem kontekstu in kot normativni instrument upravljanja izobraževanja« oz. tudi kot nekakšen kolonizacijski diskurz. Eno od osišč spreminjanja sodobnih sistemov vzgoje in izobraževanja brez dvoma predstavlja dejstvo, da v OECD-jevi izobraževalni agendi ter v veliki meri tudi agendi EU vzgoja in izobraževanje zasedata mesto osrednjega generatorja gospodarskega razvoja, izobraževalni dosežki oz. rezultati učenk in učencev pa predstavljajo ter domnevno napovedujejo (ekonomsko) uspešnost družbe v prihodnosti.⁶

V obdobju zadnjih treh desetletij so se nacionalni sistemi vzgoje in izobraževanja preko mehke moči mednarodnih primerjalnih raziskav znašli veliko bolj pod pritiskom mednarodnih organizacij in vse manj v domeni

6 V zvezi z genealogijo OECD-jevega vpliva na vzgojo in izobraževanje glej, npr. Ydesen (2019).

domačih oblasti. Te raziskave pravzaprav vzpostavljajo zapleteno razmerje med znanostjo, številkami in politiko (Christensen 2022; Prutsch 2019) ter s tem povezano »pretvorbo« mednarodnih organizacij v znanstvene avtoritete (Rautalin idr. 2021). Kakor opozarja Johanna Kallo (2021, 779):

Vzpon Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) kot globalnega akterja se pripisuje njeni zmožnosti, da z močnimi diskurzivnimi koncepti, kot je zamisel o ekonomiji znanja, ustvarja in na novo določa meje znanja.

Tudi zato se večina reformnih »ukrepov« ter ostalih sprememb ter posodobitev na področju vzgoje in izobraževanja utemeljuje (v veliki meri) prav skozi kvantifikacijo, ki naj bi zagotavljala nekakšno »kulturo objektivnosti«. Reforme (in ostale spremembe) v vzgoji in izobraževanju so tako utemeljene primarno na rezultatih primerjalnih raziskav merjenja dosežkov učencev (Teodoro 2022). Kakor v svoji knjigi *Trust in Numbers* izpostavlja ameriški zgodovinar znanosti Theodore Porter (1995), predstavlja to »zaupanje v številke« (tako v znanstvenem, administrativnem kot v birokratskem registru), najnežnejšo, a kljub temu še vedno najprodornejšo obliko moči v sodobnih demokracijah. Kot opozarjata Sellar in Lingard (2019), podatki iz tovrstnih velikih mednarodnih primerjalnih raziskav pogosto ne služijo kot podlaga dokazov o stanju sistemov vzgoje in izobraževanja, pač pa prej nastopajo kot katalizatorji že obstoječih agend, interesov in razprav.

Eden od problemov v času t. i. »big data« (tudi na področju vzgoje in izobraževanja) tako torej ni pomanjkanje podatkov, temveč pomanjkanje konceptualizacij in refleksije njihovega zbiranja ter interpretacij že zbranih in agregiranih podatkov. Ena od ključnih nalog raziskovanja v vzgoji in izobraževanju namreč ni samo v reševanju problemov, temveč predvsem v njihovi identifikaciji. Kakor opozarjajo Gert Biesta idr. (2019, 3),

[v] tem pogledu izobraževalno raziskovanje, ki deluje na način postavljanja in ne reševanja problemov, ni le raziskovanje o izobraževanju ali za izobraževanje, temveč je na nek način tudi samo oblika izobraževanja, saj poskuša spremeniti miselnost in splošne predstave, poskuša razkriti skrite predpostavke in poskuša sodelovati v stalnih pogovorih o tem, kaj je v izobraževanju in družbi nasploh vredno in koristno.

V zadnjih nekaj desetletjih so bile številne reforme in s tem povezane posodobitve (ter ostale spremembe) na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja praviloma usmerjene v zagotavljanje pravičnosti na eni strani ter povečanje kakovosti na drugi.⁷ Osnovni imperativ tega trenda je v prvi vrsti temeljil na rezultatih velikih mednarodnih raziskav merjenja izobraževalnih dosežkov učencev. Najpomembnejši indikator kakovosti posameznega sistema vzgoje in izobraževanja naj bi bili dosežki učencev, merjeni skozi obsežne mednarodne raziskave merjenja dosežkov učencev na posameznem vsebinskem področju. Ključni indikator kakovosti vzgoje in izobraževanja na posameznem vsebinskem področju tako postane t. i. »pismenost« (angl. *literacy*), npr. bralna, matematična, naravoslovna, medijska, okoljevarstvena, finančna, varnostna, digitalna, državljska pismenost itn. Pojem pismenost je torej eden od ključnih konceptov, kako določeno pojmovanje kakovosti ta pojem pravzaprav zaobjame in tako »proizvede« njegovo pretvorbo v merljiv dosežek (Luke 2004). Nena zadnje pismenost namreč ni nevtralna oz. nepristranska (Addey 2018; Hamilton idr. 2015), saj predstavlja ključni indikator človeškega kapitala: sama pismenost postane nekakšen substitut pojma izobraževanje (Krenz-Dewe in Rangger 2021).

Na eni strani imamo torej fenomen t. i. »zaupanja v številke« (Porter 1995) ter s tem povezano »vladanje preko števil« (Grek 2009), na drugi strani pa pojem pismenost in s tem povezane probleme. V samem središču obeh sta pojem vednost ter proces merjenja le-te. Nena zadnje predstavlja sam proces merjenja izobraževalnih dosežkov poseben »performativni akt« kot »nov način regulacije, ki ustvarja nove resnice, nove načine gledanja in nove realnosti« (Hamilton idr. 2015, xi). »Branje« rezultatov mednarodnih raziskav pomeni namreč tudi nekakšno »prevajanje« (Steiner-Khamsi 2014).

A je zadeva še veliko problematičnejša. Če sta analiza in s tem povezana kritika kompetenc ustrezno dokumentirani (Laval 2005; Tahirsylaj in Sundberg 2020), je analiza pismenosti v literaturi o raziskovanju vzgoje in izobraževanja veliko manj prisotna. V prvi vrsti gre namreč za redukcionistično pojmovanje procesa vzgoje in izobraževanja, saj temelji na funkcionalistični paradigmi, ki jo povezujemo z ekonomističnim pojmovanjem procesa vzgoje in izobraževanja oz. njegovo korporatizacijo (Spring 2015). Nena zadnje pismenost ni zgolj in samo »tehnična« spretnost na

7 Za primerjalno analizo kompromisa med učinkovitostjo ter enakostjo različnih sistemov vzgoje in izobraževanja glej Van de Werfhorst in Mijs (2010).

posameznem področju, temveč je v prvi vrsti nekakšen »družbeni konstrukt« (Jones Díaz 2007) oz. »družbena praksa« (Papen 2016). Posamezne oblike pismenosti namreč predstavljajo ključno sredstvo mednarodnih primerjalnih raziskav merjenja izobraževalnih dosežkov pri zamenjavi paradigme, kako misliti (in razumeti) rezultate procesa vzgoje in izobraževanja, in začnejo delovati – kakor opozarja Monica Heller (2010, 50) – kot »skupni referenčni okviri in prakse pomenov, ki konstruirajo, legitimirajo in maskirajo razmerja moči«. Kakor je v uvodu v knjigo *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance* opozoril António Teodoro (2022, 3), pismenost predstavlja ključno sredstvo za preseganje »lokalnih« (beri: nacionalnih) specifik, tradicij in kontekstov.

Ne preseneča torej, da se večina – vsaj navidez – progresivnih iniciativ, ki predstavljajo osnovni motivacijski impulz vsake šolske reforme v »krasnem novem svetu« neoliberalnega družbenega reda, pogosto sprevrže v svoje nasprotje. Kakor opozarja Michael Apple (2016, 128), je v okviru te premestitve poudarka na delu proces »deartikulacije in reartikulacije«, s katerim dominantne skupine »vzamejo besede in vprašanja, ki so del kompleksne čustvene ekonomije in ki globoko odmevajo z upi in strahovi ljudi ('demokracija' je dober primer), in ustvarijo pogoje, v katerih so ti upi in strahovi povezani z desničarskimi 'rešitvami'«. Kako sicer misliti (in razumeti) fenomen vse večje neenakosti in s tem povezanega »razkoračka v priložnostih«, s katerimi se sooča večina sistemov vzgoje in izobraževanja? Naraščajoča neenakost namreč ni rezultat porušenega ravnovesja med učinkovitostjo in enakostjo, temveč posledica (nič kaj emancipatoričnega) »kopernikanskega obrata« v pojmovanju izobraževalne pravičnosti in s tem povezanih vrednot (Smyth 2020). Retorika neoliberalizma je namesto pojma učinkovitost in njegovih izpeljank v svoje besedišče namreč začela vključevati koncepte, ki so bili vse do nedavnega zunaj njegove gravitacijske orbite, npr. pravičnost, poštenost, enake možnosti, dobrobit oz. blaginja itd. (Sardoč 2021).

A gre pri mednarodnih primerjavah kot ključnem orodju usmerjanja izobraževalnih politik še za fenomen t. i. »moralne panike« (Alexander 2012). Moralno paniko – kakor v eni od najcelovitejših predstavitev tega fenomena opozarja Charles Krinsky (2013, 1) – namreč sprožijo »alarmantne medijske zgodbe, ki jim sledijo striktni zakoni in javne politike ter pretirano ali napačno usmerjena pozornost javnosti, tesnoba, strah ali jeza do zaznane grožnje socialnemu redu«. Tudi zato ne preseneča, da je postala

moralna panika pomemben spremljevalec izobraževalnih politik (Rodwell 2018).

Literatura

- Addey, C. 2018. »Assembling Literacy as Global: The Danger of a Single Story.«
V *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, uredili J. Holford, M. Milana, P. Jarvis, R. Waller in S. Webb. Palgrave Macmillan.
- Althusser, L. 2014. *On the Reproduction of Capitalism: Ideology and Ideological State Apparatuses*. Prevedel G. M. Goshgarigan. Verso.
- Akiba, M. 2008. »Predictors of Student Fear of School Violence: A Comparative Study of Eighth Graders in 33 Countries.« *School Effectiveness and School Improvement* 19 (1): 51–72.
- Alexander, R. 2012. »Moral Panic, Miracle Cures and Educational Policy: What Can we Really Learn From International Comparison?« *Scottish Educational Review* 44 (1): 4–21.
- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Apple, M. W. 1993. »The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense.« *Teachers College Record* 5 (2): 222–241.
- Apple, M. W. 1999. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge.
- Apple, M. W. 2016. »Introduction to “The Politics of Educational Reforms”.« *The Educational Forum* 80 (2): 127–136.
- Ball, S. J. 2008. *The Education Debate: Policy and Politics in the Twenty-First Century*. Policy.
- Ball, S. J., C. Junemann in D. Santori. 2017. *Edu.net: Globalisation and Education Policy Mobility*. Routledge.
- Beer, D. 2016. *Metric Power*. Palgrave Macmillan.
- Ben-Porath, S., in T. H. Ben Shahr. 2017. »Introduction: Big Data and Education: Ethical and Moral Challenges.« *Theory and Research in Education* 15 (3): 243–248.
- Bernholz, L., H. Landemore in R. Reich. 2021. *Digital Technology and Democratic Theory*. The University of Chicago Press.
- Biesta G., O. Filippakou, E. Wainwright in D. Aldridge. 2019. »Why Educational Research Should not Just Solve Problems, but Should Cause Them as Well.« *British Educational Research Journal* 45 (1): 1–4.

- Bruno, I., P. Clément in C. Laval. 2010. *La grande mutation: néolibéralisme et éducation en Europe*. Syllepse.
- Bufacchi, V. 2009. »Introduction: Rethinking Violence.« *Global Crime* 10 (4): 293–297.
- Christensen, J. 2022. »Studying Expert Influence: A Methodological Agenda.« *West European Politics* 46 (3): 600–613.
- Cinelli, M., W. Quattrocioni, A. Galeazzi, C. M. Valensise, E. Brugnoli, A. L. Schmidt in A. Scala. 2020. »The COVID-19 Social Media Infodemic.« *Scientific Reports* 10 (1): 16598.
- Deželan, T., J. A. Laker in M. Sardoč. 2020. *Safeguarding Civic Space for Young People in Europe*. European Youth Forum.
- Gaber, S., L. Marjanovič-Umek in V. Tašner. 2012. »The Danger of Inadequate Conceptualization in PISA for Education Policy.« *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 42 (4): 647–663.
- Galston, W. A. 2018. *Anti-Pluralism: The Populist Threat to Liberal Democracy*. Yale University Press.
- Gellner, E. 1983. *Nations and Nationalism*. Cornell University Press.
- Grek, S. 2009. »Governing by Numbers: The PISA “Effect” in Europe.« *Journal of Education Policy* 24 (1): 23–37.
- Hamilton, M., B. Maddox in C. Addey, ur. 2015. *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment*. Cambridge University Press.
- Harel Ben-Shahar, T. 2015. »Distributive Justice in Education and Conflicting Interests: Not (Remotely) as Bad as You Think.« *Journal of Philosophy of Education* 49 (4): 491–509.
- Harel Ben Shahar, T. H. 2017. »Educational Justice and Big Data.« *Theory and Research in Education* 15 (3): 306–320.
- Heller, M. 2010. »Bourdieu and “Literacy Education”.« V *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, uredila J. Albright in A. Luke. Routledge.
- Hopfenbeck, T. N., in K. Görgen. 2017. »The Politics of PISA: The Media, Policy and Public Responses in Norway and England.« *European Journal of Education* 52 (2): 192–205.
- Jarke, J., in A. Breiter. 2019. »Editorial: The Datafication of Education.« *Learning, Media and Technology* 44 (1): 1–6.
- Jones Díaz, C. 2007. »Literacy as Social Practice.« V *Literacies in Childhood: Changing Views, Challenging Practice*, uredile L. Makin, C. Jones Díaz in C. McLachlan. Elsevier.

- Kafka, J. 2011. *The History of "Zero Tolerance" in American Public Schooling*. Palgrave Macmillan.
- Kahneman, D., O. Sibony in C. R. Sunstein. 2021. *Noise: A Flaw in Human Judgment*. Hachette.
- Kallo, J. 2021. »The Epistemic Culture of the OECD and its Agenda for Higher Education.« *Journal of Education Policy* 36 (6): 779–800.
- Karseth, B., K. Sivesind in G. Steiner-Khamsi, ur. 2022. *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy: A Comparative Network Analysis*. Palgrave.
- Kodelja, Z. 2010. »Politika ničelne tolerance.« *Šolsko polje* 21 (5/6): 181–189.
- Krenz-Dewe, D., in M. Rangger. 2021. »Social Orders and the Political Dimension of Literacy.« V *Regimes of Belonging–Schools–Migrations*, uredili L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril in S. Shure. Springer.
- Krinsky, C. 2013. »Introduction: The Moral Panic Concept.« V *The Ashgate Research Companion to Moral Panics*, uredil C. Krinsky. Ashgate.
- Kvernbekk, T. 2016. *Evidence-Based Practice in Education: Functions of Evidence and Causal Presuppositions*. Routledge.
- Kymlicka, W. 1995. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press.
- Laval, C. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Prevedla K. Rotar. Krtina.
- Lingard, B., C. Wyatt-Smith in E. Heck. 2021. »Transforming Schooling through Digital Disruption: Big Data, Policy, Teaching, and Assessment.« V *Digital Disruption in Teaching and Testing: Assessments, Big Data, and the Transformation of Schooling*, uredili C. Wyatt-Smith, B. Lingard in E. Heck. Routledge.
- Luke, A. 2004. »On the Material Consequences of Literacy.« *Language and Education* 18 (4): 331–335.
- Maddox, B., ur. 2018. *International Large-Scale Assessments in Education: Insider Research Perspectives*. Bloomsbury.
- Madsen, M. 2022. *Governing by Numbers and Human Capital in Education Policy Beyond Neoliberalism: Social Democratic Governance Practices in Public Higher Education*. Springer.
- Martens, K., in A. P. Jakobi, ur. 2010. *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making?* Oxford University Press.
- Moss, P. A., ur. 2007. »Introduction: Evidence and Decision Making.« V *Evidence and Decision Making*, uredila P. A. Moss. Wiley-Blackwell.
- Nye, J. S. Jr. 1990. »Soft Power.« *Foreign Policy*, št. 80: 153–171.

- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD.
- OECD. 2012. *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II)*. OECD.
- Olssen, M. 2017. »Neoliberalism and Beyond: The Possibilities of a Social Justice Agenda?« V *Policy and Inequality in Education*, uredili S. Parker, N. Kalervo, Gulson in T. Gale. Springer.
- Papen, U. 2016. *Literacy and Education: Policy, Practice and Public Opinion*. Routledge.
- Porter, T. 1995. *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton University Press.
- Prutsch, M. J., ur. 2019. *Science, Numbers and Politics*. Palgrave Macmillan.
- Rautalin, M., J. Syväterä in E. Vento. 2021. »International Organizations Establishing Their Scientific Authority: Periodizing the Legitimation of Policy Advice by the OECD.« *International Sociology* 36 (1): 3–24.
- Rawls, J. 2001. *Justice as Fairness: A Restatement*. Harvard University Press.
- Ringarp, J. 2016. »PISA Lends Legitimacy: A Study of Education Policy Changes in Germany and Sweden after 2000.« *European Educational Research Journal* 15 (4): 447–461.
- Rizvi, F., B. Lingard in R. Rinne. 2022. »Reimagining Globalization and Education: An Introduction.« V *Reimagining Globalization and Education*, uredili F. Rizvi, B. Lingard in R. Rinne. Routledge.
- Rodwell, G. 2018. *Moral Panics and School Education Policy*. Routledge.
- Sandel, M. 2020. *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* Picador Paper.
- Sardoč, M. 2010. *Multikulturalizem: pro et contra*. Pedagoški inštitut.
- Sardoč, M. 2013. »Anatomija enakih možnosti.« *Šolsko polje* 24 (5/6): 143–157.
- Sardoč, M. 2021. »The Language of Neoliberalism in Education.« V *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education*, uredil M. Sardoč. Routledge.
- Sardoč, M., ur. 2022. *Making Sense of Radicalization and Violent Extremism: Interviews and Conversations*. Routledge.
- Sardoč, M., in V. Prebilič. 2015. »Paradoks(i) ničelne tolerance.« *Teorija in praksa* 52 (1-2): 83–96.
- Sardoč, M., in T. Deželan. 2025. »Shrinking Civic Space.« V *Encyclopedia of Diversity*, uredil M. Sardoč. Springer.
- Scholte, J. A., ur. 2013. *Building Global Democracy? Civil Society and Accountable Global Governance*. Cambridge University Press.

- Sellar, S., in B. Lingard. 2013. »The OECD and Global Governance in Education.« *Journal of Education Policy* 28 (5): 710–725.
- Sjøberg, S. 2020. »The PISA-Syndrome - How the OECD Has Hijacked the Way We Perceive Pupils, Schools and Education.« *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics* 7 (1): 34–88.
- Smyth, N. 2020. »A Genealogy of Emancipatory Values.« *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy* 67 (7): 2197–2226.
- Spring, J. 2015. *Globalization of Education: An Introduction*. Routledge.
- Steiner-Khamsi, G., ur. 2004. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. 2014. »Cross-national Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation.« *Asia Pacific Journal of Education* 34 (2): 153–167.
- Steiner-Khamsi, G., in F. Waldo. 2018. »PISA for Scandalisation, PISA for Projection: The Use of International Large-Scale Assessments in Education Policy Making – An Introduction.« *Globalisation, Societies and Education* 16 (5): 557–565.
- Tahirsylaj, A., in D. Sundberg. 2020. »The Unfinished Business of Defining Competences for 21st Century Curricula: A Systematic Research Review.« *Curriculum Perspectives* 40 (2): 131–145.
- Takayama, K. 2018. »The Constitution of East Asia as a Counter Reference Society through PISA: A Postcolonial/De-Colonial Intervention.« *Globalisation, Societies and Education* 16 (5): 609–623.
- Teodoro, A., ur. 2022. *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance: Risks, Limitations, and Humanistic Alternatives*. Routledge.
- Torrance, H. 2006. »Globalizing Empiricism: What, If Anything, Can Be Learned from International Comparisons of Educational Achievement.« *V Education, Globalization and Social Change*, uredili H. Lauder, P. Brown & J.-A. Dillabough in A. H. Halsey. Oxford University Press.
- Troeger, V. 2014. »Crisis Without End? The Unravelling of Western Prosperity, by Andrew Gamble.« *Times Higher Education*, 31. julij. <https://www.timeshighereducation.com/books/crisis-without-end-the-unravelling-of-western-prosperity-by-andrew-gamble/2014778.article>.
- UNESCO. 2021. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO.
- Van de Werfhorst, H. G., in J. J. B. Mijs. 2010. »Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective.« *Annual Review of Sociology* 36:407–428.

- Waldow, F. 2021. »Introduction: Projection in Education Policy-Making.«
V *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies*, uredila F. Waldow in G. Steiner-Khamsi. Bloomsbury Academic.
- Williamson, B., S. Bayne in S. Shay. 2020. »The Datafication of Teaching in Higher Education: Critical Issues and Perspectives.« *Teaching in Higher Education* 25 (4): 351–365.
- Wiseman, A. W., in C. Stevens Taylor, ur. 2017. *The Impact of the OECD on Education Worldwide*. Emerald.
- Ydesen, C. 2019. *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. Springer.
- Young, I. M. 1990. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Young, M. D. 1994. »Looking back on Meritocracy.« *The Political Quarterly* 77:73–77.
- Young, M. 1958. *The Rise of the Meritocracy*. Routledge.
- Zhu, G. 2021. »A Prism of the Educational Utopia: The East Asian Educational Model, Reference Society, and Reciprocal Learning.« *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 42 (6): 943–957.

Neoliberalizem v vzgoji in izobraževanju¹

Mitja Sardoč

Uvod in opredelitev problematike

V več kot stoletnem razmaku sta francoski politolog Alexis de Tocqueville in britanski zgodovinar idej Isaiah Berlin opozorila na zanimiv pojav, za katerega se zdi, da ostaja aktualen v številnih sodobnih razpravah vse do danes. V drugi knjigi *Demokracije v Ameriki* je Alexis de Tocqueville (2000, 553) zgovorno poudaril, da je »abstraktna beseda kot nekakšna škatla z lažnim dnom: vanjo lahko vstaviš poljubne ideje in jih spet vzameš ven, ne da bi bil kdo pametnejši«. V svojem morda najbolj znanem eseju *Dva pojma svobode* (Berlin 2002, 181) je britanski filozof opozoril na težavo, ki pesti idejo svobode: »Tako kot sreča in dobrot, kot narava in resničnost je tudi pomen tega pojma tako porozen, da se zdi, da je le malo interpretacij, ki bi se jim lahko uprl.«

Številni koncepti in ideje bi dejansko lahko zasedli problematičen položaj, na katerega se sklicujeta oba avtorja. Kljub temu pa eden izmed njih še posebej ustreza takšni kategorizaciji. Gre za neoliberalizem. Srečamo ga pravzaprav v skoraj vseh družboslovnih in humanističnih vedah,

1 Nekateri elementi pričujočega poglavja so bili objavljeni v naslednjih publikacijah: M. Sardoč, »The Language of Neoliberalism in Education,« v *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being, and Justice*, ur. M. Sardoč (Routledge, 2021); M. Sardoč in T. Deželan, »Talents and Distributive Justice: Some Tensions,« *Educational Philosophy and Theory* 53, št. 8 (2021): 768–776; M. Sardoč in V. Prebilič, »Governing by Slogans,« *Policy Futures in Education* 21, št. 7 (2023): 765–775.

npr. politični filozofiji (Brown 2015), sociologiji (O'Connor 2010), kritičnih študijah neoliberalizma (Peck 2010), uporabnem jezikoslovju (Block in Holborow 2012; Holborow 2015), migracijskih študijah (Gao 2020), antropologiji (Wacquant 2012), geografiji (Brenner idr. 2010), socialnem delu (Ferguson 2004), feminističnih študijah (Fraser 2013), skrbi za starejše (Andersson in Kvist 2015), izobraževanju (d'Agnese 2017; Giroux 2014; Olssen 2010; Peters 2011; Sardoč 2021) kot tudi varnostnih vedah (Eichler 2013). Pravzaprav je preučevanje neoliberalizma postalo, kot zgovorno poudarja John O'Connor (2010, 691), nekakšna »kočarska industrija«.

Nenazadnje je treba izpostaviti, kakor poudarja Kean Birch (2015, 571), da pomeni »(n)eooliberalizem številnim posameznikom različne stvari«. Pojem neoliberalizem je namreč postal – kakor opozarjajo Neil Brenner idr. (2010, 184) – »promiskuitetno prodoren in nedosledno opredeljen, empirično nenatančen in pogosto sporen«. Ta »konceptualna napaka«, ki je povezana z (napačno) uporabo izraza neoliberalizem (Venugopal 2015), je imela za posledico nekakšno »konceptualno širjenje« (Dunn 2017) in s tem povezan fenomen »konceptualne inflacije«, kar vodi v zmanjšano analitično vrednost pojma neoliberalizem. Pojem namreč ni »ne intelektualno natančen niti politično uporaben« (Dunn 2017, 1). Hkrati odsotnost jasne definicije kaže tudi na pomemben premik v razumevanju neoliberalizma, in sicer se ne razume več kot statičen pojav, temveč predvsem kot proces. Pravzaprav je fenomen neoliberalizacije (Brenner idr. 2010; Peck 2010) najbolje okarakterizirati kot proces nenehne transformacije, evolucije, preoblikovanja, prilagajanja, obnove, napredovanja in »razvoja« (Hall 2011).

To nenazadnje dokazujejo najznačilnejše »razvojne faze« neoliberalizma. Pravzaprav je neoliberalizem prvega vala povezan s fundamentalizmom prostega trga, ki sta ga v 70. in 80. letih prejšnjega stoletja evangelizirala Margaret Thatcher in Ronald Reagan ter je napredoval pod zastavo privatizacije in deregulacije. Nasprotno pa je osnovni cilj neoliberalizma »drugega vala«, ki nekako sovпада z nastopom administracije Billa Clintona v ZDA in »tretje poti« Tonyja Blaira v Veliki Britaniji v 90. letih 20. stoletja, premostiti vrzel med socialno demokracijo na eni strani in neoliberalno racionalnostjo na drugi. Neoliberalizem »drugega vala« predstavlja torej nekakšen hibrid, ki združuje progresivno agendo socialne demokracije z neoliberalnim besediščem, npr. individualne odgovornosti, izbire itn.

Poleg tega je prispevka o »koncu zgodovine«, ki nekako pooseblja ideološki vakuum po padcu Berlinskega zidu po letu 1989, pripomogla k oblikovanju iluzije možnega sobivanja med tržno miselnostjo (vsaj tako,

kot jo razume neoliberalizem) ter progresivnimi idejami, ki jih povezujemo s socialno demokracijo oz. z egalitarizmom nasploh. Za obe razvojni stopnji neoliberalizma je bila značilna tržna strategija, ki je negativno vplivala na preobrazbo družbenih sfer, ki naj bi bile zunaj dometa njegovega vpliva in morebitne aplikacije.

Tudi zato je še posebej zanimivo, da sedanja »razvojna stopnja« neoliberalizma odstopa od prejšnjih dveh, ki sta bili predstavljeni zgoraj. Neoliberalizem »tretjega vala« namreč predstavlja pomemben zasuk v procesu neoliberalizacije ter svoje ponovne »iznajdbe«. Sedanja »razvojna stopnja« neoliberalne »evolucije« – vsaj navidez – predstavlja odmik od prejšnjih dveh faz, saj naj bi se arhipelag konceptov in idej, s katerimi se ponaša, domnevno oddaljil od fundamentalistične retorike prostega trga, ki je bila značilna za prejšnji dve fazi.

Ta neoliberalna premestitev poudarka je povzročila nekakšen obrat k idejam, ki so v veliki meri povezane z egalitarnim etosom, npr. enakosti, pravičnosti, dobrobiti, pravičnosti, enakih možnostih itd. Dejansko že več kot desetletje velike svetovne medvladne (neoliberalne) institucije propagirajo nekakšen »progresivni neoliberalizem« (Fraser in Brenner 2017; Raschke 2019). Kakor poudarja Rune Møller Stahl (2019, 334), »letni vrh Svetovnega gospodarskega foruma v Davosu sedaj vsako leto razpravlja o neenakosti in politični nestabilnosti, celo tradicionalni utrdbi ortodoksnega neoliberalizma, kot sta IMF ali OECD, sta začela svariti pred neenakostjo«.

To privzetje egalitarnega besedišča zveni kot (težko pričakovana) »spreobrnitev« iz fundamentalizma prostega trga v progresivnejši in trajnostnejši pogled na svet. V nasprotju s tem pa so bili vsi, ki resno raziskujejo pojav neoliberalizem, veliko manj optimistični. Kot je v primeru »ugrabitve« feminizma s strani neoliberalizma poudarila Nancy Fraser (2013), »gibanje, ki se je začelo kot kritika kapitalističnega izkoriščanja, je na koncu prispevalo ključne ideje k svoji zadnji neoliberalni fazi«. Nenehna preobrazba, evolucija, preoblikovanje, prilagajanje, obnavljanje, napredovanje in »razvoj« neoliberalizma namreč predstavljajo samo bistvo procesa neoliberalizacije.

Eden najpomembnejših mehanizmov, povezanih s tem premikom poudarka v retoriki neoliberalizma, je bila resemantizacija egalitarnega in progresivnega besedišča, s katero sta mu odvzeta tako zgodovinska dediščina kakor tudi njegov emancipatorični potencial. Posreden znak, da ta neoliberalni »pomenski premik« (Mangez in Vanden Broeck 2020, 1) dejansko poteka, v prvi vrsti dokazuje gravitacijska orbita konceptov in idej

o pravičnosti, nediskriminaciji, poštenosti, enakosti, blaginji in enakih možnostih, ki odraža Firthovo (1957, 11) načelo, da bomo »besedo razumeli takrat, ko bomo vedeli, v čigavi družbi je«.

To ponavljajoče se izumljanje zgoraj predstavljenega neoliberalnega »reda razuma« (Brown 2015) je dejansko pomembno vplivalo na sam pojem neoliberalizem: postal je namreč nekakšen »drseči označevalec« (Ball 2020). Zanimivo je, da lahko to nejasnost, nepreciznost in konceptualno zmedo, ki so značilne za proces neoliberalizacije, mislimo skozi dve ločeni interpretaciji, in sicer (1) optimistično ter (2) pesimistično interpretacijo. Prva interpretacija trdi, da je neoliberalizem tako zapleten pojav, da nobena genealogija, idejna analiza ali konceptualna kartografija ne more v celoti zaobjeti številnih njegovih različnih nians. Vsak poskus, ki si prizadeva za razumevanje tega zapletenega pojava, zato najverjetneje ne uspe ali pa – v najboljšem primeru – razkrije samo en del.

Druga interpretacija na konceptualno zmedo gleda kot na veliko bolj premišljeno potezo, in sicer bodisi kot na poskus namernega preusmerjanja pozornosti bodisi kot na poskus prenosa odgovornosti. Pri ponazoritvi tega dvojnega scenarija sta v pomoč dva ločena primera. Po eni strani je bila strategija preusmerjanja pozornosti (t. i. »strategija mrtve mačke«) pomembna ugotovitev, ki izhaja iz kritičnih študij terorizma: odsotnost natančne opredelitve radikalizacije, nasilnega ekstremizma in samega terorizma namreč predstavlja sestavni del »vojne proti terorizmu«. Po drugi strani pa strategija prenosa odgovornosti predstavlja ključni vpogled v raziskavah kliničnega upravljanja. Kot opozarja Michael Loughlin (2002, 229), »(ne)jasnost oblikovalcem politik omogoča, da odgovornost za probleme zdravstvenih služb preložijo na delovno silo, ki mora za izvajanje politike razlagati namerno nejasne izjave managementa«. Ti dve strategiji predstavljata konceptualni okvir, kako misliti (in razumeti) neoliberalizem oz. proces neoliberalizacije v vseh njegovih pojavnih oblikah. Zanimivo je, da je presečišče jezika in politike, ki nam omogoča sledenje »evoluciji« neoliberalizma, postalo pomembna raziskovalna smer v kritičnih študijah neoliberalizma (Fairclough 2002). Kot poudarja Matthew Eagleton-Pierce (2016, 18–19),

jezik neoliberalizma konstruira in izraža posebno vizijo ekonomije, politike in vsakdanjega življenja. Nekateri menijo, da je ta vizija privlačna, za mnoge druge pa so vsebina in posledice neoliberalizma zaskrbljujoče. Kljub priljubljenosti teh konceptov

pogosto ostajajo zmedeni, plod spornih zgodovin, pomenov in praks.

Ta »diagnoza« ima pomembne posledice za preučevanje neoliberalizma, saj razkriva pomembno novo značilnost procesa neoliberalizacije. Kakor sta poudarila Pierre Dardot in Christian Laval v angleškem prevodu svoje knjige *The New Way of the World* (2014, iv) »z napačnim vrednotenjem značaja neoliberalizma, s tem, da prezremo njegovo zgodovino ter da spregledamo njegove globoke družbene in subjektivne vire, smo obsojeni na slepoto in impotenco ob razvoju, ki je kmalu sledil«.

Neoliberalizacija vzgoje in izobraževanja

Čeprav je neoliberalizem že več kot dve desetletji v ospredju razprav ne le v gospodarstvu, podjetništvu in financah, se je zgolj postopoma infiltriral v naš besednjak na številnih tako raznolikih področjih, kot so študije managementa (Wacquant 2009), geografija (Springer 2014), kriminologija (Bell 2015), zdravstvo (Glynos 2014), sodna praksa (Grewal in Purdy 2014), urbana politika (Storper 2016), izobraževanje (Grek 2009) itd. Njegov ekonomistični diskurz, povezan s spodbujanjem učinkovitosti ter v kombinaciji s kazalniki in z drugimi empiričnimi podatki, naj bi vzpostavil »kulturo objektivnosti« (Porter 1995). Kot poudarja Christopher W. Chun (2016, 558):

[N]eoliberalne politike in prakse so poskušale preoblikovati naše vsakdanje življenje tako, da je vsak vidik natančno izmerjen, ocenjen in ovrednoten kot »izhodi« v skladu s proizvodnimi standardi, ki temeljijo na proizvodnji, in opredeljen kot »najboljše prakse«, kar je še en izraz, prevzet iz korporativne kulture, ki se zdaj pogosto uporablja v izobraževanju.

Pravzaprav je bilo izobraževanje v samem središču neoliberalnih politik, saj naj bi predstavljalo enega glavnih kazalcev prihodnje gospodarske rasti in blaginje posameznika. Kot poudarja Stephen Ball (2008, 1), je izobraževanje postalo »ključni dejavnik pri zagotavljanju gospodarske produktivnosti in konkurenčnosti v kontekstu informacijskega kapitalizma«. Ta – za mnoge znanstvenike distopična – »vizija« izobraževanja kot naložbe temelji na (deterministični) predpostavki, da so »boljši izobraževalni rezultati močan napovedovalec gospodarske rasti« (OECD 2010, 3). Dosežki učencev naj bi predstavljali kazalnik »prihodnjih naborov talentov« (OECD 2012, 26) in bi zato morali biti veljaven kazalnik prihodnjega (gospodarskega) uspeha.

Ta predpostavka o prevodnosti učnih dosežkov v ekonomski uspešnosti – najvidnejša v raziskavah, ki obravnavajo obsežne mednarodne raziskave merjenja dosežkov učencev, npr. PISA itd. – je v ospredje medijske in politične pozornosti postavila različne vidike poučevanja in učenja, gledano skozi prizmo »izposojanja in posojanja« (Steiner-Khamsi 2004), »referenčnih družb« (Sahlberg in Cobbold 2021) in »kontrareferenčnih družb« (Takayama 2018) oz. »negativnih referenčnih družb« (Waldow 2021) ter s tem povezanih fenomenov »škandalizacije« ter »glorifikacije«. Mednarodne raziskave merjenja dosežkov učencev so tako postale pomembno »orodje za posojanje legitimnosti« (Ringarp 2016). Globalna kultura testiranja je tako postala nekakšna »nova normalnost«, ki vodi tako v »dataizem« (Beer 2016) kot »datafikacijo« (Williamson idr. 2020).

Medtem ko je analiza neoliberalne agende v izobraževanju dobro dokumentirana (npr. d'Agnese 2017; Giroux 2014; Olssen 2010; Peters 2011), je bilo preučevanje »govorice« neoliberalizma v vzgoji in izobraževanju na samem robu znanstvenega zanimanja (Holborow 2015). Zlasti širitev neoliberalnega besednjaka z egalitarnimi idejami, kot so poštenost (Bøyum 2014), pravičnost in prikraščenost (Gazeley 2019), blaginja itd., je bila (v najboljšem primeru) deležna zgolj postranske pozornosti. Npr., eden najnovejših dodatkov k neoliberalnemu besednjaku je bila ideja o talentu. Večji del svoje zgodovine je bil pojem nadarjenost povezan z idejo »karier, odprtih za talente«, in drugimi perečimi vprašanji, povezanimi z distributivno pravičnostjo, vključno z »lastništvom« talentov (Goldman 1987), zaslugami (Sher 2012), begom možganov (Brock in Blake 2015), »vojno za talente« (Michaels idr. 2001), upravljanjem talentov, »obdavčitvijo« talentov (Hasen 2006; Zelenak 2006) itd.

Njegova emancipatorna obljuba navzgorne družbene mobilnosti je na koncu radikalno preoblikovala porazdelitev ugodnejših družbenih položajev in je trajno vplivala na samo idejo družbenega statusa. Kljub emancipatorni povezavi z enakimi možnostmi in družbeno mobilnostjo je pojem talent začel nastopati v razpravi o korporatizaciji talentov. Kot poudarja Jo Littler (2013, 68), se je pomen meritokracije (kjer so talenti ena od ključnih spremenljivk)

iz omalovaževalnega sklicevanja na embrionalni sistem državne organizacije, ki ustvarja problematične hierarhije, preko dvomljivega pojma »zasluge« premaknil k slavnostnemu izrazu, ki tekmovalni individualizem in esencionaliziran pojem »talent« povezuje

z vero v zaželenost in možnost družbene mobilnosti v zelo neenakopravni družbi.

Ta premik poudarka pri uporabi jezika ter idej, ki so trdno utemeljene v nekaterih dobro znanih sloganih (in drugih »modnih« besedah oz. klišejih), je pravzaprav preoblikoval naš način razmišljanja o javni politiki na splošno (npr. izraz *aspiration nation*, ki ga je propagiral nekdanji premier britanski David Cameron (Littler 2013)).

Pa vendar ta premik poudarka od konceptov in idej, ki so veljali za del »standardne« retorike neoliberalizma, npr. učinkovitost, konkurenčnost, mobilnost, deregulacija, privatizacija, komodifikacija, uspešnost, prožnost, marketizacija, podjetništvo, potrošništvo, odgovornost, financializacija itd., h konceptom in k idejam, ki so praviloma del egalitarnega besednjaka, ni le postavil obsežnih raziskav in podatkov kot svojega glavnega proizvoda v samo središče izobraževalne politike, temveč je – kar je morda enako pomembno – imel globok vpliv na sam proces vzgoje in izobraževanja. Kot sta poudarila Sam Sellar in Bob Lingard (2013, 711), »vse od 90. let 20. stoletja je delo na področju izobraževanja postalo pomembno področje v sami OECD, povečala pa se je tudi vloga organizacije na področju izobraževanja na svetovni ravni«.

Dejansko ta proces neoliberalizacije vzgoje in izobraževanja ni bil izveden izključno z logiko ekonomizacije, tj. z uveljavljanjem nekakšne tržne »senzibilnosti« za izobraževanje, temveč s ponovno prilastitvijo egalitarnega besednjaka in z resemantizacijo idej ter konceptov, za katere je prej veljalo, da so zunaj njegove gravitacijske orbite. Ta ponovna prilastitev progresivne in emancipatorne retorike je privedla do korporatizacije vprašanj, za katera je prej veljalo, da so zunaj neoliberalne pristojnosti, npr. razvoja (Roberts in Soederberg 2012), enakosti spolov (Fraser 2013), pravičnosti (Bøyum 2014). Ta »novi neoliberalizem« (Prügl 2017) dejansko predstavlja prelomnico v razumevanju neoliberalizma kot procesa.

Vse to vodi v nov način oblikovanja neoliberalizacije vzgoje in izobraževanja ter procesa neoliberalizacije nasploh. Kot poudarja Stephen Ball (2020, 23) na primeru raziskav na področju filantropije in globalnega izobraževanja:

Mamljivo in nekako banalno, a kljub temu resnično je reči, da gre za kompleksen, nestabilen in težaven teren raziskovanja. V mnogih pogledih nimamo niti jezika in konceptov niti metod in tehnik, primernih za raziskovanje teh novih pokrajin in načinov politike.

Ta razvoj in spremembe v izobraževalni politiki, ki vplivajo na oblike in načine izvajanja ter organizacije izobraževanja in na vrednote ter pomen izobraževanja, so presegli dosedanji okvir naše raziskovalne agende zato moramo prilagoditi tisto, kar imamo za raziskovalne probleme, da bi ujeli korak.

To neoliberalizacijo vzgoje in izobraževanja najboljše predstavljajo instrumentalno razumevanje vloge ter pomena vzgoje izobraževanja, izkrivljeno pojmovanje pravičnosti, fenomen »adjunktifikacije« v visokem šolstvu, antiintelektualizem in redukcionistična uporaba kvantitativnih podatkov itn. Ta prilastitev progresivne in emancipatorne retorike je privedla do korporatizacije vprašanj, za katera se je prej mislilo, da ne sodijo v interesno sfero neoliberalizma, npr. razvojne študije (Roberts in Soederberg 2012), enakost spolov (Fraser 2013), pravičnost (Bøyum 2014). Ta »novi neoliberalizem« (Prügl 2017) pomeni prelomnico v razumevanju samega procesa neoliberalizacije.

Kljub raznolikim opredelitvam neoliberalizma si vsa pojmovanja delijo nekatere temeljne predpostavke, ki temeljijo na t. i. »igri ničelne vsote« med svobodo in enakostjo ter vrsti s tem povezanih problemov, in sicer (1) da je zagotavljanje enakosti nerazdružljivo povezano z aktivnejšo vlogo države (*predpostavka o eksponencialni povezanosti večje enakosti in aktivnejše vloge države*); (2) da je aktivnejša vloga države vselej povezana (zgolj in samo) z zagotavljanjem enakosti (*predpostavka o pristranski naravi vloge države*); (3) da je večanje enakosti obratnosorazmerno povezano z zmanjševanjem svobode (*predpostavka o alternira-jočem razmerju enakosti in svobode*); ter (4) da je večja svoboda posameznika *absolutno* boljša od večje enakosti (*predpostavka o asimetričnem razmerju med svobodo in enakostjo*).

Ne preseneča torej, da Dardot in Laval (2014, 4) neoliberalizem opredelita kot »skupek diskurzov, praks in aparatov, ki določajo nov način vladanja človeških bitij v skladu z univerzalnim načelom tekmovanja«. Ta »diagnoza« ima pomembne posledice za raziskovanje neoliberalizma, saj razkriva pomembno novo značilnost procesa neoliberalizacije. Kot sta Pierre Dardot in Christian Laval poudarila v angleškem prevodu svoje knjige *The New Way of the World* (2014, iv): »[Da] bi narobe razumeli značaj neoliberalizma, prezrli njegovo zgodovino in zamudili njegove globoke družbene in subjektivne vzmeti, je bilo treba obsoditi samega sebe na slepoto in nemoč zaradi razvoja dogodkov, ki so kmalu sledili.« Najpomembneje je morda, da se je neoliberalizem v nasprotju s svojo negativno javno in akademsko

podobo, povezano s fundamentalizmom prostega trga, premaknil v smeri dejanskega preoblikovanja samega sebe. Kot poudarja William Davies (2016, 122), »[v] preteklosti je bil neoliberalizem kritiziran, ker je povzdignil ekonomske sodbe o 'učinkovitosti' ali 'konkurenčnosti' nad moralnimi sodbami socialne pravičnosti«.

Morda najneposrednejši vpogled v logiko delovanja procesa neoliberalizacije na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja predstavljata problematika talentov ter s tem povezano upravljanje človeških virov.

»Bitka za talente«

Kot del širšega vsebinskega področja upravljanja človeških virov ter razvoja izobraževanja nasploh velja upravljanje talentov za enega od strateških področij zagotavljanja kakovosti v procesu vzgoje in izobraževanja (Wolfsberger 2015). Sposobnost privabiti in zadržati vrhunske posameznike namreč postaja ključno strateško vprašanje upravljanja človeških virov na visokošolskih ustanovah. To potrjujejo tako programi oz. strategije najuspešnejših svetovnih univerz za privabljanje in selekcijo talentov na eni strani kakor tudi razvoj in ohranjanje oz. sposobnost zadržanja slednjih na drugi. Pri tem so pomembni tudi različni vladni programi oz. programi javnih oblasti, ki s privabljanjem posameznikov z visokim potencialom oz. odmevnimi dosežki pomembno krojijo globalno upravljanje talentov in t. i. »kroženje možganov« ter s tem povezane spremembe trga dela na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja.

V literaturi s širšega vsebinskega področja razvoja izobraževanja ter upravljanja človeških virov velja upravljanje s talenti za enega od strateško najpomembnejših področij. To – tako neposredno kakor tudi posredno – potrjujejo številni programi, štipendijske sheme, univerzitetni karierni centri, strategije in akcijski načrti ter t. i. »promocijske točke« prepoznavanja talentov. Program rekrutiranja Tisoč talentov kitajske vlade (npr. Bentao 2011; Cao 2008), visokošolski program kanadske vlade Canada Research Chairs, iniciativa Evropske komisije Marie Skłodowska-Curie – pečat odličnosti ter najnovejša iniciativa britanske vlade Office for talent,² ki naj bi Združeno kraljestvo ustoličila kot znanstveno velesilo, so samo nekateri izmed programov, kjer vlade posameznih držav posebno pozornost usmerjajo v rekrutiranje vrhunskih posameznikov z namenom zagotavljanja gospodarskega razvoja, splošne blaginje ter konkurenčne

2 Iniciativa britanske vlade Office for Talent ima v prvi vrsti namen ublažiti posledice Brexita predvsem na področju visokega šolstva in raziskovanja.

prednosti pred ostalimi.³ Kakor izpostavljajo Collings idr. (2015, 1), je postalo področje upravljanja talentov v zadnjih nekaj desetletjih eno najhitreje razvijajočih se področij akademskega dela, ko gre za upravljanje.

S temi iniciativami so praviloma povezane tudi prilagoditve migracijskih politik visoko kvalificiranim posameznikom (Cerna 2016), kar velja – poleg prepoznavanja le-teh in njihovega nagrajevanja – za ključno razsežnost mobilnosti talentov (Tuccio 2019). Prav globalno upravljanje talentov oz. t. i. »kroženje možganov« v visokem šolstvu in raziskovalni dejavnosti je povezano z zagotavljanjem »prijaznih« vizumskih režimov za posameznike z visokim potencialom oz. dosežki; tak je npr. program Global Talent⁴ britanske vlade ter s tem povezan fenomen t. i. »olimpijskega državljanstva« (Shachar 2011).

Poleg tega, da so talenti postali vodilna »valuta« v zabavni industriji (Littler 2017), so postali tudi odskočna deska za različne razvojne pobude najpomembnejših medvladnih organizacij, npr. indeks konkurenčnosti globalnih talentov (Global Talent Competitiveness Index – GTCI) ali pa OECD-jevi indikatorji »privlačnosti talentov« (angl. *talent attractiveness*)⁵ ter upravljanje talentov na ravni EU.⁶ To je seveda tesno povezano tudi z uspešnostjo delovanja raziskovalno intenzivnih visokošolskih zavodov ter posledično tudi z dejstvom, da imajo številne uveljavljene univerze po svetu za te namene vzpostavljene (1) organizacijske enote za upravljanje s talenti (npr. Stanford University,⁷ Northeastern University,⁸ University of Washington⁹); (2) programe oz. strategije upravljanja s talenti oz. človeškimi

3 Tukaj seveda ostaja odprto vprašanje »motivacijskih« razlogov za uvedbo posameznih programov; npr., program britanske vlade Office for Talent je neposredno (v veliki meri) povezan z blažitvijo posledic Brexita za visoko šolstvo in raziskovanje. Podoben program privabljanja talentov (Talent Boost) imajo tudi na Finskem: <https://tem.fi/en/talent-boost-en>

4 <https://www.gov.uk/global-talent>

5 Za podrobnejšo predstavitev te OECD-jeve iniciative na širšem področju migracij in upravljanja s človeškimi viri glej <https://www.oecd.org/migration/talent-attractiveness/>.

6 OECD-jevo tematsko poročilo, ki obravnava upravljanje talentov v EU: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/6ea982ao-en/index.html?itemId=/content/publication/6ea982ao-en>.

7 <https://hr.stanford.edu/about/university-human-resources/talent-management-workforce-strategy>

8 <https://www.northeastern.edu/cfhets/>.

9 <https://hr.uw.edu/talent/>

viri (npr. Talent First University of Sheffield,¹⁰ People Strategy University of Edinburgh¹¹) ter tudi (3) modele upravljanja s talenti v akademskem okolju, npr. model Talent Management Continuum University of California.¹² Skupni cilj teh enot, procesov in ukrepov sta tako uspešno privabljanje in selekcija talentov na eni strani kakor tudi razvoj in ohranjanje oz. sposobnost zadržanja slednjih na drugi.

Čeprav različni slogani (»bitka za talente«) in metafore (npr. »osvoboditev talentov«) na širšem vsebinskem področju upravljanja s talenti v prvo vrsto postavljajo njihovo retorično oz. diskurzivno vrednost (Evans idr. 2019), velja problematika talentov – kakor izpostavijo Garnett idr. (2009, 145) – za manj obravnavano. Tudi področje upravljanja talentov ostaja precej razpršeno, s precej fluidnimi konceptualnimi in intelektualnimi mejami (Collings idr. 2017, 3). Ključno oviro pri upravljanju talentov (tako na empirični kakor tudi na konceptualni ravni) predstavlja torej predvsem pomanjkanje teoretičnih in argumentacijskih podlag (Sardoč in Deželan 2021). Hkrati neustrezen konceptualni okvir upravljanja talentov kot tudi pomanjkanje podatkov za njegovo izvajanje (Boštjančič in Slana 2018) odpirata vrsto različnih problemov, saj sam koncept trpi – kakor izpostavljajo Scullion idr. (2020, 213) – zaradi

nerešenih vprašanj okoli svojih konceptualnih in intelektualnih okvirov, pomanjkanjem jasnosti glede opredelitve, obsega in splošnih ciljev upravljanja talentov ter pomanjkanjem soglasja o pomenu globalnega upravljanja talentov.

Prav konceptualna zmeda okoli statusa in pomena talentov pri upravljanju človeških virov (Huang in Tansley 2012) je v prvi vrsti povezana s pomanjkanjem jasnosti okoli opredelitve, obsega in ciljev tega vsebinskega področja (Sparrow idr. 2014). Hkrati konceptualna zmeda tudi ovira vzpostavitev splošno sprejetih teorij in praks upravljanja talentov (Gallardo-Gallardo idr. 2013, 290). Ustrezna operacionalizacija upravljanja talentov namreč zahteva celovito razumevanje samega pojma talent,¹³ saj odpira vrsto kadrovskih, organizacijskih, pedagoških ter epistemoloških vprašanj.

10 https://hr.dept.shef.ac.uk/talent_first/Documents/Delivering_the_Difference_Final.pdf

11 http://www.docs.csg.ed.ac.uk/HumanResources/People_Strategy_2012-2016.pdf

12 <https://www.ucop.edu/human-resources/staff/talent-management-acquisition/talent-management.html>

13 Za operacionalizacijo različnih razumevanj talentov glej pojmovno matriko v Evans idr. (2019).

Kaj je torej talent in katere so njegove osnovne razsežnosti, kakšna je njegova zgodovinska »dediščina« ter kakšen je njegov teoretični okvir?

Glede na dejstvo, da je posedovanje določenega talenta stvar naključja (Rawls 1971), postaja načelo dostopnosti vseh družbenih položajev talentom (paradoksalno) predmet različnih ugovorov in očitkov. Egalitarizem problematiko talentov namreč premesti v okvir razmerja med pravičnostjo in (ne)enakostjo: prav neenaka distribucija naravnih virov in s tem povezana moralna arbitrarnost talentov odpirata vprašanje pravičnosti na meritokraciji utemeljenega pojmovanja enakih možnosti ter posledično legitimnosti (ne)enakosti, ki je rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Tudi zato talenti predstavljajo politični problem *par excellence*, saj »vojna za talente« ter s tem povezano »kroženje« oz. »beg možganov« (sicer spretno zapakiran v retoriko mobilnosti) veljata za nekakšno bojno polje t. i. »globalne meritokracije« (Beechler in Woodward 2009). Spremembe migracijskih politik v številnih državah, ki spodbujajo priseljevanje najkvalificiranejših posameznikov (t. i. »najboljši in najpametnejši«, *the best and the brightest*), so samo eden od indikatorjev različnih geopolitičnih interesov (Shachar 2006, 2013 in 2016).

Poleg svoje nerazdružljive povezanosti z idejo meritokracije oz. enakih možnosti nasploh se problematika talentov povezuje tudi z nekaterimi od najaktualnejših vprašanj, kot so t. i. »vojna za talente« (Beechler in Woodward, 2009), visoko šolstvo (Morehouse in Busse 2014; Michaels idr. 2001), »beg možganov« (Brock in Blake 2015), socialna mobilnost (Garnett idr. 2009), zaslužnost (Sher 2012), teorija državljanstva (npr. »olimpijsko državljanstvo«) (Shachar 2016), migracijske politike (Cerna in Chou 2019), osebna identiteta (Petrović 2009), »lastništvo« talentov (Goldman 1987), izobraževanje nadarjenih (Merry 2008), »obdavčitev talentov« (Hassen 2006; Lockwood idr. 2012; Markovits 2003; Zelenak 2006), upravljanje talentov (Lewis in Heckman 2006) ter upravljanje človeških virov nasploh (Gallardo-Gallardo in Thunnissen 2016).

Glede na široko paleto področij, ki obravnavajo različne razsežnosti talentov, je tudi znanstvena literatura na tem vsebinskem področju pričakovano raznolika. Pravzaprav se spekter stališč okoli problematike talentov giblje med dvema skrajnima amplitudama, in sicer idealistično (oz. »naivno«) ter pesimistično. Na eni strani del akademske sfere in gospodarstva zagovarja talente kot naslednjo valuto globalne meritokracije (ki naj bi v končni instanci nadomestili t. i. »klasični« kapital). Na drugi strani pa kritika neoliberalizma problematiko talenta misli izključno skozi njegovo

»korporatizacijo«. Prav zaradi redukcionističnega pojmovanja talentov obe strani spregledata kompleksno naravo samega pojma talenti (Sardoč in Deželan 2021).

Upravljanje človeških virov in raznolikost

Poleg talentov ključno razsežnost teorije »človeškega kapitala« predstavlja tudi raznolikost (Baker in Kelan 2017). Glede na svojo socialno-integracijsko in antidiskriminacijsko ter epistemološko funkcijo ima raznolikost oz. prepoznavanje in vključevanje le-te pomembno vlogo tudi pri zagotavljanju pravičnosti procesa vzgoje in izobraževanja kot oblike konkuriranja za selektivne družbene položaje. To potrjujejo številni programski dokumenti vodilnih mednarodnih univerz, npr. Princeton University (ZDA), kjer raznolikost¹⁴ velja za eno od strateških usmeritev zagotavljanja kakovosti procesa vzgoje in izobraževanja (Chun in Evans 2014). Prav tako raznolikost (skupaj s pravičnostjo ter z vključevanjem) velja za temeljno načelo strategij, npr. The Power of People University of Sheffield (VB) ter strateško področje programa kanadske vlade Canada Research Chairs,¹⁵ kjer talenti veljajo za strateško področje upravljanja s človeškimi viri.

Kakor potrjujejo primeri posameznih strategij upravljanja talentov, ključen korak zagotavljanja kakovosti strateškega upravljanja talentov predstavljata neposredna povezanost in medsebojna usklajenost strategije upravljanja talentov s strategijo razvoja sistema vzgoje in izobraževanja.¹⁶ Glede na dejstvo, da posamezniki z največjim potencialom predstavljajo tudi največjo primerjalno prednost pred ostalimi »konkurenti« (tako v »domačem« kot tudi mednarodnem okolju), sta upravičenost upravljanja s talenti ter posledična osredotočenost na najbolj nadarjene zagotovljeni (t. i. predpostavka o upravičenosti razlikovalnega obravnavanja).

Jezik in izobraževalne politike

Da ima v procesu neoliberalizacije vzgoje in izobraževanja pomembno vlogo jezik, potrjuje tudi primer sloganov, ki veljajo za pomemben del javnih politik ter različnih reform, npr. OECD-jev slogan »Better Policies for Better Lives«. Slogani namreč niso le »politično orožje« (Denton 1980, 10),

14 <https://hr.princeton.edu/careers/discover-princeton#diversity-inclusion>

15 <https://www.chairs-chaire.gc.ca/program-programme/equity-equite/index-eng.aspx>

16 https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.656807!/file/ThePowerofPeople2016-2021.pdf

temveč pomembno sredstvo upravljanja. Pravzaprav opravljajo dve temeljni funkciji, povezani s »tehnologijo« upravljanja: (1) performativno funkcijo in (2) legitimacijsko funkcijo. Po eni strani je performativna funkcija sloganov pomembna primarno na ravni posameznika. To, kar slogani izvajajo kot del svoje performativne funkcije, je, da želijo ustvariti določen nabor lastnosti posameznikov.

Poleg »standardnih« vprašanj s tega področja znanstvenega raziskovanja, npr. »kaj pomenijo slogani, kako delujejo in kakšne so njihove značilnosti« (Denton 1980, 10), je treba obravnavati dodatna vprašanja, ki bi pomagala razkriti neoliberalno »revolucijo« v upravljanju in njen odnos do jezika (Rojo in Del Percio 2020). Npr., kdaj – in kako – se določeni koncepti (ali kombinacija le-teh) spremenijo v slogane? Kakšno je razmerje med sloganom in določeno politiko, s katero je povezan? Katere so najbolj pereče pomanjkljivosti, povezane s procesom sloganizacije? Katere težave in dileme izhajajo iz poenostavitev, ki jih prinašajo slogani? Ta in druga vprašanja so jasen znak, da so obstoječe raziskave neustrezno obravnavale različna vprašanja, ki jih je treba dodatno pojasniti.

Prav slogani oz. »izobraževanje preko sloganov« (d'Agnese 2023) in s tem povezan proces sloganizacije sta eden od ključnih mehanizmov upravljanja javnega šolanja. »No Child Left Behind«, »Education for All«, »Opportunity for All«, »Education, Education, Education« so samo nekateri izmed sloganov, ki so bili uporabljeni v zadnjih nekaj desetletjih v ZDA ter Veliki Britaniji za uvedbo sprememb in s tem povezanih reform v vzgoji in izobraževanju (Dubet in Duru-Bellat 2007). Prav slogani – kakor izpostavljata Diane Ravitch in Nancy Bailey (2019, 3–4) – so ključni spremljevalec reform in ostalih sprememb ter posodobitev v vzgoji in izobraževanju. Kakor v uvodu v knjigo *Sloganization in Language Education Discourse* opozarjajo Barbara Schmenk idr. (2018, 4), sloganizacija označuje

težnjo po uporabi vrste priljubljenih izrazov v znanosti, političnih dokumentih, praktičnih aplikacijah in razvoju učnih načrtov, kot da je njihov pomen očiten in skupen po vsem svetu. Predpostavljamo, da je pomen priljubljenega izraza očiten in globalno razširjen, vodi k opuščanju natančnih opredelitev, neupoštevanju lokacij pojmov, spregledovanju raznolikosti in nedoslednosti različnih pomenov, ki se jim pripisujejo, ter ohranjanju navidežno preprostih in neproblematičnih izrazov, ki bi jih bilo včasih primerneje obravnavati kot slogane.

Po tej interpretaciji je glavni učinek sloganizacije ta, da se zapletena ali problematična vprašanja ali pa javne politike prikažejo kot preproste, nesporne in samoumevne. S tem pojavom so povezani tudi nekateri stranski učinki, npr. poenostavljanje, trivializacija in redukcionizem, ki imajo na politični ravni dvojni učinek. Po eni strani naj bi imeli slogani nekakšno »mobilizacijsko« moč. Kakor poudarjajo Nicolette Makovicky idr. (2019, 2), so slogani »sestavni del državnih eksperimentov v vladanju«, saj delujejo kot nekakšen *sine qua non* »neoliberalne logike vladanja«.

Slogani so bili skozi vso zgodovino pomemben del javnega življenja, vključno z nekaterimi najznamenitejšimi posamezniki ali osrednjimi dogodki določenega obdobja. »Veni, vidi, vici« Julija Cezarja, »Libertè, Egalitè, Fraternitè« francoske revolucije, »Proletarci vseh držav, združite se« ali »Naj cveti sto cvetov« so samo nekateri izmed njih. Slogani dejansko presegajo zgodovinska obdobja, politične sisteme, kulturne ovire, etnično pripadnost, strankarsko zvestobo ali (zgolj in samo) osebni okus. A imajo – tudi v vzgoji in izobraževanju – veliko pomembnejšo vlogo. Politiki ali družbenim gibanjem dajejo nekakšen občutek usmeritve in pritegujejo pozornost javnosti, opozarjajo na najbolj pereče družbene probleme v določeni družbi. »Vojna proti drogam« Reaganove administracije, »Vojna proti terorizmu« Georgea W. Busha, »Najprej Amerika« Donalda Trumpa in »Priložnost za vse« vlade Justina Trudeauja v Kanadi so le nekateri od političnih sloganov, ki predstavljajo glavne izzive, s katerimi se je spopadala določena administracija.

Kljub temu pa slogani nedvoumno kažejo na neke vrste »disociativno identitetno motnjo«. Po eni strani sicer opravljajo številne funkcije, zaradi katerih veljajo za ključno »strateško« sredstvo javnega življenja, npr. izpostavljajo določeno politiko, ozaveščajo o določenem problemu, »spreobračajo« vse tiste, ki nekemu vprašanju nasprotujejo, v okviru kampanj ozaveščanja aktivirajo posamezne ciljne skupine, izpodbijajo določeno (problematično) politiko, diskreditirajo, soočajo, izzivajo, polarizirajo ali pomagajo redefinirati (Denton 1980). Zaradi svoje splošne retorične funkcije, povezane z njihovo (galsko) bojevito etimologijo, veljajo slogani za *sine qua non* javnega diskurza ter za sestavni del »sveta oglaševanja in politične propagande« (Reboul 1979, 296).

Po drugi strani pa so bili slogani prikazani tudi kot dvoumni, trivializirajoči, zavajajoči ali celo manipulativni. Nenazadnje ostajajo osrednje sredstvo propagande in družbenega nadzora. Kot pripoveduje Olivier Reboul (1979, 296), so »resnični slogani tisti, ki jim najbolj uspeva prikrivati

svojo pravo naravo«. Kot poudarja, so najučinkovitejši slogani tisti, »ki jih ne prepoznamo kot slogane« (Reboul 1974, 62). Kljub dejstvu, da je bila ena od njihovih primarnih funkcij prikazati čim preprostejšo sliko določenega kompleksnega ali zapletenega vprašanja, se lahko izkaže, da je prav ta poenostavitev njihova najproblematičnejša razsežnost. Npr., v primeru strpnosti, kot poudarja Rainer Forst (2017), »slogan 'nestrpnost do nestrpnih' ni le prazen, temveč potencialno nevaren, saj je opredelitev določenih skupin kot nestrpnih prepogosto sama posledica enostranskosti in nestrpnosti«.

Morda je najzanimivejša značilnost sloganov njihov inhibirajoč vpliv na proces razmišljanja. Kot poudarja Robert Denton (1980, 18): »Ključna retorična značilnost sloganov je, da običajno poskušajo ustvariti učinek zastiranja. Ustvarjeni so tako, da ciljno občinstvo zaslepijo za alternativne načine razmišljanja.« Če stvari predstavimo na poenostavljen način, ljudje nehajo razmišljati, kar na koncu zavira tudi ukrepanje. Slogan, kot poudarja Olivier Reboul (1974, 62), »mojo misel ustavi in anestezira njeno budnost [...]. In tako so slogani misli, ki v vsakem pomenu besede ustavljajo razmišljanje.« Reboul je o tem učinku sloganov podal še eno pronicljivo pripombo (str. 58): »[N]jihova podobnost z matematično uganko bralca pomiri in ga hkrati odvrne od tega, da bi o njem preveč razmišljal.«

Zato pravzaprav tudi ne preseneča, da so slogani pomembna tema v tako različnih disciplinah in raziskovalnih področjih, kot so jezikoslovje (Miller in Toman 2014), javne politike (Sharkansky 2002), oglaševanje in trženje (Reece idr. 1994), modno oblikovanje (Tong in Su 2022), varnostne študije (Nishikawa 2009), antropologija (Makovicky idr. 2019), računalništvo (Alnajjar in Toivonen 2020), socialna psihologija (Vaes idr. 2011), literarne študije (Mieszkowski 2016), izobraževanje (Popkewitz 1980; Schmenk idr. 2018), študije odvisnosti (White 2005), semiotika (Song in Jeon 2018), zgodovinopisje (Dickins 2017), mednarodni odnosi (Hartig 2018; Zeng 2020), filozofija (Reboul 1975; Cherry 2021), študije terorizma (Nathanson 2010), teorija in filozofija vzgoje (Hare 1986), politologija (Dandeker in Troyna 1983) itd.

Čeprav je analiza posameznih sloganov dobro dokumentirana (npr. Haydon 1973; Hyland 1979; Mieszkowski 2017; Roth 2001), ostaja preučitev različnih pomanjkljivosti, ki jih povezujemo s slogani in z javnimi politikami (tudi na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja), na robu znanstvenega zanimanja (Sardoč in Prebilič 2023). Poleg »standardnih« vprašanj s tega področja znanstvenih raziskav, npr. »kaj pomenijo slogani, kako delujejo in katere so njihove značilnosti« (Denton 1980, 10), je treba

obravnavati dodatna vprašanja, ki pomagajo razgrniti neoliberalno »revolucijo« v vladavini in njenem odnosu do jezika (Rojo in Del Percio 2020). Npr., kdaj – in kako – se posamezni koncepti (ali kombinacija le-teh) spremenijo v slogane (in obratno)? Kakšno je razmerje med posameznim sloganom in določeno javno politiko, s katero je povezan? Katere so najbolj pereče pomanjkljivosti, povezane s procesom sloganizacije? Katere težave in dileme izhajajo iz poenostavitve, ki jih prinašajo slogani? Ta in druga vprašanja so jasen znak, da obstoječe raziskave pomanjkljivo ali celo neustrezno obravnavajo različna vprašanja, ki jih je treba dodatno pojasniti.

»Kultura objektivnosti« kot »mehka moč«

Program mednarodnega preverjanja znanja učencev PISA Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) sodi – vsaj politično gledano – med najpomembnejše raziskave na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja. Število sodelujočih držav, obseg vloženih sredstev, število sodelujočih učencev ter predstavnikov vodstva šol kot tudi medijska¹⁷ ter politična pozornost so neizpodbiten dokaz – kakor je izpostavljeno v enem izmed OECD-jevih poročil (2015, 3) – da predstavlja raziskava PISA – vsaj za svoje zagovornike – »prvorazredno svetovno merilo za ocenjevanje kakovosti, pravičnosti ter učinkovitosti šolskih sistemov« oz. »orodje, ki ga države in gospodarstva lahko uporabijo za natančnejšo nastavitve svojih izobraževalnih politik« (str. 4). Kakor v svojem članku »PISA's Colonialism« opozarja Vasco d'Agnes (2015, 57) je »[o]d leta 1990 do danes OECD-jeva osrednja dejavnost postala zagotavljanje podatkov o uspešnosti izobraževalnih sistemov«. Cilj raziskave PISA – kakor je izpostavljeno v enem od poročil o rezultatih raziskave PISA 2009 *Overcoming Social Background (Equity in Learning Opportunities and Outcomes)* – je »evalvacija kakovosti, pravičnosti in učinkovitosti sistemov vzgoje in izobraževanja« (OECD

17 Pravzaprav je objava rezultatov raziskave PISA v vseh sodelujočih državah nekakšen medijski fenomen *sui generis*: če sta vzgoja in izobraževanje (podobno kakor tudi znanost) iz naslovnih strani dnevnega tiska ali pa »prime-time« časovnih terminov praviloma odsotna, objavo rezultatov raziskave (vsaj v času objave samega poročila) spremljajo prispevki ter komentarji celotne znanstvene in strokovne javnosti (Lingard in Rawolle 2004). Za analizo vloge medijev pri predstavitvi raziskave PISA v nekaterih izmed sodelujočih držav (npr. v Angliji in na Norveškem ter v Avstraliji) ter v zvezi s predstavitvijo OECD-jeve medijske strategije pri diseminaciji rezultatov same raziskave glej Hopfenbeck in Görgen (2017), za analizo uporabe števil, grafov in formul kot komunikacijske strategije pa Porter (1995). V zvezi s fenomenom »mediatizacije« rezultatov velikih mednarodnih raziskav merjenja izobraževalnih dosežkov glej Malin idr. (2019).

2010, 3). Ne preseneča torej, da sta t. i. »kultura objektivnosti« (Porter 1995) ter s tem povezana kvantifikacija del OECD-jeve agende na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja, saj zaupanje v številke, kakor opozarja Theodore Porter (1995, ix), »zmanjšuje potrebo po znanju in osebnem zaupanju. Kvantifikacija je namreč primerna za komunikacijo, ki presega meje lokalnega in skupnosti.« Kakor v svojem članku »Good Education in the Age of Measurement« izpostavlja Gert Biesta (2010, 34–35), imajo velike mednarodne raziskave nekakšen Janusov obraz:

Ta učinek je bil v določeni meri koristen, saj je omogočal razprave, ki temeljijo na dejanskih podatkih in ne le na predpostavkah ali mnenjih o tem, kaj bi bilo mogoče. Problem pa je, da je obilo informacij o izobraževalnih rezultatih dalo vtis, da lahko odločitve o usmeritvah izobraževalne politike ter oblikovanju izobraževalne prakse temeljijo zgolj na dejanskih informacijah.

V primerjavi s posplošenimi sodbami, ki temeljijo na anekdotičnih primerih iz pedagoške prakse, zagotavljajo velike mednarodne raziskave merjenja izobraževalnih dosežkov tako zanesljiv kakor tudi primerljiv vir informacij, kar je v času t. i. »lažnih novic« dobrodošla protiutež. Kakor opozarjata Anja P. Jakobi in Kerstin Martens (2010b, 12), predstavlja »moč števil v primerjalnih raziskavah učinkovit instrument za prikaz različnih rešitev določenega problema kot tudi ocene njihove uspešnosti«. Kvantifikacija (tako v znanstvenem kot v administrativnem in birokratskem registru) ter s tem povezano »zaupanje v številke«¹⁸ predstavljata – kakor je v svoji knjigi *Trust in Numbers* opozoril Theodore Porter (2015, 45) – »najnežnejšo, a kljub temu še vedno najprodnjejšo obliko moči v sodobnih demokracijah« (str. 45).

Kljub temu pa velike mednarodne raziskave niso »zgolj in samo« arena za izmenjavo informacij in podatkov ter njihovo primerjavo, temveč imajo poleg informacijske tudi transformacijsko ter korekcijsko funkcijo. V razpravah o vzgoji in izobraževanju – kakor opozarja Gert Biesta (2009, 43) – prevladujejo meritve in primerjave izobraževalnih rezultatov ter prepričanje, da te meritve kot take usmerjajo večino izobraževalnih politik in s tem tudi večino izobraževalne prakse. Raziskava PISA – kakor v svojem članku »Governing by Numbers« opozarja Sotiria Grek (2009, 23) – predstavlja »novo politično tehnologijo upravljanja evropskega izobraževalnega prostora

18 Tukaj ostaja v celoti ob strani problematika zaupanja. Za celovito predstavitev te problematike glej Hardin (2006).

preko številke». Eden od problemov v času t. i. »big data« torej ni pomanjkanje podatkov, temveč pomanjkanje teorij.

Kakor izpostavlja Steinar Bøyum (2014, 857) – »gospodarstvo je (in bi moralo) postati bolj na znanju temelječe in se zato izobraževanje obravnava kot del ekonomske politike«. V okviru OECD-jeve agende na področju vzgoje in izobraževanja postane človeški kapital »gonilo gospodarske rasti« (Hanushek 2013, 204). Kakor je poudarjeno v uvodnem stavku enega od poročil raziskave PISA (OECD 2012, 3), je osrednja skrb snovalcev politik »opremiti državljane s spretnostmi, ki so potrebne za uresničitev njihovega celotnega potenciala, sodelovanja v vse bolj povezanem globalnem gospodarstvu, in končno boljša delovna mesta pretvoriti v boljše življenje«. V tem kontekstu je tudi treba razumeti OECD-jevo iniciativo PISA for Schools,¹⁹ katere namen je po besedah generalnega sekretarja OECD Joséja Angela Gurríe »spodbuditi šolsko osebje in izobraževalce, da presežejo svoje učilnice v iskanju nacionalne in globalne odličnosti. OECD je pripravljena podpreti vse, ki so vključeni v zagotavljanje boljših politik za boljše šole ter boljše življenje« (OECD 2015, 4). Enega od rezultatov teh naporov predstavlja tudi ideja družbe znanja, v okviru katere – kakor opozarjata Krašovec in Žagar (2011, 248) – »ne gre za povečanje splošne stopnje izobraženosti ter materialnega in simbolnega blagostanja [...], temveč le reproducira neenakost in družbeno izključevanje«. Izobraževanje je bilo reformulirano kot osrednji vidik nacionalne gospodarske konkurenčnosti v okviru ekonomističnega pojmovanja človeškega kapitala in povezano z nastajajočim »gospodarstvom znanja« (Grek 2009, 24).

OECD-jeva (2010, 3) »vizija« vzgoje in izobraževanja kot investicije temelji torej na (deterministični) predpostavki, da so »boljši izobraževalni rezultati trden napovedovalec gospodarske rasti«. Kakor je v svojem članku »Governing by Numbers« izpostavila Sotiria Grek (2009, 26), predstavljajo rezultati raziskave PISA »indikator uspešnosti ali neuspešnosti izobraževalnih

19 OECD-jeva iniciativa PISA-based Test for Schools (www.oecd.org/pisa/pisa-based-test-for-schools/) je namreč naredila tudi korak v smer neposrednega vplivanja na pedagoško prakso, saj šolam in posameznim učiteljem, ki sodelujejo v raziskavi PISA (zaenkrat v ZDA, Veliki Britaniji in Španiji), omogoča primerjavo z ostalimi sodelujočimi institucijami in državami. Ta korak v smer večje »personalizacije« raziskave PISA izvajalcem samega vzgojno-izobraževalnega procesa (šolam) odpira vrsto vprašanj in s tem povezanih problemov. Za podrobnejšo predstavitev iniciative PISA for Schools glej Lewis idr. (2016), za primer poročila pa OECD (2015). Tukaj seveda ostaja neodgovorjeno osnovno motivacijsko vprašanje, in sicer *cui bono* (dobro oz. boljše za koga)? Prav tako ostaja neodgovorjeno tudi vprašanje o samem *merilu* kakovosti oz. učinkovitosti procesa vzgoje in izobraževanja

politik« (str. 26), izobraževalne politike pa so »osrednjega pomena za konkurenčno prednost nacionalnih gospodarstev v procesu globalizacije« (str. 26). Današnji dosežki učencev naj bi bili torej veljaven oz. zadosten indikator (ekonomske) uspešnosti družbe v prihodnosti (*predpostavka o prevodljivosti učnih dosežkov v ekonomsko uspešnost*).

Kakor v svojem članku »The Limits of Measurement« opozarja Heinz-Dieter Meyer (2016, 18), vzpon OECD-jeve raziskave PISA predstavlja »eno od najpomembnejših sprememb v našem življenju«. OECD-jev »mehki način upravljanja« – kakor opozorita Anja P. Jakobi in Kerstin Martens (2010b, 2) – namreč sestavljajo tri ločene razsežnosti, in sicer (1) generiranje idej, (2) evalvacija politik ter (3) proizvodnja podatkov (str. 2). Kakor opozarjata avtorici v svojem članku »Expanding and Intensifying Governance: The OECD in Education Policy«, »OECD danes ne le opredeli problem, temveč tudi ponudi rešitev« (2010a, 175). Hkrati je treba fenomen raziskave PISE kot del »političnega teatra« (Adamson idr., 2017) misliti tudi v kontekstu spremenjenih globalnih razmer, v kontekstu samega pojmovanja države in njene suverenosti, prenosa dela pristojnosti na mednarodne oz. medvladne organizacije ter – nenazadnje tudi – novih »tehnologij« vladovanja (angl. *governmentality*). Kakor opozarjata Judith Torney-Purta in Jo-Ann Amadeo (2014, 248), predstavljajo največji izziv velikih mednarodnih raziskav »veljavnost uporabe uvrstitve držav za oceno izobraževalnih dosežkov učencev v samih državah ter nenamerne posledice te uporabe«. Ta izziv je morda najevidentnejši na področju enakih izobraževalnih možnosti oz. izobraževalne pravičnosti nasploh.

Literatura

- d'Agnese, V. 2015. »PISA's Colonialism: Success, Money, and the Eclipse of Education.« *Power and Education* 7 (1): 56–72.
- d'Agnese, V. 2017. *Reclaiming Education in the Age of PISA: Challenging OECD's Educational Order*. Routledge.
- d'Agnese, V. 2023. »Educating by Slogans: Rhetoric and Dominon in Educational Neoliberalism.« *Policy Futures in Education* 21 (7): 739–754.
- Alnajjar, K., in H. Toivonen. 2021. »Computational Generation of Slogans.« *Natural Language Engineering* 27 (5): 575–607.
- Andersson, K., in E. Kvist. 2015. »The Neoliberal Turn and the Marketization of Care: The Transformation of Eldercare in Sweden.« *European Journal of Women's Studies* 22 (3): 274–287.

- Baker, D., in E. Kelan. 2017. »Integrating Talent and Diversity Management.« V *The Oxford Handbook of Talent Management*, uredili D. G. Collings, K. Mellahi in W. F. Cascio. Oxford University Press.
- Ball, S. J. 2008. *The Education Debate: Policy and Politics in the Twenty-First Century*. Policy.
- Ball, S. J. 2020. »Philanthropy and the Changing Typology of Global Education: The Economization of the Moral.« V *New Philanthropy and the Disruption of Global Education*, uredili L. Patil in M. Avelar. NORRAG.
- Beechler, S., in I. Woodward. 2009. »The Global "War for Talent".« *Journal of International Management* 15 (3): 273–285.
- Beer, D. 2016. *Metric Power*. Palgrave Macmillan.
- Bell, C. 2015. »The Hidden Side of Zero Tolerance Policies: The African American Perspective.« *Sociology Compass* 9 (1): 14–22.
- Bentao, Y. 2011. »Internationalization at Home.« *Chinese Education & Society* 44 (5): 84–96.
- Berlin, I. 2002. »Two Concepts of Liberty.« V I. Berlin, *Liberty: Incorporating Four Essays on Liberty*, uredil H. Hardy. Oxford University Press.
- Biesta, G. 2009. »Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education.« *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21:33–46.
- Birch, K. 2015. »Neoliberalism: The Whys and Wherefores... and Future Directions.« *Sociology Compass* 9 (7): 571–584.
- Block, D., Gray, J. in Holborow, M. 2012. *Neoliberalism and Applied Linguistics*. Routledge.
- Boštjančič, E., in Z. Slana. 2018. »The Role of Talent Management Comparing Medium-Sized and Large Companies—Major Challenges in Attracting and Retaining Talented Employees.« *Frontiers in Psychology* 9:1750.
- Bøyum, S. 2014. »Fairness in Education – A Normative Analysis of OECD Policy Document.« *Journal of Education Policy* 29 (6): 856–870.
- Brenner, N., J. Peck in N. Theodore. 2010. »Variegated Neoliberalization: Geographies, Modalities, Pathways.« *Global Networks* 10 (2): 182–222.
- Brock, G., in M. Blake. 2015. *Debating Brain Drain: May Governments Restrict Emigration*. Oxford University Press.
- Brown, W. 2015. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. MIT Press.
- Cao, C. 2008. »China's Brain Drain at the High End.« *Asian Population Studies* 4 (3): 331–345.

- Cerna, L. 2016. *Immigration Policies and the Global Competition for Talent*. Palgrave Macmillan.
- Cerna, L., in M. H. Chou. 2019. »Defining “Talent”: Insights From Management and Migration Literatures for Policy Design.« *Policy Studies Journal* 47 (3): 819–848.
- Cherry, M. 2021. »Value-Based Protest Slogans: An Argument for Reorientation.« V *The Movement for Black Lives: Philosophical Perspectives*, uredili B. Hogan, M. Cholbi, A. Madva in B. S. Yost. Oxford University Press.
- Chun, E., in A. Evans. 2014. *The New Talent Acquisition Frontier: Integrating HR and Diversity Strategy in the Private and Public Sectors and Higher Education*. Stylus.
- Collings, D. G., K. Mellahi in W. F. Cascio. 2017. »Introduction.« V *The Oxford Handbook of Talent Management*, uredili D. G. Collings, K. Mellahi in W. F. Cascio. Oxford University Press.
- Collings, D. G., H. Scullion in V. Vaiman. 2015. »Talent Management: Progress and Prospects.« *Human Resource Management Review* 25 (3): 233–235.
- Dandeker, C., in B. Troyna. 1983. »Fascism: Slogan or Concept?« *Patterns of Prejudice* 17 (4): 19–30.
- Dardot, P., in C. Laval. 2014. *The New Way of the World: On Neoliberal Society*. Prevedel G. Elliott. Verso Trade.
- Davies, W. 2016. »The New Neoliberalism.« *New Left Review* 101:121–134.
- Denton, R. E. Jr. 1980. »The Rhetorical Functions of Slogans: Classifications and Characteristics.« *Communication Quarterly* 28 (2): 10–18.
- Dickins, T. 2017. »The Political Slogan in Communist Czechoslovakia (1948–89).« *Central Europe* 15 (1–2): 58–87.
- Dubet, F., in M. Duru-Bellat. 2007. »What Makes for Fair Schooling?« V *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, uredili M. Duru-Bellat, S. Lamb in R. Teese. Dordrecht.
- Dunn, B. 2017. »Against Neoliberalism as a Concept.« *Capital & Class* 41 (3): 435–454.
- Eagleton-Pierce, M. 2016. *Neoliberalism: The Key Concepts*. Routledge.
- Eichler, M. 2013. »Gender and the Privatization of Security: Neoliberal Transformation of the Militarized Gender Order.« *Critical Studies on Security* 1 (3): 311–325.
- Evans, M., J. Arnold in A. Rothwell. 2019. *From Talent Management to Talent Liberation: A Practical Guide for Professionals, Managers and Leaders*. Routledge.
- Fairclough, N. 2002. *New Labour, New Language?* Routledge.

- Ferguson, I. 2004. »Neoliberalism, the Third Way and Social Work: The UK Experience.« *Social Work and Society* 2 (1). <http://www.socwork.net/2004/1/articles/425>.
- Firth, J. R. 1957. »A Synopsis of Linguistic Theory, 1930-1955.« V J. R. Firth, *Studies in Linguistic Analysis*. Basil Blackwell.
- Forst, R. 2017. »Toleration.« V *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/toleration/>.
- Fraser, N. 2013. »How Feminism Became Capitalism's Handmaiden – And How to Reclaim It.« *The Guardian*, 14. oktober. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/oct/14/feminism-capitalist-handmaiden-neoliberal>.
- Fraser, N., in J. Brenner. 2017. »What is Progressive Neoliberalism?: A Debate.« *Dissent* 64 (2): 130–140.
- Gallardo-Gallardo, E., N. Dries in T. F. González-Cruz. 2013. »What Is the Meaning of 'Talent' in the World of Work?« *Human Resource Management Review* 23 (4): 290–300.
- Gao, Q. 2020. »Reconstituting the Neoliberal Subjectivity of Migrants: Christian Theo-Ethics and Migrant Workers in Shenzhen, China.« *Journal of Ethnic and Migration Studies* 47 (12): 2725–2744.
- Garnett, B., N. Guppy in G. Veenstra. 2008. »Careers Open to Talent: Educational Credentials, Cultural Talent and Skilled Employment.« *Sociological Forum* 23 (1): 144–164.
- Gazeley, L. 2019. »Unpacking 'Disadvantage' and 'Potential' in the Context of Fair Access Policies in England.« *Educational Review* 71 (6): 673–690.
- Giroux, H. 2014. *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket.
- Glynos, J. 2014. »Neoliberalism, Markets, Fantasy: The Case of Health and Social Care.« *Psychoanalysis, Culture & Society* 19 (1): 5–12.
- Goldman, A. 1987. »The Justification of Equal Opportunity.« *Social Philosophy and Policy* 5 (1): 88–103.
- Grek, S. 2009. »Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe.« *Journal of Education Policy* 24 (1): 23–37.
- Grewal, D. S., in J. Purdy. 2014. »Introduction: Law and Neoliberalism.« *Law & Contemporary Problems* 77 (4): 1–23.
- Hall, S. 2011. »The Neo-Liberal Revolution.« *Cultural Studies* 25 (6): 705–728.
- Hanushek, E. A. 2013. »Economic Growth in Developing Countries: The Role of Human Capital.« *Economics of Education Review* 37 (C): 204–212.
- Hardin, R. 2006. *Trust*. Polity.
- Hare, W. 1986. »Reflections on Some Contemporary Educational Slogans.« *International Review of Education* 32 (1): 71–83.

- Hartig, F. 2018. »Political Slogans as Instruments of International Government Communication – The Case of China.« *The Journal of International Communication* 24 (1): 115–137.
- Hasen, D. M. 2006. »Liberalism and Ability Taxation.« *Texas Law Review* 85 (5): 1059–1113.
- Haydon, G. 1973. »Educational Relevance: A Slogan Examined.« *Journal of Philosophy of Education* 7 (2): 223–238.
- Holborow, M. 2015. *Language and Neoliberalism*. Routledge.
- Hopfenbeck, T. N., in K. Görgen. 2017. »The Politics of PISA: The Media, Policy and Public Responses in Norway and England.« *European Journal of Education* 52 (2): 192–205.
- Huang, J., in C. Tansley. 2012. »Sneaking through the Minefield of Talent Management: The Notion of Rhetorical Obfuscation.« *The International Journal of Human Resource Management* 23 (17): 3673–3691.
- Hyland, J. T. 1979. »Open Education: A Slogan Examined.« *Educational Studies* 5 (1): 35–41.
- Jakobi, A. P. in K. Martens, ur. 2010a. »Expanding and Intensifying Governance: The OECD in Education Policy.« V *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making*, uredili K. Martens in A. P. Jakobi. Oxford University Press.
- Jakobi, A. P. in Martens, K. 2010b. »Introduction: The OECD as an Actor in International Politics.« V *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making*, uredili K. Martens in A. P. Jakobi. Oxford University Press.
- Krašovec, P., in I. Ž. Žagar. 2011 *Evropa med socializmom in neoliberalizmom: Evropa v slovenskih medijih*. Pedagoški inštitut.
- Laval, C. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Prevedla K. Rotar. Krtina.
- Lewis, R. E., in R. J. Heckman. 2006. »Talent Management: A Critical Review.« *Human Resource Management Review* 16 (2): 139–154.
- Lewis, S., S. Sellar in B. Lingard. 2016. »PISA for Schools: Topological Rationality and New Spaces of the OECD's Global Educational Governance.« *Comparative Education Review* 60 (1): 27–57.
- Lingard, B., in S. Rawolle. 2004. »Mediatizing Educational Policy: The Journalistic Field, Science Policy, and Cross-Field Effects.« *Journal of Education Policy* 19 (3): 361–80.
- Littler, J. 2013. »Meritocracy as Plutocracy: The Marketising of 'Equality' within Neoliberalism.« *New Formations* 80 (80): 52–72.

- Littler, J. 2017. *Against Meritocracy: Culture, Power and Myths of Mobility*. Routledge.
- Lockwood, B. B., C. G. Nathanson in E. G. Weyl. 2012. »Taxation and the Allocation of Talent.« *Journal of Political Economy* 125 (5): 1635–1682.
- Loughlin, M. 2002. »On the Buzzword Approach to Policy Formation.« *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 8 (2): 229–242.
- Makovicky, N., A.-C. Tremon in S. S. Zanonai, ur. 2019. *Slogans: Subjection, Subversion, and the Politics of Neoliberalism*. Routledge.
- Malin, J., I. Hardy in C. Lubienski. 2019. »Educational Neoliberalization: The Mediatization of Ethical Assertions in the Voucher Debate.« *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 40 (2): 217–233.
- Mangez, E., in P. Vanden Broeck. 2020. »The History of the Future and the Shifting Forms of Education.« *Educational Philosophy and Theory* 52 (6): 676–687.
- Markovits, D. 2003. »How Much Redistribution Should there Be?« *Yale Law Journal* 112 (8): 2291–2329.
- Merry, M. 2008. »Educational Justice and the Gifted.« *Theory and Research in Education* 6 (1): 47–70.
- Meyer, H.-D. 2016. »The Limits of Measurement: Misplaced Precision, Phronesis, and Other Aristotelian Cautions for the Makers of PISA, APPR, etc.« *Comparative Education* 53 (1): 17–34.
- Michaels, E., H. Handfield-Jones in B. Axelrod. 2001. *The War for Talent*. Harvard Business School Press.
- Mieszkowski, J. 2016. »What's in a Slogan?« *Mediations* 29 (2): 149–60.
- Mieszkowski, J. 2017. »Romancing the Slogan.« *European Romantic Review* 28 (3): 361–367.
- Miller, D. W., in M. Toman. 2016. »An Analysis of Rhetorical Figures and Other Linguistic Devices in Corporation Brand Slogans.« *Journal of Marketing Communications* 22 (5): 474–493.
- Morehouse, C., in M. Busse. 2014. *How to Keep a Competitive Edge in the Talent Game: Lessons for the EU from China and the US*. Centre for European Policy Studies.
- Nathanson, S. 2010. *Terrorism and the Ethics of War*. Cambridge University Press.
- Nishikawa, Y. 2009. »Human Security in Southeast Asia: Viable Solution or Empty Slogan?« *Security Dialogue* 40 (2): 213–236.
- O'Connor, J. 2010. »Marxism and the Three Movements of Neoliberalism.« *Critical Sociology* 36 (5): 691–715.

- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD.
- OECD. 2012. *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity (Volume II)*. OECD.
- OECD 2019. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD.
- Olssen, M. 2010. *Liberalism, Neoliberalism, Social Democracy: Thin Communitarian Perspectives on Political Philosophy and Education*. Routledge.
- Peck, J. 2010. *Constructions of Neoliberal Reason*. Oxford University Press.
- Peters, M. A. 2011. *Neoliberalism and after?: Education, Social Policy, and the Crisis of Western Capitalism*. Peter Lang.
- Petrović, N. 2009. »Equality of Opportunity and Personal Identity.« *Acta Analytica* 24 (2): 97–111.
- Popkewitz, T. S. 1980. »Global Education as a Slogan System.« *Curriculum Inquiry* 10 (3): 303–316.
- Porter, T. 1995. *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton University Press.
- Prügl, E. 2017. »Neoliberalism with a Feminist Face: Crafting a New Hegemony at the World Bank.« *Feminist Economics* 23 (1): 30–53.
- Raschke, C. 2019. *Neoliberalism and Political Theology*. Edinburgh University Press.
- Ravitch, D., in N. E. Bailey. 2019. *EdSpeak and Doubletalk: A Glossary to Decipher Hypocrisy and Save Public Schooling*. Teachers College Press.
- Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Reboul, O. 1974. »Slogans and Education.« *Diogenes* 22 (86): 55–72.
- Reboul, O. 1975. *Le slogan*. Editions Complexe.
- Reboul, O. 1979. »Slogans and the Educator.« *Prospects – Quarterly Review of Education* 9 (3): 296–306.
- Reece, B. B., B. G. Van den Bergh in H. Li. 1994. »What Makes a Slogan Memorable and Who Remembers It.« *Journal of Current Issues & Research in Advertising* 16 (2): 41–57.
- Ringarp, J. 2016. »PISA Lends Legitimacy: A Study of Education Policy Changes in Germany and Sweden after 2000.« *European Educational Research Journal* 15 (4): 447–461.
- Roberts, A., in S. Soederberg. 2012. »Gender Equality as Smart Economics? A Critique of the 2012 World Development Report.« *Third World Quarterly* 33 (5): 949–968.

- Rojo, M. L., in A. Del Percio, ur. 2020. *Language and Neoliberal Governmentality*. Routledge.
- Roth, W. M. 2001. »'Enculturation': Acquisition of Conceptual Blind Spots and Epistemological Prejudices.« *British Educational Research Journal* 27 (1): 5–27.
- Sahlberg, P., in T. Cobbold. 2021. »Leadership for Equity and Adequacy in Education.« *School Leadership & Management* 41 (4-5): 447–469.
- Sardoč, M. 2017. »Talenti, naravna loterija in družbena (ne)enakost.« *Šolsko polje* 28 (1/2): 87–102.
- Sardoč, M. 2021. »The Language of Neoliberalism in Education.« V *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education*, uredil M. Sardoč. Routledge.
- Sardoč, M., in T. Deželan. 2021. »Talents and Distributive Justice: Some Tensions.« *Educational Philosophy and Theory* 53 (8): 768–776.
- Sardoč, M., in V. Prebilič. 2023. »Governing by Slogans.« *Policy Futures in Education* 21 (7). <https://doi.org/10.1177/14782103221136186>.
- Schmenk, B., S. Breidbach in L. Küster, ur. 2018. *Sloganization in Language Education Discourse*. Multilingual Matters.
- Scullion, H., M. Mullholland in M. Zaharie. 2020. »Global Talent Management.« V *The SAGE Handbook of Cross-Cultural Management*, uredili B. Szkudlarek, L. Romani, D. V. Caprar in J. S. Osland. SAGE.
- Sellar, S., in B. Lingard. 2013. »The OECD and Global Governance in Education.« *Journal of Education Policy* 28 (5): 710–725.
- Shachar, A. 2006. »The Race for Talent: Highly Skilled Migrants and Competitive Immigration Regimes.« *New York University Law Review* 8 (1): 148–206.
- Shachar, A. 2011. »Picking Winners: Olympic Citizenship and the Global Race for Talent.« *The Yale Law Journal* 120 (8): 2088–2139.
- Shachar, A. 2013. »Talent Matters: Immigration Policy-Setting as a Competitive Scramble among Jurisdictions.« V *Wanted and Welcome? Policies for Highly Skilled Immigrants in Comparative Perspective*, uredil T. Triadafilopoulos. Springer.
- Shachar, A. 2016. »Selecting by Merit: The Brave New World of Stratified Mobility.« V *Migration in Political Theory: The Ethics of Movement and Membership*, uredili S. Fine in L. Ypi. Oxford University Press.
- Sharkansky, I. 2002. »Slogan as Policy.« *Journal of Comparative Policy Analysis* 4 (1): 75–93.
- Sher, G. 2012. »Talents and Choices.« *Noûs* 46 (3): 400–417.

- Song, C.-M., in H.-Y. Jeon. 2018. »A Semiotic Study of Regional Branding Reflected in the Slogans of Korean Regions.« *Social Semiotics* 28 (2): 230–256.
- Sparrow, P., H. Scullion in I. Tarique, ur. 2014. *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. Cambridge University Press.
- Springer, S. 2014. »Neoliberalism in Denial.« *Dialogues in Human Geography* 4 (2): 154–160.
- Stahl, R. M. 2019. »Ruling the Interregnum: Politics and Ideology in Nonhegemonic Times.« *Politics & Society* 47 (3): 333–360.
- Steiner-Khamsi, G., ur.. 2004. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press.
- Storper, M. 2016. »The Neo-Liberal City as Idea and Reality.« *Territory, Politics, Governance* 4 (2): 241–263.
- Takayama, K. 2018. »The Constitution of East Asia as a Counter Reference Society through PISA: A Postcolonial/De-Colonial Intervention.« *Globalisation, Societies and Education* 16 (5): 609–623.
- Tocqueville, A. de. 2000. *Democracy in America*. Zv. 2. Prevedla H. C. Mansfield in D. Winthrop. University of Chicago Press.
- Tong, X., in J. Su. 2022. »Exploring T-Shirt Slogans by Content and Thematic Analysis.« *International Journal of Fashion Design, Technology and Education* 15 (3): 277–286.
- Torney-Purta, J., in J. A. Amadeo. 2013. »International Large-Scale Assessments: Challenges in Reporting and Potentials for Secondary Analysis.« *Research in Comparative and International Education* 8 (3): 248–258.
- Tuccio, M. 2019. »Measuring and Assessing Talent Attractiveness in OECD countries.« OECD Social, Employment and Migration Working Papers št. 229, OECD.
- Vaes, J., M. P. Paladino in C. Magagnotti. 2011. »The Human Message in Politics: The Impact of Emotional Slogans on Subtle Conformity.« *The Journal of Social Psychology* 151 (2): 162–179.
- Venugopal, R. 2015. »Neoliberalism as Concept.« *Economy and Society* 44 (2): 165–187.
- Wacquant, L. 2009. *Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Duke University Press.
- Wacquant, L. 2012. »Three Steps to a Historical Anthropology of Actually Existing Neoliberalism.« *Social Anthropology* 20 (1): 66–79.
- Waldow, F. 2021. »Introduction: Projection in Education Policy-Making.« *V Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative*

Policy Studies, uredila F. Waldow in G. Steiner-Khamsi. Bloomsbury Academic.

White, W. 2005. »Treatment Works: Is It Time for a New Slogan?« *Addiction Professional* 3 (1): 22–27.

Williamson, B., S. Bayne in S. Shay. 2020. »The Datafication of Teaching in Higher Education: Critical Issues and Perspectives.« *Teaching in Higher Education* 25 (4): 351–365.

Wolfensberger, M. D. V. 2015. *Talent Development in European Higher Education: Honors Programs in the Benelux, Nordic and German-Speaking Countries*. Springer.

Zelenak, L. 2006. »Taxing Endowment.« *Duke Law Review* 55 (6): 1145–1181.

Zeng, J. 2020. *Slogan Politics: Understanding Chinese Foreign Policy Concepts*. Springer Nature.

Pravičnost in enake izobraževalne možnosti¹

Mitja Sardoč

Uvod in opredelitev problematike

V nasprotju s prevladujočim pristopom raziskovanja pravičnosti in kakovosti pričujoči raziskovalni pristop temelji na diametralno nasprotnem metodološkem pristopu (t. i. »koncepti, ki stojijo za podatki«). Znanost, kakor opozarja ameriški logik Martin Frické (2015, 660), namreč potrebuje »več teorij in manj podatkov«. Na podlagi tega metodološkega »obrata« bodo ključne ugotovitve, ki izhajajo iz različnih sklopov tega raziskovalnega projekta, dopolnile empirični pristop k preučevanju dodeljevanja prednostnih družbenih položajev na podlagi zaslug in enakih izobraževalnih možnosti nasploh. Za kvantitativni metodološki pristop, na katerem temelji t. i. »veliko podatkovje«, je namreč značilna odsotnost senzibilnosti, s katerimi bi lahko osmislili podatke in ostala »dejstva«, ki jih zagotavljajo velike mednarodne raziskave merjenja izobraževalnih dosežkov.

Tukaj velja še posebej opozoriti na pristop k preučevanju »nenamernih negativnih stranskih učinkov«, ki jih imajo različne spremembe in izboljšave na javne politike. Tej kratkovidnosti, ki te »stranske učinke« javnih politik spregleda, Michael Young (1958, 129) v 6. poglavju *Vzpona meritokracije* nadane ime »strukturna slepota«. Določene spremembe namreč – vse

1 Nekateri elementi pričujočega poglavja so bili objavljeni v naslednjih publikacijah: M. Sardoč, »Talenti, naravna loterija in družbena (ne)enakost,« *Šolsko polje* 28, št. 1/2 (2017): 87–102; M. Sardoč, »"Veliki kompromis" v vzgoji ali izobraževanju: trojanski konj ali papirnati tiger,« *Šolsko polje* 28, št. 5/6 (2017): 231–245; M. Sardoč, »Kako misliti o strpnosti in jo razumeti,« *Dialogi* 59, št. 5/6 (2023): 65–75.

prepogosto – postanejo del problema in ne rešitve. To v vsej svoji neposrednosti potrjuje politika ničelne tolerance kot ena od vodilnih pobud neoliberalnega pojmovanja retributivne pravičnosti na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja (Kodelja 2010). Kot potrjuje primer ničelne tolerance, imajo namreč različne iniciative, usmerjene v zagotavljanje večje pravičnosti, poleg svojega emancipatoričnega potenciala tudi vrsto negativnih stranskih učinkov oz. odpirajo številne teoretične probleme (Sardoč in Prebilič 2015). Kakor opozarjata Pasi Sahlberg in Trevor Cobbold (2021, 449–450):

Preusmeritev izobraževalnih politik in vodenja k pravičnosti, kot se je to zgodilo v državah OECD, bo le malo vplivala na uspešnost izobraževalnih sistemov, če oblikovalci politik in vodstva šol ne bodo bolje razumeli, kaj pomeni pravičnost v izobraževanju in zakaj predstavlja pomemben del vodenja sistema.

Politični koncepti in ideje, s katerimi so povezani, imajo namreč nekakšno sebi lastno eksistenco. Velik del njihove »usode«, in sicer kako kalijo oz. poganjajo, rastejo ali kako drugače vznikajo in se razvijajo, raztezajo, potujejo, izginjajo itd., je posledica številnih (in hkrati raznolikih) dejavnikov, vključno s tradicijo, ki ji pripadajo, ter neidealnimi okoliščinami, v katerih se nahajajo. Da bi bile stvari še zapletenejše, je v zadnjih nekaj desetletjih prišlo do pomembnih (in celo nenavadnih) premikov pri samem osmišljanju naše »konceptualne kartografije«. Tudi zato razprave o različnih konceptih in idejah pravzaprav – vsaj navidez – še nikoli niso bile bolj zmedene.

Po eni strani so nekateri koncepti, ki »tradicionalno« pripadajo predvsem levi strani političnega spektra, postali del železnega repertoarja nasprotnega tabora. Npr., retorika neoliberalizma je v zadnjem času začela vključevati koncepte, ki so bili prej zunaj njegove gravitacijske orbite, npr. pravičnost, poštenost, solidarnost, enake možnosti, dobrobit itd. (Sardoč 2021a). Ta premik poudarka pri uporabi konceptov oz. idej je v veliki meri preobrazil percepcijo neoliberalizma (Holborow 2015). Kot poudarja Aihwa Ong v knjigi *Neoliberalism as Exception* (2006, 3), neoliberalizem »rekonfigurira odnose med vladajočimi in vladanimi, med močjo in znanjem ter suverenostjo in teritorialnostjo«.

Eden najpomembnejših mehanizmov, povezanih s tem premikom poudarka v retoriki neoliberalizma, je bila resemantizacija egalitarnega in progresivnega besedišča, s katero je slednjemu odvzeta tako zgodovinska

dediščina kakor tudi njegov emancipatorični potencial. Posreden znak, da ta neoliberalni »pomenski premik« (Mangez in Vanden Broeck 2020, 1) dejansko poteka, dokazuje gravitacijska orbita konceptov in idej o pravičnosti, enakosti, blaginji ter enakih možnostih. Proces neoliberalizacije in s tem povezano ekonomistično pojmovanje vzgoje in izobraževanja, na katerem temelji teorija t. i. »človeškega kapitala« oz. »teorija kapitala znanja« (angl. *knowledge capital theory*) (Hanushek in Woessmann 2020), kjer je v ospredje postavljena povezanost spretnosti in gospodarske rasti, je v razprave o pravičnosti vnesel (vsaj) dva ločena problema, in sicer (1) problem dekontekstu-alizacije ter (2) problem semantične reappropriacije.

Nič manj zmedena ni niti druga stran političnega spektra, saj so nekateri koncepti, ki so bili tradicionalno opredeljeni kot sestavni del desnega pola, »potovali« na to drugo stran. Pojem vrline je že nekaj desetletij »legitim« predmet raziskovanja tistih, ki nekako sodijo v liberalno politično tradicijo (npr. Galston 1991; Macedo 1990). Nekaj podobnega je na delu tudi pri pojmi izbira in odgovornost, ki sta s teorijo distributivne pravičnosti Ronalda Dworkina dobila bivanjsko pravico tudi na levi strani političnega spektra. Kakor je izpostavil G. A. Cohen (1989, 933), je Ronald Dworkin »za egalitarizem dejansko opravil velik posel, saj je v njem združil najmočnejšo idejo v arzenalu protiegalitarne desnice: idejo izbire in odgovornosti«. V liberalni tabor jima je nato sledila še vrsta drugih konceptov, ki so bili do nedavnega izključna domena različnih oz. med seboj raznolikih teoretičnih projektov, npr. libertarne, republikanske ali konservativne politične teorije, npr. problematika odgovornosti (Thompson 2005), integritete (Philp 2007), domoljubja (Soutphommasane 2012), dostojanstva (Kateb 2011), lojalnosti (Keller 2007) itn.

Sočasno so nekateri izmed konceptov, ki so bili tradicionalno del t. i. »emancipatorične« retorike liberalne politične teorije, postali predmet številnih ugovorov in očitkov tudi iz lastnih vrst. Med njimi sta na prvem mestu nedvomno koncept multikulturalizma ter s tem povezana problematika kulturne različnosti. Prav multikulturalizem je namreč tisti teoretični projekt (kot tudi javna politika), kjer se meja med obema poloma zabriše, saj se emancipatoričnost politik spoštovanja, sprejemanja in vključevanja kulturnih razlik – kakor opozarjajo zagovorniki egalitarnega liberalizma (npr. Barry 2001) in liberalne feministične teorije (npr. Moller Okin idr. 1999) – lahko sprevrže v ohranjanje »oblastnih« razmerij znotraj manjšin in ostalih (nedominantnih) družbenih skupin, ki tako ali drugače niso del mainstreama oz. večinske populacije.

Številni ostali koncepti pa se soočajo še z nekim drugim izzivom. Čeprav slogan »nasilje prepoznamo, ko ga vidimo« (Bufacchi 2009, 293) nedvoumno ponazarja vso brutalnost njegovih posledic, koncept nasilja ni ne preprost kot tudi ne neproblematičen. Glede na dejstvo, da se lahko nanaša na tako raznolike pojave, kot so fizično nasilje, mobing, kibernet-sko nasilje, ustrahovanje, nasilje v družini, spolno nasilje, nasilni (politični) ekstremizem pa tudi strukturno nasilje, simbolično nasilje, kulturno nasilje itd., mora biti koncept nasilja dovolj »prilagodljiv«, da bo lahko zaobjel vse različne pojavne oblike, ki jih privzema. Kljub temu da je zaradi tega potrebno imeti čim širšo definicijo, lahko na koncu pridemo do neke vrste »konceptualne inflacije«. Nasilje in rasizem sta le dva primera, pri katerih je ta težava še posebej izpostavljena (Bufacchi 2007; Miles in Brown 1989).

Kot nekakšna imaginarna skupnost je panteon političnih idej torej poln različnih konceptualnih »nezgod«, zaradi katerih je analiza skoraj vsake izmed njih precej manj linearna, kot je bilo prvotno predvideno. Poleg dvoumnosti in zmedenosti, morda najbolj »stabilnih« spremljevalcev katere koli konceptualne analize (in s tem povezanih težav), nekatere izmed najbolj znanih političnih konceptov »mučijo« problemi in izzivi posebne vrste. Če je kategorija »v bistvu izpodbijanega pojma« (Gallie 1955) postala nekakšna stalnica konceptualne analize, so drugi izzivi veliko manj preprosti. Npr., »potovanje« določenega koncepta je bilo v politični teoriji opredeljeno kot zanimiv pojav (Sartori 1970). Druga konceptualna »nezgoda«, povezana s »problemom potovanja«, je privzela obliko konceptualnega raztezanja.

Hkrati bi lahko zapletenost in protislovnost določenega pojma intuitivno ocenili tudi glede na njegovo konvergenco ali pa oddaljenost od običajne jezikovne opredelitve tega koncepta. Koncepti in ideje, s katerimi so le-ti povezani, namreč ne bivajo zgolj in samo v nekakšnem panteonu idej, temveč obstajajo tudi zunaj kodificiranega jezika akademskih razprav. Za nekatere od teh konceptov prehod iz enega jezikovnega registra v drugega ne predstavlja večje težave. Npr., v primeru domoljubja skorajda ni razlike med njegovo uporabo v običajnem jeziku in njegovo definicijo v znanstvenem diskurzu: v obeh primerih domoljubje pomeni ljubezen do domovine.

V nasprotju s tem obstaja koncept, pri katerem amplituda med njegovim pomenom v registru vsakdanjega jezika in njegovo znanstveno definicijo ne bi mogla biti večja. To je koncept tolerance. Kakor poudarja Andrew J. Cohen (2004, 70), se zunaj akademskega sveta filozofije izraz »»toleranca« pogosto uporablja na različne načine«. V vsakdanjem jeziku je pojem toleranca

neposredno preprost. Kot je Wendy Brown (2006, 178) nekako povzela njeno uporabo v vsakdanjem jeziku, »toleranca pričara navideznost, spodobnost, strpnost, velikodušnost, svetovljanstvo, univerzalnost in širši pogled, medtem ko se tisti, do katerih je treba biti tolerantni, oblikujejo kot neprijemni, neskladni, nujni, ozki, posebno in pogosto velikodušno ali pa vsaj brez perspektive«. Kakor izpostavlja Peter Jones (2013, 629), se »toleranten« in »toleranca« navadno uporabljata kot pohvalo, medtem ko sta »netoleranten« in »netoleranca« običajno zaničljiva izraza.

Hkrati se nekateri koncepti soočajo z izzivom, ki izhaja iz odsotnosti fiksne definicije. Med nenavadnejšimi konceptualnimi »nezgodami«, na katere lahko naletimo, je tista, ki jo je v svoji knjigi *After Virtue* artikuliral Alasdair MacIntyre. Kot poudarja (2007, 69), »pravice kot take ne obstajajo in verjeti vanje je podobno verovanju v čarovnice in samoroge«. Preseñetljivo je, da to ni edini tak primer skeptičnega »zanikanja« v akademskih raziskavah. Radikalizacija in nasilni ekstremizem sta še en tak primer, kjer so »zanikovalci radikalizacije« (Neumann 2003) izrazili dvom glede samega obstoja tega fenomena. Vodilni primer tega izziva je pomanjkanje fiksne opredelitve terorizma, ki je postal nekakšen zaščitni znak »vojne proti terorju«.

Kot poudarja Rik Coolsaet (2019, 30), »petnajst let po uradnem sprejetju in ne glede na njegovo široko uporabo ostaja radikalizacija površen pojem, slabo opredeljen, zapleten in sporen«. Kljub soglasju, da radikalizacija in nasilni ekstremizem predstavljata velik izziv za politično, ekonomsko in splošno družbeno varnost sodobnih družb, je to vsebinsko področje, kot so poudarili avtorji knjige *Counter-Radicalization: Critical Perspectives* (Baker-Beall idr. 2015, 5), »zaznamovala velika stopnja konceptualne zmede«. Zanimivo je, da je bila konceptualna zmeda verjetno najproblematičnejša (teoretična) »kolateralna škoda«, ki jo je povzročila »vojna proti terorju«. Kakor poudarja Arun Kundnani, je »zmeda rezultat institucionalne uporabe, v okviru katere je bil izraz uporabljen. V tem okviru je funkcija določenega izraza prav toliko prikriti, kakor razkriti; zakriti prav toliko, kot razjasniti« (Sardoč 2019, 2). Kot poudarja Stephen Nathanson (2010, 20), »jasnost ni vsakogaršnji cilj, saj je zmeda lahko politično koristna«.

Hkrati obstajajo tudi koncepti, pri katerih amplituda med tistimi, ki jih zagovarjajo, in tistimi, ki jim nasprotujejo, ne ovira le razprave o različnih težavah in s tem povezanih izzivih, temveč ima za posledico globoko polarizacijo. Eden od najboljših predstavnikov teh »polarizirajočih« konceptov je domoljubje. Zato pravzaprav tudi ne preseneča, da se pri domoljubju

– vedno znova – soočamo s precejšnjo ambivalentnostjo: na eni strani imamo njegove zveste zagovornike, na drugi pa njegove ostre kritike. Prav ta polarizacija predstavlja ključno oviro pri razumevanju domoljubja kot političnega, moralnega in epistemološkega fenomena (Sardoč 2020a). Kakor v svoji knjigi *The Ethics of Patriotism* opozarjajo Kleinig idr. (2015, 4), v razpravah o domoljubju nenazadnje ne gre le za »spor o tem, kako uporabiti določeno besedo«.

Obstaja pa tudi skupina konceptov, ki jim je pravzaprav nemogoče nasprotovati. Morda najboljši predstavnik te skupine je ideja enakih možnosti ter z njo povezana ideja distributivne pravičnosti. Kot je izpostavil David Lipsey (2014, 38), »nihče razumen ne upa priznati, da nasprotuje« meritokraciji oz. »njeni najpogostejše slišani formulaciji 'enake možnosti'«. Prav tako je v svojem članku »Equality of Opportunity, and Beyond« John H. Schaar (1997, 137) izpostavil, da ima ideja enakih možnosti »malo sovražnikov – politiki, poslovneži, družbeni teoretiki in demonstranti z njo soglašajo – in je zato le redko izpostavljena intelektualnim izzivom«. Kot je izpostavil Charles Frankel (1971, 192), pomočnik državnega sekretarja, zadolženega za izobraževanje in kulturo v času administracije ameriškega predsednika Lindona Johnsona, so enake možnosti nekakšna »deklica za vse«, »besedna formula, ki jo vsi uporabljajo in ki zato ustvarja vtis splošnega soglasja o svojih temeljih«.

Ideja na zaslugah utemeljenega pojmovanja enakih možnosti in s tem povezanega »meritokratičnega etosa« (Sandel 2020) je namreč vse prej kot neproblematična, čeprav je del privlačnosti ideje enakih možnosti nedvomno povezan z njeno – vsaj navidez – preprosto retoriko ter jasnim in neposrednim sporočilom. Zato ne preseneča, da se tako njeni zagovorniki kakor tudi kritiki soočijo z enako težavo. Gre namreč za njeno »javno podobo«. To pravzaprav niti ne preseneča, saj se »konvencionalna modrost« na tem vsebinskem področju opira predvsem na slogane (»priložnost za vse«), metafore (»izravnava igralnega polja«) in druge miselne klišeje (»od kapitalizma do talentizma«), ki prikazujejo redukcionistično razumevanje dodeljevanja selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug in distributivne pravičnosti nasploh.

Tudi zato je problematika pravičnosti – tako na konceptualni kakor tudi empirični ravni, npr. ravni indikatorjev za spremljanje ciljev razvoja kakovosti in pravičnosti izobraževanja – toliko akutnejša. Problematika pravičnosti pravzaprav določa horizont mišljenja (in razumevanja) javnih politik na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja. Iskanje

ravnotežja oz. uskladitev zahtev pri zagotavljanju enakosti ter spodbujanju učinkovitosti velja tudi za enega od temeljnih ciljev Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (v nadaljevanju PISA), ki predstavlja enega od glavnih »generatorjev podatkov« (Martens in Jakobi 2010, 11) Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (v nadaljevanju OECD) ter njenega »mehkega načina upravljanja« (str. str. 2). Največjo vrednost raziskave PISA – kakor je izpostavil generalni sekretar OECD-ja Angel Gurría – naj bi namreč predstavljal »navdih nacionalnim prizadevanjem za pomoč učencem, da se bolje učijo, učiteljem da bolje poučujejo, in šolskim sistemom, da postanejo učinkovitejši« (OECD 2010, 4). Ta usmeritev, kakor poudarjajo številni avtorji, predstavlja izhodišče t. i. »politik posojanja« na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja (Steiner-Khamsi 2004) ter s tem povezane »ideologije globalizirajočega empiricizma« (Torrance 2006). A so brez ustrezne razjasnitve posameznih distinkcij in s tem povezanih napetosti ter dilem vprašanja okoli politik in strukturnih dejavnikov pravičnosti ter kakovosti vzgoje in izobraževanja pravzaprav slepa.

»Konceptualni okvir« pravičnosti v vzgoji in izobraževanju

V okviru institucionalnega okvira sodobne pluralne družbe je meritokracija oz. na zaslugah utemeljeno pojmovanje enakih možnosti sprejeto kot osnovni mehanizem, »v kateri so priložnosti vsake osebe, da pridobi privilegirane položaje in s tem povezane koristi, popolnoma odvisne od njegovega ali njenega talenta in truda« (Miller 1999, 177). Distribucija selektivnih družbenih položajev ter s tem povezanih prednosti tako temelji na podlagi posameznikovih zaslug in ne na katerem od moralno arbitrarnih dejavnikov, npr. spolu, rasi, veroizpovedi, družbeno-ekonomskem položaju posamezniku ali na podedovanih privilegijih oz. položajih. Ta načelna zavezanost ima osrednjo vlogo v javnih politikah, vključno z vzgojo in izobraževanjem (Coleman idr. 1966; Frankel 1971), s stanovanjsko politiko (Chetty 2021), z zaposlovanjem, zdravjem in zdravstvenim varstvom (Daniels 1985; Jusot in Tubeuf 2019) itn. Nenazadnje je imela meritokracija, kakor poudarja David Miller (1996, 277), »pomembno vlogo tudi pri legitimiranju institucij sodobnih liberalnih družb«. Njihova zgodovinska dediščina kot ena najpomembnejših emancipatoričnih idej 20. stoletja (npr. »Gibanje za državljanske pravice« v ZDA) je skupaj s privlačno retoriko pripeljala do vsesplošnega sprejemanja enakih možnosti kot temeljnega mehanizma distribucije selektivnih družbenih položajev. Kakor je zapisal Michael Young v svojem klasičnem delu *Vzpon meritokracije* (1958, 2): »Uskladiti učinkovitost

s pravičnostjo in red s človečnostjo ni bilo nič drugega kot nova stopnja v človekovem vzponu, ki jo je dosegel z zgodnjim napredkom družbenih ved«.

Kot distributivno načelo za distribucijo selektivnih družbenih položajev predstavlja načelo enakih izobraževalnih možnosti eno od temeljnih načel javnega šolstva in enega od temeljnih mehanizmov za zagotavljanje pravične distribucije selektivnih družbenih položajev ter s tem povezanе socialne mobilnosti. Kakor izpostavlja John Rawls (2011, 44), bi morali imeti posamezniki »z enako stopnjo nadarjenosti in sposobnosti enake možnosti za uspeh, ne glede na poreklo svojega družbenega razreda«. Vsa-ko pojmovanje enakih možnosti in s tem povezana ideja »meritokratične racionalnosti« temeljita na treh različnih zahtevah, in sicer

- 1) da imajo vsi posamezniki enak dostop do ustrezne izobrazbe ali kvalifikacij (*zahteva enakega dostopa*),
- 2) da moralno arbitrarni dejavniki, vključno z »naravnimi« in »družbenimi« okoliščinami, kot so talenti, socialno-ekonomski status, etnična pripadnost, rasa itd., ne bi smeli vplivati na distribucijo selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug (*zahteva nediskriminacije*) ter
- 3) da je vsak selektivni družbeni položaj dodeljen najzaslužnejši osebi (*z zaslugami povezana zahteva*).

Čeprav na zaslugah utemeljeno pojmovanje distributivne pravičnosti zagovarja množica sicer nezdružljivih političnih in teoretičnih projektov (npr. Rawls 1971; Nozick 1974), predstavlja enega od najpomembnejših (čeprav hkrati tudi najprotislovnejših) družbenih idealov. Njegova deterministična teza, da je distributivna neenakost zgolj odraz napora in zaslug posameznikov, povezanih z »meritokratično enačbo« ($IQ + \text{trud} = \text{zasluga}$) (Young, 1958), je v končni instanci spremenila distribucijo in alokacijo selektivnih družbenih položajev, saj naj bi predstavljala najboljši možni približek ideji »karier, odprtih za talente« (Blaufarb 2002). V zadnjih nekaj letih se je med raziskovalci ponovno povečalo zanimanje za vprašanja, povezana s pojmom na zaslugah utemeljena distributivna pravičnost in z njegovim arhipelagom konceptov in idej (npr. Lemann 2019; Littler 2017; Markovits 2019; Putnam 2015; Sandel 2020; Wooldridge 2021). Hkrati etično potrošništvo, alokativna pravičnost, distributivna pravičnost, retributivna pravičnost v politikah kaznovanja, družbena pravičnost, pravična vojna

itn. potrjujejo, da je pravičnost temeljni standard vrednotenja posameznih politik in z njimi povezanih ukrepov.

Kljub temeljni zavezanosti poštenosti distribucije selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug le-ta ni niti neproblematična kot tudi ni nedvomna. Pravzaprav je edina trdna predpostavka, ki je skupna različnim konceptom na meritokraciji utemeljenih pojmovanj enakih možnosti, ki temeljijo na zaslugah, kot poudarja Richard Arneson (2023), njihovo zavračanje fiksnih družbenih odnosov, ne pa tudi same hierarhije oz. hierarhične urejenosti družbe. Njegovo domnevno neskladje s konceptom distributivne pravičnosti ter neuspeh, da bi izpolnil svoj emancipatorični potencial, sta povzročila podvrženost koncepta na zaslugah utemeljenega pojmovanja distributivne pravičnosti številnim (in raznolikim) kritikam. Pravzaprav se njegovi zagovorniki soočajo z vrsto ugovorov in očitkov v zvezi z nepoštenostjo in neučinkovitostjo (*s procesom povezani ugovori*) kakor tudi nelegitimnostjo različnih pojavnih oblik neenakosti, ki so neposredna posledica distribucije selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug (*z rezultati povezani ugovori*), uokvirjene znotraj egalitarnega pojmovanja distributivne pravičnosti.

Kot temelj vsake distributivne ureditve, ki temelji na zaslugah, predstavlja t. i. »meritokratična enačba« enega od najpomembnejših elementov obstoječih raziskav o enakih možnostih in distributivni pravičnosti nasploh. Nedavni razvoj na tem področju raziskav (predvsem t. i. »egalitarizma sreče«, npr. Arneson 2023; Cohen 1989; Lippert-Rasmussen 2016), se je osredotočil na domnevno nepravičnost tistih dejavnikov oz. »okoliščin«, na katere posamezniki praviloma nimajo vpliva. Ključno razlikovanje, ki je bilo predstavljeno kot del te zaveze o poštenosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje ter s tem tudi procesa vzgoje in izobraževanja oz. šolanja nasploh, je bilo postavljeno okoli distinkcije med »legitimnimi« (*moralno sprejemljivimi*) in »nelegitimnimi« (*moralno nesprejemljivimi*) viri neenakosti (ali druga podobna razlikovanja, npr. izbira/okoliščine (Dworkin 2000)). Med dejavniki, ki izstopajo kot tisti, ki spodkopavajo »standardno« pojmovanje enakih možnosti in njegovo zavezanost poštenosti kot vzajemne prednosti, velja izpostaviti problematiko talentov (Sarđoč 2022b).

Poleg svoje neločljive povezave z distribucijo selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug in enakimi možnostmi nasploh so bili talenti povezani tudi z nekaterimi od najbolj perečih sodobnih vprašanj, kot so socialna mobilnost, »lastništvo« talentov (Goldman 1987), zasluge (Sher 2012),

»beg možganov«, »vojna za talente«, visokošolsko izobraževanje, upravljanje talentov, »obdavčitev« talentov itd. Zanimivo je, da so talenti (in človeški kapital nasploh) postali vodilna valuta v velikih sodobnih geopolitičnih preobrazbah. Ideja talentov namreč predstavlja osrednji koncept programa kitajske vlade Tisoč talentov, katerega glavni cilj je pritegniti tako »najboljše in najpametnejše« tuje raziskovalce kot tudi spodbuditi kitajske znanstvenike, ki živijo v tujini, da se vrnejo domov.

Kljub temu da je osrednjega pomena za egalitarne koncepte distributivne pravičnosti (Sher 2014), pojem talent skupaj s pojmovanjem moralne arbitrarnosti, s katerim je bil povezan, ostaja v okviru razprav o indikatorjih pravičnosti ter kakovosti vzgoje in izobraževanja oz. šolanja nasploh veliki meri zanemarjen oz. spregledan. Ključni dejavnik pri opredelitvi pravičnosti v vzgoji in izobraževanju oz. pravičnosti nasploh predstavlja artikulacija distinkcije med pravično in nepravilno neenakostjo oz. različna egalitarna pojmovanja te distinkcije. Narava posamezne pojavnosti oblike neenakosti namreč ni statična, temveč dinamična (Marley-Payne 2021). Kar skozi določen konceptualni okvir vidimo kot en sam indikator, je v drugem okviru lahko sestavljen indikator. Npr., razlika med »standardnim« in »radikalnim« pojmovanjem egalitarizma namreč prinese novo senzibilnost za problematiko poštenosti. Kakor opozarja Denis Meuret (2002, 137), si lahko

[v] zvezi z osredotočanjem na sistem kazalnikov [...] zamislimo štiri konceptualne ugovore: da obstajajo različna mnenja o naravi neenakosti, zaradi katerih je izobraževalni sistem nepravilčen; da so neenakosti v izobraževanju neizogibne in nespremenljive; da so preveč raznolike, da bi jih bilo mogoče izmeriti vse; in da iskanje enakosti škodi drugim pomembnejšim ciljem. Te ugovore bomo obravnavali enega za drugim, ko bomo razpravljali o preostalih načelih.

Za razliko od konceptov, ki so tradicionalno povezani z distributivno pravičnostjo in s tem povezanimi indikatorji npr. poštenost, (ne)enakost, zasluge, dostop do izobraževanja, ovire, prikrasnost, enake možnosti kakor tudi sama pravičnost, je bil pojem talent deležen le obrobne pozornosti v okviru analiz oz. raziskav o problematiki pravičnosti (npr. Cankar idr. 2017; European Education and Culture Executive Agency 2020).

Hkrati večina zagovornikov egalitarizma talente dojema kot obliko nepoštenih prednosti, saj je posedovanje določenega talenta z moralnega vidika arbitrarno. Na podlagi tega so nekateri zagovorniki egalitarizma izpeljali

sklep, da si posamezniki načeloma ne zaslužijo rezultatov »loterije rojstva«, in so talente (kot obliko »naravne« neenakosti) izenačili z »družbeno« neenakostjo.² Moralna arbitrarnost talentov skupaj z »deterministično« in »redukcionistično« karakterizacijo, ki jih prikazuje kot individualne, prirojene, naravne in fiksne, talente naredi ekvivalentne »standardnim« družbenim dejavnikom, vključno s posameznikovim socialno-ekonomskim statusom, etnično pripadnostjo, spolom itd. Morda najpomembnejši ugovor predstavlja teza, da moralno arbitrarni dejavniki spodkopavajo legitimnost obstoječih distributivnih scenarijev, saj bi lahko za vsak izid, povezan z neenakostjo, ki izhaja iz takšne ureditve, trdili, da je nepošten (Rae 1983).

Zgoraj opisani problemi potrjujejo, da so nekatera temeljna vprašanja okoli pravičnosti in kakovosti vzgoje in izobraževanja ter s tem povezanih indikatorjev bodisi neustrezno artikulirana ali celo odsotna. Tudi zato so pri preučevanju strukturne neenakosti posebno pozornost namenili t. i. »prekrivanju« posameznih pojavnih oblik neenakosti ter s tem povezani intersekcionalnosti. Naraščajoča neenakost in s tem povezani pojavi, kot so zmanjšana medgeneracijska mobilnost, prikrajšanost in revščina, skupaj s splošnim znižanjem življenjskega standarda, niso le spodbudili nezaupanja v obstoječe distributivne ureditve in pomanjkanje smiselne udeležbe v skupnem javnem življenju, ampak so postavili pod vprašaj samo utemeljitev »meritokratične racionalnosti«, na kateri temelji pravičnost v vzgoji in izobraževanju. To je privedlo do nekaterih najostrejših kritik distribucije selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug, vključno z »razkorakom v priložnostih« (Putnam 2015), s »pastjo meritokracije« (Markovits 2019) in z »meritokratično oholostjo« oz. »napuhom« (Sandel 2020).

- 2 Pravzaprav paradoksalno je, da se loterijo hkrati nasprotuje in zagovarja. Po eni strani celotna zamisel o »dejanskih« enakih možnostih temelji na nevtraliziranju t. i. »loterije rojstva«, ki lahko posameznika postavi v neupravičeno slabši položaj pri konkuriranju za selektivne družbene položaje (Stone 2007). Po drugi strani pa loterija predstavlja nekakšno ponovno odkritje v demokratični politiki. Različne težave, ki pestijo demokracijo, odpirajo vrsto alternativnih modelov ali celo eksperimentov, ki naj bi namreč zagotovili pošteno in učinkovito izbiro predstavnikov ljudstva ali pa kandidatov za javne funkcije. Ena od možnih rešitev je izbira kandidatov z žrebom. Namesto glasovanja bi posamezniki preko naključne izbire skozi loterijo pridobili nepristransko (beri: pravično oz. pošteno) distribucijo javnih funkcij. Žreb – in s tem povezano naključje – naj bi namreč veljal za poštenjši mehanizem zagotavljanja nepristranskosti. Prav ta paradoksalnost naključja postavlja pred teorijo pravičnosti številna vprašanja, saj odpira t. i. problem »alokativne pravičnosti« (Stone 2019). Morda velja izpostaviti, da je ena od iniciativ na področju visokega šolstva usmerjena v preučevanje loterije pri vpisu na visokošolski študij (Baker in Bastedo 2022).

Prav vprašanje legitimnosti institucionalnega okvira demokratične politične ureditve ima pomembno vlogo pri zaupanju v šolanje. Kljub dejstvu, da šolanje predstavlja osnovni mehanizem distribucije selektivnih družbenih položajev ter s tem povezano medgeneracijsko mobilnost, ima »devalvacija« šolanja kot procesa zagotavljanja distributivne pravičnosti za posledico, da vzgoja in izobraževanje postajata redundantna. Tako imamo opraviti z vsaj navidez paradoksalno situacijo, kjer je na eni strani vse večja vloga pripisana procesu šolanja ter s tem povezanemu pridobivanju znanja in spretnosti kot tudi kvalifikacij, na drugi pa se prihaja do devalvacije kvalifikacij, pridobljenih v okviru tega procesa (angl. *stakes fairness*) (Jacobs 2004).

Poleg tega se distribucija selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug hkrati sooča tudi z napetostmi zaradi drugih zavez, povezanih s pravičnostjo, za katere se zavzemajo sodobne družbe. Zlasti njegov zmeden odnos do problematike raznolikosti in s tem povezane inkluzije je sprožil pomembne napetosti in izzive (Lippert-Rasmussen 2020). Ti dejavniki namreč močno spodkopavajo splošno legitimnost obstoječih distributivnih scenarijev, saj naj bi bil vsak izid, povezan z neenakostjo, ki izhaja iz distribucije selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug, dejansko nepravilen. Ti in z njimi povezani izzivi postavljajo pod vprašaj pravičnost procesov konkuriranja za selektivne družbene položaje ter legitimnost neenakosti, ki izhajajo iz tega procesa. Kot je izpostavil Ansgar Allen (2011, 370), je »navidezno pravičnost včasih težje prenašati kot nepravilnost«.

Bolj kot kar koli drugega je distribucija selektivnih družbenih položajev na podlagi t. i. »meritokratične racionalnosti« spodkopala na spoštovanju utemeljeno pojmovanje enakosti, na katerem temeljijo sodobna pojmovanja državljanske enakosti. Redukcionistično razumevanje posameznikovega delovanja skupaj z instrumentalističnim pogledom na izobraževanje je le ena od najškodljivejših pomanjkljivosti, povezanih s pristopom človeškega kapitala k problematiki enakih izobraževalnih možnosti in distributivne pravičnosti nasploh.

Poleg tega t. i. »kvantifikacija enakih možnosti« in revolucija t. i. velikega podatkovja (angl. *big data*) v družboslovju nista uspela identificirati ključnih razlik, ki so v središču kakršnih koli raziskovalnih prizadevanj, povezanih s pravičnostjo, oz. obravnavati probleme naraščajoče neenakosti in s tem povezane pojavitve »pasti revščine« (Harel Ben Shahr 2017). V nasprotju s pristopom k preučevanju enakih možnosti, ki je utemeljen na »podatkih za koncepti« (npr. Reeves 2014), je treba zagotoviti pristop, ki bo

temeljl na »konceptih, ki stojijo za podatki«, in s tem povezanih indikatorjih. Nenazadnje se prav t. i. »kvantifikacija« tega vsebinskega področja in s tem povezanih problemov sooča s pomanjkanjem senzibilnosti, ki bi lahko osmislila pridobljene podatke in s tem povezane indikatorje, ki jih zagotavljajo velike mednarodne raziskave merjenja izobraževalnih dosežkov ter ostale na dejstvih utemeljene politike in ostale iniciative (Stoesz 2020).

Posebna pozornost v okviru razvoja ter razširitve in nadgradnje obstoječih indikatorjev kakovosti in pravičnosti je potrebna pri osmišljanju podatkov in z njimi povezanih indikatorjev, ki bodo ustrezno reflektirali distinkcijo med »naravnimi« in »družbenimi« ovirami pri uresničevanju načela enakih izobraževalnih možnosti, intersekcionalnost posameznih pojavnih oblik neenakosti ter idejo moralne arbitrarnosti v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Ta premestitev poudarka je namenjena premagovanju velike omejitve pri preučevanju na zaslugah utemeljenega pojmovanja distributivne pravičnosti, saj se to področje raziskovanja srečuje z visoko stopnjo »konceptualne« malomarnosti, kar je razvidno iz obstoječe literature. Štirje temeljni izzivi ovirajo reševanje glavnih problemov na tem področju znanstvenih raziskav, in sicer

- 1) pomanjkanje jasnosti glede ključnih konceptov iz gravitacijske orbite na zaslugah utemeljenega pojmovanja distributivne pravičnosti;
- 2) napačne predpostavke o povezavi med moralno arbitrarnostjo in pravičnostjo v distributivnih ureditvah, povezanih z zagotavljanjem enakih izobraževalnih možnosti;
- 3) tehnokratsko pojmovanje človeškega kapitala, vključno z instrumentalnim pogledom na izobraževanje ter redukcionističnim pojmovanjem dosežkov učencev v okviru merjenja posameznih oblik t. i. »pismenosti« (npr. naravoslovna, matematična, bralna, okoljevarstvena, medijska, potrošniška, varnostna, državljanska, itn.);
- 4) napačne predpostavke o »meritokratični enačbi« in na njej utemeljeni ideji »meritokratične racionalnosti«.

Te (in druge) ovire spodkopavajo splošno legitimnost obstoječih distributivnih scenarijev, saj bi lahko za vsak rezultat, povezan z neenakostjo, ki izhaja iz takšne ureditve, trdili, da je nepošten in potemtakem tudi nelegitimen. Poleg tega so te ovire prispevale k zastoju pri razumevanju oz. osmišljanju podatkov, pridobljenih z empiričnimi raziskavami (vključno

s t. i. »big data«). So torej jasen znak, da obstoječe raziskave na področjih politične filozofije (Clayton 2001; Mason 2006), človeškega kapitala (Goldin in Katz 2008), upravljanja talentov (Sardoč in Deželan 2021), visokokvalificiranih migracij (Cerna in Chou 2019) ali enakih izobraževalnih možnosti (Brighouse 2010) puščajo različna konceptualna vprašanja, povezana s poštenostjo in z distributivno pravičnostjo, slabo opredeljena ali v celoti zanemarjena. To pravzaprav niti ne preseneča, saj se »konvencionalna modrost« na tem vsebinskem področju opira predvsem na različne slogane (»priložnost za vse«), metafore (»izravnava igralnega polja«) in druge miselne klišeje (»od kapitalizma do talentizma«), ki prikazujejo redukcionistično razumevanje distributivne pravičnosti (Cavanagh 2002).

»Konceptualna malomarnost« okoli na zaslugah utemeljenega pojmovanja distributivne pravičnosti, »moralna arbitrarnost« distributivne pravičnosti in domnevna nelegitimnost neenakosti, ki izhaja iz dodeljevanja selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug, so zadosten dokaz, da so obstoječi indikatorji doseganja enakih izobraževalnih možnosti in s tem povezana distributivna ureditev bodisi pomanjkljivo oz. v najboljšem primeru nezadostno artikulirani.

Zgoraj predstavljena raziskovalna vprašanja kažejo, da se obstoječa pojmovanja enakih izobraževalnih možnosti oz. distributivne pravičnosti srečujejo s številnimi napetostmi, problemi in izzivi, ki ostajajo bodisi neustrezno obravnavani bodisi v celoti prezrti. Dva ključna problema tako ostajata v veliki meri nerešena, in sicer (1) narava meritokratične neenakosti in s tem povezano pojmovanje poštenosti; ter (2) distinkcija med »legitimno« (pošteno) in »nelegitimno« (nepošteno) neenakostjo.

Za pripravo ustreznih kazalnikov pravičnosti in kakovosti je torej treba razširiti »standardno« pojmovanje distributivne pravičnosti, ki temelji na zaslugah in s tem povezanim pojmovanju poštenosti, ter kritično analizirati koncept človeškega kapitala in »talentizma« kot »novega kapitala«. To je ključnega pomena za nadaljnji razvoj interdisciplinarnega teoretičnega okvira enakih možnosti in zagotavljanje jasnih smernic o vprašanjih, povezanih z javnimi politikami na širšem vsebinskem področju zagotavljanja pravičnosti (vključno z oblikovanjem in vrednotenjem politik).

Kot osrednje sredstvo, povezano z na zaslugah utemeljenim pojmovanjem distributivne pravičnosti, veljajo enake možnosti za najpomembnejše distributivno načelo, ki ureja pošteno distribucijo selektivnih družbenih položajev. Pravzaprav legitimnost obstoječih distributivnih ureditev in pravičnost institucionalnega okvira sodobnih družb (še posebej javnega

šolanja) temeljita na zavezi enakih možnosti vsem posameznikom ne glede na različne »okoliščine« in dejavnike, povezane z njihovo identiteto. Ta načelna zavezanost ima osrednjo vlogo v javnih politikah, vključno z vzgojo in izobraževanjem (Coleman idr. 1966; Frankel 1971), s stanovanjsko problematiko (Chetty 2021), z zaposlovanjem, zdravjem in zdravstvenim varstvom (Daniels 1985; Jusot in Tubeuf 2019) ter razvojno usmerjenimi mehanizmi vodilnih medvladnih organizacij, vključno z OECD-jem, Svetovno banko, Unescom itd. Poleg tega je zavezanost enakim možnostim igrala osrednjo vlogo v okviru javnih politik in izobraževalnih reform, povezanih z desegregacijo, bojem proti diskriminaciji ter inkluzijo. Kot ene najpomembnejših emancipatoričnih idej 20. stoletja (npr. gibanje za državljanske pravice v ZDA) je njena zgodovinska dediščina neizpodbitna. Tudi zato je njena diskurzivna vrednost pripeljala do vsesplošnega sprejemanja enakih možnosti kot temeljnega mehanizma distribucije selektivnih družbenih položajev.

V nasprotju s koncepti, katerih glavne napetosti, težave in izzivi vključujejo tako raznolike pojave, kot so konceptualno raztezanje in konceptualno prehajanje (Sartori 1970), konceptualna inflacija (Miles in Brown 1989), semantična zmeda (Nathanson 2010), semantična apropiacija (Sardoč 2021a), je na zaslugah utemeljeno pojmovanje enakih možnosti – vsaj navidez – imuno na različne konceptualne »nesreče«. Če je »v bistvu sporen koncept« ena od ključnih ovir, s katerimi se sooča večina konceptov (Galile 1955), so zgoraj opredeljene konceptualne »preobrazbe« veliko manj enoznačne (Sardoč 2020a; 2021b).

Sodobne razprave o problematiki enakih možnosti prežemata dva nasprotujoča si trenda. Na eni strani so se s »prihodom« t. i. »velikega podatkovja« empirične raziskave na tem vsebinskem področju pomembno okrepile (npr. Chetty 2021). Hkrati je »kvantifikacija« raziskav o medgeneracijski mobilnosti, stanovanjski problematiki, zaposlovanju, javnem zdravju, uspešnosti študentov itd. zagotovila pomemben vir podatkov in primerjav o različnih razsežnostih na širšem vsebinskem področju družbene neenakosti. Kljub temu pa je ta premik poudarka v empiričnih raziskavah enakih možnosti (Ferreira in Peragine 2015) sprožil pomembne izzive, povezane tako z upravljanjem kot tudi z npr. »epistemološkimi« problemi, napetostmi in izzivi, ki so povezani z »velikim podatkovjem« ter s fenomenom t. i. »upravljanja s številkami« (Harel Ben Shahr 2017; Frické 2015; Grek 2009; Porter 1995).

Po drugi strani pa je bilo vsebinsko področje enakih možnosti razširjeno z normativnimi in s konceptualnimi raziskavami o tako raznolikih vprašanjih, kot so talenti in distributivna pravičnost (npr. Robb 2021; Sardoč 2022b), »naravna« in »družbena« neenakost (npr. de los Santos 2021), ameriške sanje (Reeves 2014; Hauhart in Sardoč 2021), in sicer s strani nekaterih najpomembnejših sodobnih filozofov, ki obravnavajo posamezne razsežnosti te problematike (npr. Arneson 2018; Fishkin 2013; Jacobs 2004; Scanlon 2018; Segall 2013). Zlasti različni sklopi egalitarizma so opozorili na vrsto načelnih vprašanj, ki jih je treba podrobneje obdelati, da bi bile enake možnosti legitimen mehanizem za distribucijo selektivnih družbenih položajev.

Kljub vrsti različic distributivnega egalitarizma imajo vsi skupen ideal, kot trdi Samuel Scheffler (2005, 5), in sicer katere »neenakosti v prednostih, ki jih ljudje uživajo, so sprejemljive, če izhajajo iz izbir, ki so jih ljudje sprejeli prostovoljno, in da so neenakosti posameznikov, ki izhajajo iz neizbranih značilnosti razmer, krivične«. Ta ideja, kot poudarja Larry Temkin (2003, 62), temelji na predpostavki, da »je nezaslužena neenakost nepoštena, medtem ko zaslužena neenakost ni«, ter da se lahko od osebe legitimno zahteva, kot poudarja Andrew Mason (2001, 763), »nositi stroške (ali dovoliti, da uživa koristi) tistih posledic svojega vedenja, katerih produkcija je v njeni domeni, ne pa tistih, katerih produkcija je onkraj tega«. Ključno konceptualno vprašanje, ki ostaja neustrezno obravnavano, je razlikovanje med »pravično« (*moralno sprejemljivo*) in »nepravično« (*moralno nesprejemljivo*) neenakostjo, ki izhaja iz distribucije selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug.

Hkrati velja izpostaviti, da naj bi bili kljub svoji zgodovinski dediščini in razvoju raziskav o enakih možnostih distribucija selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug ter s tem povezana vizija meritokratične družbe na določen način neskladni s konceptom distributivne pravičnosti kot vzajemne prednosti (Besley 2021). Ideja enakih možnosti pravzaprav še zdaleč ni neproblematična, saj je edina trdna predpostavka, ki je skupna različnim pojmovanjem enakih možnosti, kot poudarjajo različni raziskovalci, njihovo zavračanje fiksni družbeni odnosov, ne pa tudi same hierarhije (Arneson 2023). Osnovni izziv je torej zagotoviti, da je proces konkuriranja za selektivne družbene položaje pravičen in da so neenakosti, ki izhajajo iz tega procesa, legitimne, saj se ideal enakih možnosti in družbena neenakost ne izključujeta.

Prav ta »iluzija pravičnosti« povzema tako empirične kot tudi vrsto konceptualnih napetosti, problemov in izzivov, ki puščajo enake možnosti in njihovo meritokratsko racionalnost v nekakšni »slepi ulici«. Pravzaprav ostaja vrsta vprašanj, povezanih z enakimi možnostmi, v veliki meri slabo preučenih ali celo zanemarjenih, npr. *motivacijsko* (zakaj zagotavlja ti izenačevanje priložnosti posameznikov); *proceduralno* (katere so načelne osnove postopkov, ki naj bi temeljili na zagotavljanju enakih možnosti); *genealoško* (kakšen je pravičen izhodiščni položaj za konkuriranje za selektivne družbene položaje); *substantivno* (katera so merila za izenačenje priložnosti posameznikov); *taksonomsko* (katera vrsta prikrajšanosti je upravičena do nadomestila); *kompensacijsko* (kako naj se izvede proces izenačevanja priložnosti posameznikov) itd.

Ta in druga vprašanja kažejo, da ostajajo kazalniki pravičnosti in kakovosti ter enakih izobraževalnih možnosti kot tudi strukturne (ne)enakosti nasploh neustrezno artikulirani. Hkrati enega od najpomembnejših tveganj pri pripravi kazalnikov pravičnosti in kakovosti predstavlja ekonomistično pojmovanje vzgoje in izobraževanja ter redukcionistično pojmovanje posameznih kazalnikov in njihove povezanosti s pravičnostjo. Ne preseneča torej, da so številna konceptualna vprašanja in z njimi povezani problemi iz razprav pravzaprav odsotni. Tudi zato se postavlja vprašanje okoli poštenosti procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje ter legitimnosti neenakosti, ki izhaja iz procesa vzgoje in izobraževanja. Zgoraj predstavljene analize predstavljajo korak naprej v izgradnji koncepta pravičnosti v vzgoji in izobraževanju, ki predstavlja enega od temeljnih prioritet javnega šolanja v Sloveniji.

Glede na dejstvo, da v imaginariju neoliberalizma vzgoja in izobraževanje igrata vlogo generatorjev gospodarskega razvoja, izobraževalni dosežki učencev pa služijo kot indikator (ekonomske) uspešnosti družbe v prihodnosti, je vsaka šolska reforma že vnaprej obsojena na vrsto zgrešenih srečanj in zamujenih priložnosti. Instrumentalno pojmovanje šolanja kot »investicije« na eni strani ter fenomen t. i. »moralnega podjetništva« na drugi sta namreč sestavni del neoliberalne kvadrature kroga »šolskega polja«. Tudi zato je namesto prisposodbe o šolski reformi kot papirnatem tigru danes mnogo prikladnejša prisposoda o trojanskem konju; predlagani reformni ukrepi namreč (vse prepogosto) postanejo del problema in ne rešitve.

Indikator #1: pravičnost in kakovost ter zaupanje v institucije

Ključni dejavnik pri opredelitvi pravičnosti v vzgoji in izobraževanju oz. distributivne pravičnosti nasploh predstavlja artikulacija distinkcije med pravično in nepravično neenakostjo. Ta distinkcija je postala osrednje vprašanje v sodobnih razpravah o »distributivni pravičnosti ter v normativnem teoretičnem razmišljanju« (Cappelen idr. 2006, 2). Kljub različnim izpeljavam oz. več različicam egalitarnega pojmovanja enakosti jih namreč združuje skupna ideja, kakor je izpostavil Samuel Scheffler (2003, 5), »da so neenakosti v prednostih, ki jih ljudje uživajo, sprejemljive, če izhajajo iz prostovoljnih izbir, medtem ko so neenakosti, ki izhajajo iz neizbranih lastnosti okoliščin ljudi, nepravične«, oz. kakor je poudaril Larry Temkin (2003, 62), »nezaslužena neenakost je nepoštena, medtem ko zaslužena neenakost ni«. Ta ideja, kakor izpostavlja Shlomi Segall (2008, 10), temelji na predpostavki »da je za posameznika nepošteno, da je v slabšem položaju kot drugi zaradi razlogov, ki so zunaj njegovega nadzora«, ter da naj se od posameznika upravičeno zahteva, kakor poudarja Andrew Mason (2001, 763), »da nosi stroške (ali dovoli, da uživa koristi) posledic svojega ravnanja, katerih proizvodnja se nahaja znotraj njegovega nadzora, ne pa tudi tistih, katerih proizvodnja je onkraj njega«. »Kar se zdi slabo«, opozarja Thomas Nagel (1989, 71) v svoji knjigi *Equality and Partiality*, »ni to, da bi morali biti ljudje neenaki v prednostih ali pomanjkljivostih nasploh, temveč da morajo biti neenaki v prednosti ali pomanjkljivostih, za katere niso odgovorni«.

Osnovno vprašanje, ki se torej odpira, je, »katere dejavnike je treba šteti med okoliščine ljudi in katere je mogoče vključiti znotraj kategorije izbir« (Scheffler 2005, 6). Ali so torej talenti posameznikov oz. njihove sposobnosti lahko legitimen temelj razlik med posamezniki ter s tem povezano neenakostjo, saj si nihče, kakor izpostavlja Rawls (1971, 101–102), »ne zasluži svojih večjih naravnih sposobnosti niti ni upravičen do ugodnejšega začetnega položaja v družbi. Tisti, ki jim je bila narava bolj naklonjena, kdor koli že so, lahko pridobijo iz svoje sreče samo pod pogoji, ki izboljšujejo položaj tistih, ki so izgubili«. S perspektive t. i. »egalitarizma srečnega naključja« je namreč neenakost problematična (zgolj in samo), v kolikor je skladna z egalitarno klavzulo »brez krivde ali izbire« (Temkin 2003, 62), saj naj bi bilo »nepravično in nepošteno«, kakor v svoji knjigi *Inequality* izpostavlja Larry Temkin (1993, 13), »da so nekateri v slabšem položaju kot drugi, ne po lastni krivdi [ali izbiri]«.

Tudi zato predstavlja zgoraj omenjena distinkcija med pravično in nepravično neenakostjo ključen dejavnik legitimnosti na zaslugah utemeljenega

pojmovanja enakih možnosti ter s tem povezanih mehanizmov distribucije selektivnih družbenih položajev kot osnovno predpostavko socialne mobilnosti. Teoretični razvoj na tem vsebinskem področju gre namreč v smer zagotavljanja legitimnosti mehanizmov distribucije selektivnih družbenih položajev oz. izobraževalne pravičnosti (Levinson 2023). Zaupanje v institucionalni okvir sodobnih družb ter s tem povezane mehanizme selektivnih družbenih položajev (kjer ima šolanje pravzaprav privilegirano vlogo) predstavlja torej enega od ključnih indikatorjev pravičnosti na zaslugah utemeljenega pojmovanja enakih možnosti.

Raziskava Mednarodne organizacije za evalvacijo dosežkov v vzgoji in izobraževanju IEA ima v okviru svoje raziskave o državljski vzgoji ICCS tudi vprašanje o zaupanju v politične institucije in vire informacije. V okviru raziskave ICCS 2016 je bilo v vprašalnik za učence vključeno tudi vprašanje o zaupanju učencev političnim institucijam in virom informacij.

Prikaz 1: Zaupanje učencev političnim institucijam in virom informacij

	Popolnoma	Srednje	Malo	Sploh ne
Slovenski vladi	5,29 (0,48)	43,44 (1,27)	33,65 (1,18)	17,61 (0,91)
Občinskim oblastem	8,97 (0,69)	58,27 (1,23)	25,12 (1,00)	7,64(0,64)
Sodiščem	22,43 (0,87)	51,89 (0,83)	18,79 (0,82)	6,89 (0,60)
Policiji	38,72 (1,03)	45,67 (0,96)	10,43 (0,61)	5,18 (0,59)
Političnim strankam	3,23 (0,38)	41,18 (1,31)	36,64 (1,06)	18,94 (0,98)
Parlamentu	6,24 (0,52)	44,04 (1,18)	31,93 (0,99)	17,80 (0,88)
Množičnim občilom (televiziji, časopisom, radiu, internetu)	12,27 (0,77)	52,54 (1,04)	27,93 (1,08)	7,26 (0,61)
Družbenim medijem (npr. Twitter, blogi, YouTube)	11,30 (0,67)	42,47 (0,96)	34,59 (1,02)	11,64 (0,68)
Vojski	45,01 (1,07)	41,23 (1,02)	10,04 (0,58)	3,72 (0,41)
Šolam	31,04 (1,01)	47,90 (1,06)	12,02 (0,67)	9,04(0,64)
Združenim narodom	18,01 (0,81)	52,90 (1,04)	21,44 (0,78)	7,65 (0,54)
Ljudem nasploh	11,11 (0,71)	57,69 (1,09)	24,06 (0,86)	7,15 (0,56)
Evropski komisiji	14,62 (0,70)	48,48 (0,96)	26,72 (0,95)	10,18 (0,70)
Evropskemu parlamentu	15,81 (0,75)	47,93 (0,99)	24,38 (0,97)	11,88 (0,81)

Povzeto po Klemenčič idr. (2019, 93).

Kakor je razvidno iz zgoraj predstavljenega prikaza, slovenski učenci zaupajo vojski, policiji in šolam. To zaupanje je neprimerno višje od zaupanja

ostalim institucijam in virom informacij. Če zaupanje slovenskih učencev vojski, policij in šolam praviloma preseneča, ne preseneča njihovo nezaupanje političnemu »establishmentu« v celoti. Iz njihovih odgovorov glede zaupanja političnim institucijam in virom informacij je namreč razvidno, da le-ti »malo« ali pa »sploh ne« zaupajo političnim strankam, parlamentu in slovenski vladi.

Glede na dejstvo, da je zaupanje v demokratične institucije ter šolanje kot ključni mehanizem distribucije selektivnih družbenih položajev eden od najpomembnejših kazalnikov legitimnosti, ima visoka stopnja zaupanja slovenskih mladostnikov v šolo izjemno pomembno vlogo. Šolanje namreč predstavlja ključno institucijo distribucije selektivnih družbenih položajev na podlagi zaslug ter s tem povezanega zagotavljanja socialne mobilnosti.

Indikator #2: pravičnost in kakovost ter varno in spodbudno učno okolje

Zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja velja za eno temeljnih načel šolanja. Poleg teoretikov, snovalcev politik ter strokovno-pedagoških delavcev in staršev zagotavljanju varnega ter spodbudnega učnega okolja posebno pozornost namenjajo tudi nekatere izmed najpomembnejših globalnih »think tank« (npr. Brookings) kot tudi »fact tank« organizacij (npr. Pew Research Centre), v Sloveniji pa je zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja že nekaj let prednostna naloga Ministrstva za vzgojo in izobraževanje. To je še posebej pomembno zaradi povezanosti učnih dosežkov ter vrstniškega nasilja.

Kljub temu pa se raziskovanje nasilja v šolah oz. v družbi sooča z vrsto problemov in izzivov, ki pomembno vplivajo tako na sam proces raziskovanja tega fenomena kakor tudi na snovanje predlogov za zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja (OECD 2019). Zaradi vse večje prisotnosti nasilja v družbi in njegove pojavnosti, skoraj »glorifikacije« v medijih, ki jo najbolj ponazarja prispodoba o »simbiotičnem« razmerju medijev in nasilja, zaradi številnih novih pojavnih oblik nasilja, kot je »kibernetsko« nasilje predvsem med mladimi, je za preučevanje tega družbenega fenomena nujna interdisciplinarnost, ki zagotovi razumevanje nasilja izven njegovih »tradicionalnih« okvirov. Iskanje skupnega imenovalca različnih pojavnih oblik nasilja pa se izkaže za vse prej kot enostavno, saj je tudi nasilje v šolah in med šolajočo se mladino – tako v teoriji kakor tudi v »praksi« – kompleksen fenomen z mnogimi prikritimi dejstvi in povezavami z osebnim dogajanjem mladih v družbi izven območja izobraževanja. Pri tem izrazito

izstopa nasilje, ki so ga mladi lahko deležni preko interakcij s svetovnim spletom.

A je tudi tukaj potrebna posebna pozornost. Čeprav slogan »nasilje prepoznamo, ko ga vidimo« (Bufacchi 2009, 293) nedvoumno ponazori vso neposrednost in brutalnost njegovih posledic, velja problematika nasilja – tako konceptualno kakor tudi empirično – za vse prej kot enostavno ali neproblematično. Paradoksalno pa predstavlja prav njegova neposrednost (»nasilje prepoznamo, ko ga vidimo«) temeljno oviro pri njegovem razumevanju. Tudi zato je t. i. »problem subjektivnosti« torej treba povezati z ostalimi dejavniki, in sicer

- dejavniki, povezani s šolskim okoljem (npr. šolska klima, velikost šole, število učiteljev na učence, število učencev v razredu itn.), ter
- dejavniki, povezani s širšo družbo (npr. BDP države, delež sredstev za vzgojo in izobraževanje, plače učiteljev itn.).

Prispevek vzgoje in izobraževanja oz. šolskega okolja k učnim dosežkom učencev je namreč neposredno povezano tudi s šolsko klimo, kar potrjujejo izsledki raziskave PISA (OECD 2020). Še posebej pomembno je preučevanje nasilja v okviru različnih ranljivih skupin učencev, npr. priseljencev, učencev z dodatno strokovno pomočjo (DSP), učencev, ki prihajajo iz deprivilegiranega okolja, itn.

Miselni okvir iskanja možnih odgovorov na zgornji vprašanji predstavljata dve ločeni razsežnosti, in sicer (1) kontekstualna razsežnost in s tem povezano pojmovanje nasilja ter (2) normativna razsežnost in s tem povezano pojmovanje nasilja.

Kontekstualno pojmovanje nasilja

Kontekstualno pojmovanje nasilja ima kot osnovni cilj preučiti povezanost nasilja v vzgoji in izobraževanju z dejavniki, ki so temu fenomenu tako notranji kakor tudi zunanji. S tem sta povezani dve ločeni tezi o etiologiji nasilja v določeni družbeni sferi oz. institucionalnem okviru, in sicer (Dixon 2016):

- 1) t. i. »internalistična« teza ter
- 2) t. i. »eksternalistična« teza.

T. i. »internalistična« teza fenomen nasilja postavi v okvir ožjega oz. neposrednega okolja, v katerem se pojavlja, npr. da je problem družinskega nasilja v prvi vrsti problem družinskega okolja ali da je nasilje v šolah

predvsem problem vzgojno-izobraževalnih institucij oz. da je to nasilje povezano primarno ali izključno z dejavniki znotraj te institucije. Nekatere poststrukturalistične teorije pravzaprav zagovarjajo tezo, da je fenomen nasilja v posamezni družbeni sferi oz. instituciji pravzaprav »odslikava« nasilnosti te družbene sfere oz. institucije same: npr. da je družinsko nasilje rezultat nasilnosti družinskega okolja ali da naj bi bile vzgojno-izobraževalne institucije že same na sebi nasilne oz. da je sam proces šolanja nasilen in da je torej nasilje v šolah (v veliki meri) rezultat nasilja šolskega okolja itn.³

V okviru t. i. »eksternalistične« teze pa določena pojavnost oblika nasilja predstavlja »simptom« širših družbenih problemov in s tem povezano nasilje (*simptomatična narava nasilja*). Kakor je izpostavil Stuart Henry (2000, 21), šolsko nasilje predstavlja »forum za prikazovanje splošnejših sistemskih problemov družbenega nasilja«. Kakor je opozoril v svojem članku »What Is School Violence« (2000, 21), je sam pojem »nasilje v šolah« lahko potencialno zavajajoč, saj fenomen izvajanja nasilja uokviri v institucionalni okvir šole in ne v širši družbeni kontekst:

Čeprav izraz »nasilje v šoli« pomeni, da se dogaja v »šolski stavbi, na področju šole ali šolskem avtobusu« (US Department of Justice 1998), takšna omejena opredelitev zavrača medsebojne povezave med šolskim kontekstom in širšo družbo, katere del je. Ne upošteva namreč načinov, kako ta dejanja nasilja prežemajo družbeni in geografski prostor. Posledično tudi ne prepozna, da je to, kar se lahko pojavi kot izbruh v šoli, samo ena pojavnost oblika bolj sistemskih družbenih težav.

Tudi zato je problematiko nasilja v šolah treba misliti (in razumeti) predvsem v njeni povezanosti z dejavniki, ki so nasilju v šolah »zunanjí«, npr. nasilje v družbi nasploh. Kakor v članku »National and School System Effects on School Violence in 37 Nations« opozarjajo Motoko Akiba in sodelavci (2002), je nasilje v šolah pogosto »odslikava« nasilja v družbi oz. odnosa do nasilja in njegove percepcije, npr. sprejemljivosti posameznih pojavnih oblik nasilja v družbi ali interakcije med posameznimi generacijskimi skupinami. V okviru te interpretacije je obseg nasilja v določeni družbi namreč povezan z vrsto različnih dejavnikov, ki – vsaj navidez – s problematiko nasilja nimajo veliko skupnega, npr. s starostno strukturo

3 Glede na povezanost zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja z dosežki učencev številne globalne »think tank« (npr. Brookings) kot tudi »fact tank« organizacije (npr. Pew Research Centre) problematiki nasilja v šolah namenjajo posebno pozornost. »Nasilje v šolah« – kakor v svoji knjigi *Violence in Schools* opozarjajo Page idr. (2015, 2–3) –, »ne vpliva namreč le neposredno na telesno počutje učencev, temveč vpliva tudi na šolsko okolje, ki hkrati zmanjšuje učni uspeh učencev«.

prebivalstva oz. velikostjo posameznih generacijskih kohort (t. i. »interakcijski učinek«, povezan z nasiljem) (Cohen in Land 1987).⁴ Čeprav vsaka izmed zgoraj predstavljenih interpretacij sicer pravilno opozori na problematičnost nasilja v določenem okolju, ostaja ob strani t. i. »interaktivna« razsežnost nasilja. Kot je v svojem eseu »What Is School Violence« izpostavil Stuart Henry (2000, 17), je z nasiljem v šolah – kakor tudi z nasiljem na sploh – podobno kot z letalskimi nesrečami: oboje je rezultat preseka oz. »interaktivnosti in kumulativnosti« posameznih dejavnikov oz. njihovega medsebojnega delovanja.

Na podlagi zgoraj predstavljene povezanosti nasilja v vzgoji in izobraževanju z nasiljem v širši družbi bi bilo treba razširiti nabor indikatorjev, ki bi ustrezno kontekstualizirali fenomen nasilja v vzgoji in izobraževanju ter s tem povezano zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja. Indikatorje, povezane s šolsko klimo ter z vrstniškim nasiljem, ki temeljijo na t. i. »internalistični tezi«, je torej treba ustrezno nadgraditi in razširiti z indikatorji o kakovosti življenja (Evropska raziskava o kakovosti življenja), ki prinašajo podatke o posameznih elementih nasilja v širši družbi,⁵ kot tudi s podatki o t. i. »krčenju državlanskega prostora«, kjer gre za omejevanje temeljnih pravic in svoboščin posameznikov⁶.

Zaščita in učinkovito zagotavljanje odprtega državlanskega prostora sta namreč ključni sestavini stabilnega demokratičnega okvira, katerega cilj je tudi zaščititi raznolikost, gojiti strpnost in zagotoviti spoštovanje osnovnih človekovih pravic. Odprt državljanski prostor vzpostavljajo tri osnovne državljanske svoboščine, ki državljanom omogočajo razpravo in izmenjavo informacij (*svoboda izražanja*), da se organizirajo (*svoboda združevanja*) in delujejo (*svoboda mirnega zbiranja*). Kot okolje, kjer lahko posamezniki uresničujejo svoje temeljne državljanske pravice, predstavlja državljanski prostor najpomembnejšo družbeno sfero skupnega življenja.

4 T. i. »generacijske analize« veljajo za enega od ključnih »orodij« javnih politik pri projekciji različnih trendov, npr. prispevek Pew Research Centra »The Whys and Hows of Generations Research« (2015) izpostavi, da analize posameznih generacijskih kohort zagotavljajo vpogled v širše družbene spremembe ter s tem povezane izzive in probleme. Kljub pomembni vlogi pa »generacijske analize« odpirajo tudi vrsto vprašanj, saj se sama opredelitev določene generacije (tako demografsko, sociološko itn.) sooči s čisto metodološkim vprašanjem (ali je posamezne razsežnosti treba jemati sumativno (kot skupen seštevek) ali izključevalno (»ali ali«)) ter s problemom določitve samega intervala posamezne generacijske kohorte.

5 Glej <https://www.eurofound.europa.eu/sl/data/european-quality-of-life-survey>.

6 Raziskava Civicus Monitor o krčenju državlanskega prostora je dostopna na spletni strani <https://findings2020.monitor.civicus.org/downward-spiral.html>.

A tudi na tem področju prihaja z neoliberalno revolucijo v vladanju do pomembnih sprememb.

Krčenje državlanskega prostora je namreč povezano s procesom neoliberalizacije. Tukaj velja še posebej izpostaviti spodjedanje temeljnih svoboščin posameznikov, predvsem svobode izražanja ter svobode združevanja, ki predstavljata osnovni okvir civilne družbe kot nekakšnega »laboratorija demokracije«. Kakor je izpostavljeno v enem od poročil organizacije Civic Space Watch (CIVICUS – World Alliance for Citizen Participation 2017), državljanski prostor predstavlja fizični, virtualni in pravni prostor, kjer ljudje uveljavljajo svoje pravice do svobode združevanja, izražanja in mirnega zbiranja. Z oblikovanjem združenj, z izražanjem o vprašanjih, ki zanimajo javnost, z združevanjem v spletnih in neposrednih forumih ter s sodelovanjem v javnem odločanju posamezniki državljanski prostor uporabljajo za reševanje problemov kot tudi za izboljšanje življenja. Trden in zaščiten državljanski prostor je temelj odgovornega, odzivnega demokratičnega upravljanja in stabilnih družb.

Pravzaprav predstavlja civilna družba eno najpomembnejših zaščitnih ukrepov proti tiraniji in zatiranju ter drugim protidemokratičnim težnjam. Kot sfera svobodnega in prostovoljnega združevanja ima civilna družba v demokraciji izredno pomembno vlogo: civilnodružbene organizacije namreč zagotavljajo podlago za dialog med različnimi akterji ter prostor za izmenjavo informacij med različnimi deležniki oz. nekakšno platformo za dialog. Hkrati organizacije civilne družbe »amplificirajo« zahteve manjšin in drugih marginaliziranih družbenih skupin. Civilna družba tako predstavlja nekakšen »laboratorij demokracije« in pomemben katalizator različnih družbenih inovacij.

Odprt civilnodružbeni prostor torej velja za eno najpomembnejših varovalk pred tiranijo in zatiranjem ter drugimi protidemokratičnimi (tudi totalitarnimi) težnjami. Nenazadnje imajo civilnodružbene organizacije ključno vlogo pri varovanju človekovih pravic in same demokracije ter njenih institucij. V demokratičnih in odprtih družbah imajo civilnodružbene organizacije zelo raznolike vloge, npr. zagovorništvo, zagotavljanje storitev (povezanih s specifičnimi dejavnostmi), pomoč pri pripravi in izvajanju zakonodaje, postavljanje standardov, spremljanje skladnosti, posvetovanje o javnih politikah, nadzorne dejavnosti, usposabljanje strokovnjakov in javnih uradnikov, mreženje in izmenjava politik, vplivanje na politike itd. Tudi zato nevladne organizacije predstavljajo nekakšen korektiv države in njenega institucionalnega okvira.

V nasprotju z drugimi družbenimi problemi fenomen krčenja državljskega prostora ne loči med »tradicionalnimi« in »novimi« demokracijami, njihovim spoštovanjem človekovih pravic in svoboščin, bogastvom itn., saj sekuritizacija različnih družbenih problemov (vključno s fenomenom radikalizacije in nasilnega ekstremizma) predstavlja globalni fenomen. Pravzaprav so različne globalne krize – vedno znova – služile kot izgovor za krčenje državljskega prostora. Na podlagi utemeljevanja na argumentu nujnosti, ki je okrepljen z retoriko o t. i. »nacionalnem interesu«, so vlade uveljavile nekakšno implicitno ekvivalenco med legitimnim nacionalnim interesom države, npr. varnost, finančna neodvisnost, suverenost in ozemeljska celovitost itd., ter vladnimi programi, ki bi lahko ogrožale delovanje civilne družbe. Npr., »varnostna kriza«, ki je sledila terorističnim napadom 11. septembra 2001 v New Yorku in s tem povezana »vojna proti terorju« sta vladi ZDA omogočile sprejetje zakonodaje (t. i. Patriot Act), ki v imenu varnosti in nacionalnega interesa omogoča kršitve temeljnih pravic in svoboščin. Nenazadnje t. i. »uradna naracija«, kakor v svoji knjigi *Rethinking Radicalization* opozarja Arun Kundnani (2015, 8), »legitimira erozijo državljskih svoboščin in spodbuja družbene delitve«.

Krčenje oz. oženje državljskega prostora torej predstavlja simptom veliko večjih in pomembnejših sprememb v demokratičnem globalnem upravljanju in s tem povezano »vrzel v odgovornosti« (Scholte 2013). Le-ta je v veliki meri posledica t. i. »neoliberalne revolucije« in njenega tehnokratskega načina vladovanja (Duggan 2003), ki ga zaznamuje ne le merjenje uspešnosti in učinkovitosti predvsem (ali celo izključno) s kazalniki, povezanimi z gospodarsko rastjo, temveč v številnih pomembnejših premikih upravljanja oz. vladovanja, vključno

- 1) s poenostavljenim razumevanjem odnosa med vlado, civilno družbo in drugimi družbenimi sferami (npr. trgovino);
- 2) z izključno instrumentalističnim pogledom na civilno družbo in njeno vlogo v demokratični družbi,
- 3) s proceduralističnim pojmovanjem demokracije in njenega institucionalnega okvira,
- 4) z redukcionističnim razumevanjem državljske enakosti,
- 5) s popačeno podobo uspešnosti kot osrednjega merila neoliberalnega globalnega upravljanja.

Zgoraj predstavljeni dejavniki, povezani s krčenjem državljskega prostora, torej predstavljajo enega od ključnih dejavnikov procesa t. i. »regresivne

tranzicije«, ki je povezan z družbenimi in s političnimi spremembami, v okviru katerih demokracije prehajajo v avtoritarnejše oblike vladavine, kjer so različne pojavnne oblike nasilja, npr. sovražni govor, tolerirane.

Zaključek

Enega od možnih izhodov iz nastale situacije ponuja ideja »družbene pogodbe«. Kakor je izpostavljeno v Unescovem (2012, 3) dokumentu *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*:

Ta nova družbena pogodba mora biti utemeljena na človekovih pravicah in temeljiti na načelih nediskriminacije, socialne pravičnosti, spoštovanja življenja, človeškega dostojanstva in kulturne raznolikosti. Vključevati mora etiko skrbi, vzajemnosti in solidarnosti. Krepi mora izobraževanje kot javno dejavnost in skupno dobro.

Tako zgodovinsko kakor tudi konceptualno predstavlja družbena pogodba eno od osrednjih metafor politične teorije: srečamo jo namreč tako pri nekaterih »klasikih« iz politične tradicije, npr. pri Hobbesu, Locku, Rousseauju in Kantu, kakor tudi pri najpomembnejših sodobnih avtorjih, npr. Johnu Rawlsu (1971), Carole Pateman (1988), Charlesu W. Millsu (1999) itn. Pravzaprav se ideja družbene pogodbe – vedno znova – pojavi pri različnih emancipatoričnih projektih in družbenih gibanjih ter s tem povezanih vprašanjih, npr. distributivni pravičnosti, enakosti spolov, rasizmu, okoljskih vprašanjih itn. Nenazadnje je v okviru svojega teoretičnega projekta »pravičnosti kot poštenosti« John Rawls prav z njeno »pomočjo« revitaliziral sodobno politično filozofijo.

Ponovna »reaktualizacija« družbene pogodbe je rezultat različnih dejavnikov, kar potrjujejo tako teoretična »produkcija« na eni strani (Shafik 2021) ter različne iniciative posameznih medvladnih organizacij (UNESCO 2021), »think-tankov« (Manyika idr. 2020) in civilne družbe (Lundberg 2020) na drugi. Naraščajoča neenakost in s tem povezano poglobljanje razkoraka v priložnostih ter vse manjša medgeneracijska mobilnost kot tudi devalvacija vzgoje in izobraževanja v okviru neoliberalnega pojmovanja meritokratične racionalnosti (Sardoč 2021a) postavljajo pod vprašaj legitimnost osnovnih postulatov demokratične politične ureditve in pravičnost njenega institucionalnega okvira (Rawls 1971). Ta in vrsta drugih izzivov (ter s tem povezanih problemov) hkrati problematizira transformacijski

potencial vzgoje in izobraževanja oz. instrumentalno pojmovanje njegove emancipatoričnosti.

Kot pri vrsti ostalih raziskovalnih problemov si tudi tukaj stojita nasproti dva tabora: zagovorniki na eni strani ter nasprotniki oz. kritiki na drugi. Kot je opozoril William A. Galston (1997, 170), lahko velik del socialne zgodovine »interpretiramo kot boj med tistimi, ki so želeli, da se področje njene uporabe (*enakih možnosti*) razširi, ter tistimi, ki so zahtevali, da se omeji«.

Sodobno pojmovanje te problematike pravzaprav ponuja vrsto različnih scenarijev. Prvi od teh bi težave meritokracije reševal s še več meritokracije (Wooldridge 2021). Osnovna predpostavka tega scenarija je, da je na zaslugah utemeljeno pojmovanje enakih možnosti najboljši možni približek progresivni dediščini gesla francoske revolucije »karier, odprtih talentom«, ter s tem povezani socialni mobilnosti. Kot »normativni standard za reguliranje določenih vrst tekmovanj« (Jacobs 2004, 12) naj bi enake možnosti predstavljale regulativni ideal procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje, ki – v primerjavi s »sistemi«, kot so dedni nazivi in s tem povezani (aristokratski) privilegiji, nepotizem, klientelizem, korupcija itn. – predstavlja pomemben korak naprej v zagotavljanju pravičnosti.

Drugi od teh scenarijev problematizira pravičnost t. i. »meritokratične enačbe« $IQ + \text{trud} = \text{zasluga}$, ki jo v *Vzponu meritokracije* razvije Young in postavlja pod vprašaj njeno ustreznost. Kot izhod iz problemov, ki jih generira takšno pojmovanje zaslug, ponuja dve potencialni rešitvi, ki gresta v diametralno nasprotujoči si smeri. Njun skupni cilj je sprememba zgoraj predstavljene meritokratične enačbe. Eno od možnih alternativ predstavljata ideja moralne arbitrarnosti ter z njo povezana predpostavka o domnevni nepravičnosti tistih dejavnikov oz. »okoliščin«, na katere posamezniki nimajo vpliva. Nedavni razvoj na tem področju raziskovanja (gl. predvsem *egalitarizem srečnega naključja*, npr. Arneson 2023; Cohen 1989; Lippert-Rasmussen 2016; Sher 2014) je posebno pozornost usmeril v distinkcijo med »legitimnimi« (*moralno sprejemljivimi*) in »nelegitimnimi« (*moralno nesprejemljivimi*) oblikami neenakosti.

Na drugi strani pa naj bi bilo treba meritokratično enačbo pravzaprav razširiti, npr. da se poleg truda in IQ-ja, ki veljata za njena osnovna elementa, vanjo doda še druge dejavnike, npr. trpljenje oz. bolečino ali pa odrekanje (Miller 1999, 181–185). Čeprav se zdi ta argumentacija razširitve meritokratične enačbe problematična, nanjo pogosto naletimo pri vrednotenju različnih rezultatov dela. Eno od ključnih nesoglasij med različnimi

zagovorniki egalitarizma je tisto o »valuti« enakih možnosti, ki naj bi bila del meritokratične racionalnosti: je to seštevek truda in danosti ali pa je to samo trud, kakor izpostavljajo zagovorniki radikalnega egalitarizma oz. radikalne izobraževalne enakosti (Segall 2013)?

Tretji scenarij dejansko predvideva opustitev ideje enakih možnosti. Kot v svojem prispevku o Michaelu Youngu opozarja Kwame Anthony Appiah (2018), »[r]azvrščanje ljudi po 'zaslugah' ne bo pripomoglo k odpravi neenakosti«. Ideja enakih možnosti in družbena neenakost namreč nista medsebojno izključujoči. Ne preseneča torej, da se večina – vsaj navidez – progresivnih iniciativ, ki predstavljajo osnovni motivacijski impulz različnih sprememb in s tem povezanih reform v »krasnem novem svetu« neoliberalnega družbenega reda kot dominantne oblike politične racionalnosti (Littler 2017), pogosto sprevrže v svoje nasprotje.

Kot je v intervjuju »Looking back on *Meritocracy*« pravilno opozoril britanski sociolog, aktivist in politik Michael Young, enake možnosti predstavljajo eno od »osnovnih protislovij« sodobnih družb, saj v prvi vrsti »legitimirajo neenakost« (1994, 73). Vse večja neenakost in s tem povezan »razkorak v priložnostih« (Putnam 2015), s katerima se sooča večina sistemov vzgoje in izobraževanja oz. sodobnih družb nasploh, nista nekakšen stranski učinek, naključje ali celo paradoks, temveč ključni rezultat nič kaj emancipatoričnega meritokratičnega razvrščanja posameznikov glede na dosežke in s tem povezane zasluge. Zasluga za uspeh posameznika in njegova hrbtna stran, posameznikov neuspeh, je v meritokratični ureditvi v prvi vrsti – ali pa celo izključno – rezultat posameznikovih dosežkov, ki predstavljajo osnovni vzvod ideje enakih možnosti in s tem povezane »meritokratične racionalnosti«. Kot opozarjata Civil in Himsworth (2020, 375), je meritokracija »[v] navidezno postaristokratski dobi [...] utemeljevala vlogo elit v liberalni demokraciji, socialnim demokratom in konservativcem pa je predstavljala sredstvo za uskladitev napetosti med enakostjo in svobodo«.

Vsaka izobraževalna reforma in s tem povezane spremembe šolanja so torej razpete med različna načela in vrednote ter s tem povezane cilje, kar vodi v t. i. »razkorak v pričakovanjih« (Walker 2014). Kakor v primeru preučevanja političnega nasilja poudarjata Fathali Moghaddam in Mitja Sardoč (2019, 472), je eden najnujnejših izzivov, s katerimi se sooča preučevanje radikalizacije, odsotnost »konceptualnih okvirov, ki so dovolj široki in trdni«. To je privedlo do velike omejitve pri osmišljanju podatkov in drugih dokazov, ki so na voljo z empiričnimi raziskavami. Kakor izpostavlja Richard English (2010, ix), se pri preučevanju terorizma soočamo z dvema

vrstama težav: »[E]den je praktičen, drugi pa analitičen in naše težave pri odzivanju na prvega so bile v znatno slabšem položaju glede na naše pomanjkljivosti v zvezi s slednjim«. To odpira t. i. »problem nepovezanosti«, na katerega je v enem od intervjujev opozoril Marc Sageman, ki poudarja, da »ve obveščevalna skupnost vse o terorizmu, a ne razume ničesar, akademiki pa vse razumejo, a o tem ne vedo ničesar« (Sardoč 2020b, 672).

Tudi zato razprav o šolskih reformah ni mogoče misliti (in razumeti) brez upoštevanja zgodovine znanosti (Porter 1995), uporabnega jezikoslovja in retorike (Sardoč in Wodak 2023), filozofije vzgoje (Curren 2023), sociologije edukacije (Ball 2008; 2012), primerjalnih politik (Sellar in Lingard 2013), kulturnih študij (Luke 2004) ter vrste ostalih disciplin s širšega vsebinskega področja vzgoje in izobraževanja. Vsako izmed teh področij raziskovanja vzgoje in izobraževanja namreč problematizira določeno razsežnost procesa vzgoje in izobraževanja ter s tem – vse prepogosto – spregledane razsežnosti predlaganih sprememb in posodobitev na širšem vsebinskem področju zagotavljanja pravičnosti ter kakovosti vzgoje in izobraževanja.

Literatura

- Allen, A. 2011. »Michael Young's The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique.« *British Journal of Educational Studies* 59 (4): 367–382.
- Akiba, M., G. LeTendre, K. Baker, P. David in B. Goesling. 2002. »National and School System Effects on School Violence in 37 Nations.« *American Educational Research Journal* 39 (4): 829–853.
- Appiah, K. A. 2018. »The Myth of Meritocracy: Who Really Gets What They Deserve.« *The Guardian*, 19. oktober. <https://www.theguardian.com/news/2018/oct/19/the-myth-of-meritocracy-who-really-gets-what-they-deserve>.
- Arneson, R. 2018. »Four Conceptions of Equal Opportunity.« *The Economic Journal* 128 (612): 152–173.
- Arneson, R. 2023. »Equality of Opportunity.« V *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 3. avgust. <https://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/>
- Baker, D. J., in M. N. Bastedo. 2022. »What If We Leave It up to Chance? Admissions Lotteries and Equitable Access at Selective Colleges.« *Educational Researcher* 51 (2): 134–145.
- Baker-Beall, C., C. Heath-Kelly in L. Jarvis, ur. 2015. *Counter-Radicalisation: Critical Perspectives*. Routledge.
- Ball, S. J. 2008. *The Education Debate: Policy and Politics in the Twenty-First Century*. Policy.

- Ball, S. J. 2012. *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Routledge.
- Barry, B. 2001. *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Polity.
- Besley, T. 2021. »Reciprocity and the State.« *LSE Public Policy Review* 2 (1): 1–10.
- Blaufarb, R. 2002. *The French Army 1750–1820: Careers, Talent, Merit*. Manchester University Press.
- Brighouse, H. 2010. »Educational Equality and School Reform.« V *Educational Equality*, uredil G. Haydon. Continuum.
- Brown, W. 2006. *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton University Press.
- Bufacchi, V. 2007. *Violence and Social Justice*. Palgrave Macmillan.
- Bufacchi, V. 2009. »Introduction: Rethinking Violence.« *Global Crime* 10 (4): 293–297.
- Cankar, G., M. Bren in D. Zupanc. 2017. *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji*. Državni izpitni center.
- Cappelen, A. W., Hole, A. D., Sørensen, E. Ø. in B. Tungodden 2006. »The Pluralism of Fairness Ideals: An Experimental Approach.« NHH Discussion Paper št. 7/2006, Norwegian School of Economics and Business Administration.
- Cavanagh, M. 2002. *Against Equality of Opportunity*. Oxford University Press.
- Cerna, L., in M. H. Chou. 2019. »Defining "Talent": Insights From Management and Migration Literatures for Policy Design.« *Policy Studies Journal* 47 (3): 819–848.
- Chetty, R. 2021. »Improving Equality of Opportunity: New Insights from Big Data.« *Contemporary Economic Policy* 39 (1): 7–41.
- CIVICUS – World Alliance for Citizen Participation. 2017. *State of Civil Society Report 2016*. CIVICUS – World Alliance for Citizen Participation..
- Civil, D., in J. J. Himsworth. 2020. »Introduction: Meritocracy in Perspective; The Rise of the Meritocracy 60 Years on.« *The Political Quarterly* 91 (2): 373–378.
- Clayton, M. 2001. »Rawls and Natural Aristocracy.« *Croatian Journal of Philosophy* 1 (3): 239–259.
- Cohen, A. J. 2004 . »What Toleration Is.« *Ethics* 115 (1): 68–95.
- Cohen, G. A. 1989. »On the Currency of Egalitarian Justice.« *Ethics* 99 (4): 906–944.

- Cohen, L. E., in K. C. Land. 1987. »Age Structure and Crime: Symmetry versus Asymmetry and the Projection of Crime Rates through the 1990s.« *American Sociological Review* 52 (2): 170–83.
- Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F. D. Weinfeld in R. L. York. 1966. »Equality of Educational Opportunity.« Št. FS 5.238:38001. National Center for Educational Statistics, Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Coolsaet, R. 2019. »Radicalisation: The Origins and Limits of a Contested Concept.« V *Radicalization in Belgium and the Netherlands: Critical Perspectives on Violence and Security*, uredili N. Fadil, F. Ragazzi in M. de Koning. Bloomsbury.
- Curren, R. 2023. *Handbook of Philosophy of Education*. Routledge.
- Daniels, N. 1985. *Just Health Care*. Cambridge University Press.
- Dixon, N. 2016. »Internalism and External Moral Evaluation of Violent Sport.« *Journal of the Philosophy of Sport* 43 (1): 101–113.
- Duggan, L. 2003. *The Twilight of Equality? Neoliberalism, Cultural Politics and the Attack on Democracy*. Beacon.
- Dworkin, R. 2000. *Sovereign Virtue: The Theory and Practice of Equality*. Harvard University Press.
- English, R. 2010. *Terrorism: How to Respond*. Oxford University Press.
- European Education and Culture Executive Agency. 2020. *Equity in School Education in Europe: Structure, Policies and Student Performance*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Ferreira, F. H. G., in V. Peragine. 2015. »Equality of Opportunity: Theory and Evidence.« Policy Research Working Paper št. 7217, World Bank.
- Fishkin, J. 2013. *Bottlenecks: A New Theory of Equal Opportunities*. Oxford University Press.
- Frankel, C. 1971. »Equality of Opportunity.« *Ethics* 81 (3): 191–211.
- Frické, M. 2015. »Big Data and its Epistemology.« *Journal of the Association for Information Science and Technology* 66 (4): 651–661.
- Gallie, W. B. 1955. »Essentially Contested Concepts.« *Proceedings of the Aristotelian Society* 56 (1): 167–198.
- Galston, W. A. 1991. *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge University Press.
- Galston, W. A. 1997. »A Liberal Defense of Equality of Opportunity.« V *Equality: Selected Readings*, uredila L. P. Pojman in R. Westmoreland. Oxford University Press.

- Goldin, C., in L. Katz. 2008. *The Race between Education and Technology*. Belknap.
- Goldman, A. 1987. »The Justification of Equal Opportunity.« *Social Philosophy and Policy* 5 (1): 88–103.
- Grek, S. 2009. »Governing by Numbers: The PISA ‘Effect’ in Europe.« *Journal of Education Policy* 24 (1): 23–37.
- Hanushek, E. A., in L. Woessmann. 2020. »Education, Knowledge Capital, and Economic Growth.« V *The Economics of Education: A Comprehensive Overview*, uredila S. Bradley in C. Green. 2. izd. Academic Press.
- Harel Ben Shahr, T. 2017. »Educational Justice and Big Data.« *Theory and Research in Education* 15 (3): 306–320.
- Hauhart, R., in M. Sardoč, ur. 2021. *The Routledge Handbook on the American Dream: Volume I*. Routledge.
- Henry, S. 2000. »What is School Violence: An Integrated Approach.« *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 567 (1): 16–29.
- Holborow, M. 2015. *Language and Neoliberalism*. Routledge.
- Jacobs, L. A. 2004. *Pursuing Equal Opportunities: The Theory and Practice of Egalitarian Justice*. Cambridge University Press.
- Jones, P. 2013. »Toleration.« V *The Routledge Companion to Social and Political Philosophy*, uredila G. Gaus in F. D’Agostino. Routledge.
- Jusot, F., in S. Tubeuf. 2019. »Equality of Opportunity in Health and Healthcare.« V *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.3>.
- Kateb, G. 2011. *Human Dignity*. Harvard University Press.
- Keller, S. 2007. *The Limits of Loyalty*. Cambridge University Press.
- Kleinig, J., S. Keller in I. Primoratz. 2015. *The Ethics of Patriotism: A Debate*. Routledge.
- Klemenčič, E., P. Mirazchiyski in J. Novak. 2019. *Državljska vzgoja v Sloveniji: nacionalno poročilo Mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016)*. Pedagoški inštitut.
- Kodelja, Z. 2010. »Politika ničelne tolerance.« *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 21 (5/6): 181–189.
- Kundnani, A. 2015. *A Decade Lost: Rethinking Radicalisation and Extremism*. Claystone.
- Lemann, N. 2019. *Transaction Man: The Rise of the Deal and the Decline of the American Dream*. Farrar, Straus and Giroux.

- Levinson, M. 2023. »Theorizing Educational Justice.« V *Handbook of Philosophy of Education*, uredil R. Curren. Taylor & Francis.
- Lippert-Rasmussen, K. 2016. *Luck Egalitarianism*. Bloomsbury Academic.
- Lippert-Rasmussen, K. 2020. *Making Sense of Affirmative Action*. Oxford University Press.
- Lipsey, D. 2014. »The Meretriciousness of Meritocracy.« *The Political Quarterly* 85 (1): 37–42.
- Littler, J. 2017. *Against Meritocracy: Culture, Power and Myths of Mobility*. Routledge.
- Luke, A. 2004. »On the Material Consequences of Literacy.« *Language and Education* 18 (4): 331–335.
- Lundberg, E. 2020. »Toward a New Social Contract? The Participation of Civil Society in Swedish Welfare Policymaking, 1958–2012. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 31 (6): 1371–1384.
- Macedo, S. J. 1990. *Liberal Virtues: Citizenship, Virtue, and Community in Liberal Constitutionalism*. Clarendon.
- MacIntyre, A. 2007. *After Virtue: A Study in Moral Theory*. University of Notre Dame Press.
- Mangez, E., in P. Vanden Broeck. 2020. »The History of the Future and the Shifting Forms of Education.« *Educational Philosophy and Theory* 52 (6): 676–687.
- Manyika, J., A. Madgavkar, T. Tacke, J. Woetzel, S. Smit in A. Abdulaal. 2020. *The Social Contract in the 21st Century*. McKinsey Global Institute.
- Marley-Payne, J. 2021. »Rethinking Nature and Nurture in Education.« *Journal of Philosophy of Education* 55 (1): 143–166.
- Mason, A. 2001. »Equality of Opportunity, Old and New.« *Ethics* 111 (4): 760–781.
- Mason, A. 2006. *Levelling the Playing Field: The Idea of Equal Opportunity and Its Place in Egalitarian Thought*. Oxford University Press.
- Markovits, D. 2019. *The Meritocracy Trap: How America's Foundational Myth Feeds Inequality, Dismantles the Middle Class, and Devours the Elite*. Penguin.
- Martens, K., in A. P. Jakobi, ur. 2010. *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making?* Oxford University Press.
- Meuret, D. 2002. »A System of Equity Indicators for Educational Systems.« V *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators*

- to Compare Equity Policies*, uredili W. Hutmacher, D. Cochrane in N. Bottani. Kluwer Academic.
- Miles, R., in M. Brown. 1989 *Racism*. Routledge.
- Miller, D. 1996. »Two Cheers for Meritocracy.« *The Journal of Political Philosophy* 4 (4): 277–301.
- Miller, D. 1999. *Principles of Social Justice*. Harvard University Press.
- Mills, C. W. 1999. *The Racial Contract*. Cornell University Press.
- Moghaddam, F., in M. Sardoč. 2019. »The Psychology of Radicalisation: An Interview with Fathali Moghaddam.« *Postdigital Science and Education* 2 (2): 471–477.
- Moller Okin, S., J. Cohen, M. Howard idr. 1999. *Is Multiculturalism Bad for Women?* Princeton University Press.
- Nagel, T. 1989. *Equality and Partiality*. Oxford University Press.
- Nathanson, S. 2010. *Terrorism and the Ethics of War*. Cambridge University Press.
- Neumann, P. R. 2003. »The Trouble With Radicalization.« *International Affairs* 89 (7): 873–893.
- Nozick, R. 1974. *Anarchy, State and Utopia*. Basic.
- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD.
- OECD. 2020. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD.
- Ong, A. 2006. *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*. Duke University Press.
- Page, J., J. A. Daniels in S. J. Craig. 2015. *Violence in Schools*. Springer.
- Pateman, C. 1988. *The Sexual Contract*. Stanford University Press.
- Pew Research Center. 2015. »The Whys and Hows of Generations Research.« 3. september. https://www.pewresearch.org/politics/2015/09/03/the-whys-and-hows-of-generations-research/?gad_source=1&gclid=CjoKCQiAoJC-BhCSARIsAPhdfSiNp1oI_MoCBv6M9KSY86ZeoRVKR5LRs5Wv9jBVvrsMqk3UKt6XKIaAn7PEALw_wcB
- Philp, M. 2007. *Political Conduct*. Harvard University Press.
- Porter, T. 1995. *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton University Press.
- Putnam, R. 2015. *Our Kids: The American Dream in Crisis*. Simon & Schuster.
- Rae, D. 1983. *Equalities*. Harvard University Press.
- Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*. Harvard University Press.

- Rawls, J. 2011. *Pravičnost kot poštenost: reformulacija*. Prevedla K. Zakrajšek. Krtina.
- Reeves, R. V. 2014. *Saving Horatio Alger: Equality, Opportunity and the American Dream*. Brookings Institution Press.
- Robb, C. M. 2021. »Talent Dispositionalism.« *Synthese* 198:8085–8102.
- Sahlberg, P., in T. Cobbold. 2021. »Leadership for Equity and Adequacy in Education.« *School Leadership & Management* 41 (4-5): 447–469.
- Sandel, M. 2020. *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* Picador Paper.
- Santos Menéndez, F. de los. 2021. »Naturally and Socially Caused Inequalities: Is the Distinction Relevant for Assessments of Justice?« *Res Publica* 27 (1): 95–109.
- Sardoč, M. 2019. »The Good, the Bad and the Ugly of Radicalization Research: An Interview with Arun Kundnani.« *Journal of Applied Security Research* 15 (1): 1–9.
- Sardoč, M., ur. 2020a. *Handbook of Patriotism*. Springer.
- Sardoč, M. 2020b. »Making Sense of Political Violence: An Interview with Marc Sageman.« *Small Wars & Insurgencies* 31 (3): 670–679.
- Sardoč, M. 2020c. »Patriotism and Its Critics.« V *Handbook of Patriotism*, uredil M. Sardoč. Springer.
- Sardoč, M. 2021a. »The Language of Neoliberalism in Education.« V *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education*, uredil M. Sardoč. Routledge.
- Sardoč, M., ur. 2021b. *The Palgrave Handbook of Toleration*. London: Palgrave.
- Sardoč, M., ur. 2022a. *Making Sense of Radicalization and Violent Extremism: Interviews and Conversations*. Routledge.
- Sardoč, M., ur. 2022b. *Talents and Distributive Justice*. Routledge.
- Sardoč, M., in T. Deželan. 2021. »Talents and Distributive Justice: Some Tensions.« *Educational Philosophy and Theory* 53 (8): 768–776.
- Sardoč, M., in V. Prebilič. 2015. »Paradoks(i) ničelne tolerance.« *Teorija in praksa* 52 (1/2): 83–96.
- Sardoč, M., in R. Wodak. 2023. »Slogans, Political Discourse and Education: An Interview with Ruth Wodak.« *Policy Futures in Education* 21 (7): 809–816.
- Sartori, G. 1970. »Concept Misformation in Comparative Politics.« *The American Political Science Review* 64 (4): 1033–1053.
- Scanlon, T. M. 2018. *Why Does Inequality Matter?* Oxford University Press.

- Schaar, J. 1997. »Equality of Opportunity, and Beyond.« V *Equality: Selected Readings*, uredila L. P. Pojman in R. Westmoreland. Oxford University Press.
- Scheffler, S. 2003. »What is Egalitarianism?« *Philosophy and Public Affairs* 31 (1): 5–39.
- Scheffler, S. 2005. »Choice, Circumstance, and the Value of Equality?« *Politics, Philosophy and Economics* 4 (5): 5–28.
- Scholte, J. A., ur. 2013. *Building Global Democracy? Civil Society and Accountable Global Governance*. Cambridge University Press.
- Segall, S. 2008. *Health, Luck and Justice*. Princeton University Press.
- Segall, S. 2013. *Equality and Opportunity*. Oxford University Press.
- Sellar, S., in B. Lingard. 2013. »The OECD and Global Governance in Education.« *Journal of Education Policy* 28 (5): 710–725.
- Shafik, M. 2021. *What We Owe Each Other: A New Social Contract for a Better Society*. Princeton University Press.
- Sher, G. 2012. »Talents and Choices.« *Noûs* 46 (3): 400–417.
- Sher, G. 2014. *Equality for Inegalitarians*. Cambridge University Press.
- Soutphommasane, T. 2012. *The Virtuous Citizen: Patriotism in a Multicultural Society*. Cambridge University Press.
- Steiner-Khamsi, G., ur. 2004. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press.
- Stoesz, D. 2020. *Building Better Social Programs: How Evidence is Transforming Public Policy*. Oxford University Press.
- Stone, P. 2007. »Why Lotteries Are Just.« *Journal of Political Philosophy* 15 (3): 276–295.
- Stone, P. 2019. »Sortition, Voting, and Democratic Equality.« V *Equality and Representation: New Perspectives in Democratic Theory*, uredili A. Malkopoulou in L. Hill. Routledge.
- Temkin, L. 1993. *Inequality*. Oxford University Press.
- Temkin, L. S. 2003. »Equality, Priority or What.« *Economics and Philosophy* 19 (1): 62–87.
- Thompson, D. F. 2005. *Restoring Responsibility: Ethics in Government, Business and Healthcare*. Harvard University Press.
- Torrance, H. 2006. »Globalizing Empiricism: What, if Anything, Can Be Learned from International Comparisons of Educational Achievement.« V *Education, Globalization and Social Change*, uredili H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough in A. H. Halsey. Oxford University Press.

UNESCO. 2021. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO.

Walker, T. 2014. »Fulfilling the Promise of Brown: Examining Laws and Policies for Remediation.« *Journal of Negro Education* 83 (3): 256–273.

Wooldridge, A. 2021. *The Aristocracy of Talent: How Meritocracy Made the Modern World*. Penguin.

Young, M. D. 1958. *The Rise of the Meritocracy*. Routledge.

Young, M. D. 1994. »Looking back on Meritocracy.« *The Political Quarterly* 77 (1): 73–77.

Elementi za oceno pravičnosti in kakovosti vzgoje in izobraževanja

Zdenko Kodelja

Uvod

Pravičnost in kakovost sta besedi, ki imata v različnih kontekstih različen pomen. Ker tega splošno znanega dejstva marsikdaj ne upoštevamo, ko govorimo o pravičnosti in kakovosti sodobnih izobraževalnih sistemov, se dogaja, da uporabljamo isti besedi za označevanje različnih stvari. Na prvi pogled se zato zdi, da pri tem mislimo na eno in isto stvar, dejansko pa je lahko ravno nasprotno. Tako povzročeni terminološki in konceptualni zmedi se je treba, kolikor je le mogoče, izogibati tako, da obe besedi, ki imata v vsakdanjem govoru ohlapen pomen, uporabljamo kot strokovna termina, to se pravi kot natančna izraza za pojma pravičnost in kakovost. Če pojem razumemo kot misel o bistvu tistega, o čemer mislimo – kar je seveda le ena od možnih opredelitev pojma –, potem je vsebino pojmov pravičnost in kakovost treba določiti z njunima definicijama, ki razmejita tako pravičnost od kakovosti kakor tudi od drugih pojmov s tem, ko izrazita njuno bistvo, torej tisto, po čemer sta pravičnost in kakovost to, kar sta, in ne nekaj drugega.¹

- 1 Aristotel je v svojem delu *Topika* definicijo opredelil kot izraz, ki označuje »bistvo (esenco) neke stvari« (Aristotele, 1974, I, 4–5, 101b). Bistvo (esenca, *ousia*) je tu mišljeno kot »odgovor na vprašanje, »kaj nekaj je« (ti esti) (Berti 1993, 57). Vendar *ousia* ni opredeljena le kot bistvo ali esenca, temveč tudi kot bitnost (v sln. prev. Aristotelovih *Kategorij*) ali substanca (v ital. prev. grškega izvirnika): kot »prvotna substanca«, če ni izrečena o subjektu (*hypokeimenon*), tj. ni predikat nečesa drugega, in ni v subjektu, tj. ni inherentna nečemu drugemu, npr. 'določeni človek' [...]; ali pa je lahko 'drugotna substanca', če je izrečena o prvotni substanci kot njena vrsta ali rod,

V skladu z osnovnim pravilom za pravilno definicijo, po katerem mora biti definicija izvedena s pomočjo najbližjega rodovnega pojma (*genus proximum*) in vrstne razlike (*differentia specifica*),² je Aristotel pravičnost (*dikaíosýne*) opredelil kot etično vrlino (*areté*), ki se od drugih etičnih vrlin, ki so prav tako kot pravičnost opredeljene kot sredina (prava mera) med dvema skrajnostma, med preveč in premalo,³ razlikuje po tem, da je pravičnost v ožjem smislu mišljena kot enakost, in kot taka je sredina med dajanjem preveč dobrega ali prejemanjem premalo slabega, kot komu pripada.⁴ Problem pa je, če se istega tradicionalnega pravila za definicijo držimo tudi pri opredelitvi kakovosti, saj je kakovost po Aristotelu ena od kategorij, kategorije pa ni mogoče definirati s pomočjo najbližjega rodnega pojma, saj so same opredeljene kot najvišji rodni pojem in zato ne morejo imeti še nekega višjega rodu.

Drugi problem, ki nam ga razkrije Aristotelova opredelitev kakovosti kot filozofske kategorije, je povezan z običajnim razumevanjem kakovosti in pravičnosti izobraževalnih sistemov kot dveh med seboj povezanih, a obenem ločenih lastnosti izobraževalnih sistemov, ki ju je mogoče izraziti

npr. 'človek'« (Aristotele 1989, 2a). »Kot vidimo, je prvotna substanca, ki je tako imenovana zato, ker je pogoj za obstoj drugih substanc, vedno individualni subjekt, ki je za Aristotela prvi med vsemi realnostmi, tj. pogoj za obstoj vseh drugih; po drugi strani pa so drugotne substance univerzalni predikati, vendar prvotnih substanc, in so zato tudi one upravičene do naziva substance, čeprav je njihov obstoj odvisen od obstoja prvotnih substanc. Če ne bi bilo posameznih ljudi, ne bi bilo človeške vrste« (Berti 2008, § 16).

- 2 Izvor tega pravila je Aristotelova trditev, da je »definicija sestavljena iz rodu in razlike« (Aristotele 1974, I, 8, 103b). V svojem komentarju k tej opredelitvi Zadro (1974, 318) dodaja pojasnilo, da »je 'razlika' tisto, kar določa rod v vrsti, v kateri je določen; npr. rod 'žival' je s specifično razliko 'razumna' določen v vrsti 'človek'«. Iz navedene Aristotelove formulacije izhaja tudi poznejša znamenita sholastična formulacija klasičnega definicijskega pravila, »definitio fit per genus proximum et differentiam specificam«, ki je še vedno v uporabi. Po Kantu (1992, 1107b) pa »pogoj, da morata pojem rodu in pojem specifične razlike (*genus in differentia specifica*) tvoriti definicijo, velja le za nominalne definicije v primerjavi, ne pa tudi za realne definicije v izpeljavi«.
- 3 Hrabrost je, denimo, prava sredina med strahom in predrznostjo; radodarnost je sredina med rabsipnostjo in skopostjo itd. (Aristoteles 1994, 1107b).
- 4 Aristotel (Aristoteles 1994, 1108b) sicer opozarja, da »pojem pravičnosti ni povsem enotno izražen« in zato tudi »sredina raznih oblik pravičnosti« ni vedno enako opredeljena. Ker pa je zanj pravičnost (ko ni opredeljena kot skladnost z zakoni) isto kot enakost, je v tem primeru pravično »neka sredina in neko enako; kolikor je to sredina, mora biti med dvema skrajnostma (med 'preveč' in 'premalo'), kolikor je enako, mora biti med dvema deležema, kolikor je pravično, pa v razmerju do nekih oseb« (1131a).

z indikatorji. Zdi se, da je takšno razumevanje značilno za politično in strokovno vplivne sodobne raziskave ter razna poročila o pravičnosti in kakovosti izobraževalnih sistemov (OECD 2012). K takšnemu sklepu napotujejo tudi nekatere raziskave in poročila, ki preučujejo pravičnost ali kakovost izobraževalnih sistemov neodvisno drug od drugega (Meuret 1999; UNESCO 2004). Za Aristotela pa kakovost in pravičnost nista dve ločeni stvari, saj pravičnost spada v kategorijo kakovosti. Pravzaprav spada vanjo tudi nepravilnost. Pri tem je za razmislek o pravičnosti in kakovosti izobraževalnega sistema še posebej zanimiv eden od primerov, s katerim Aristotel pojasni to nasprotje, namreč primer kontrarnega nasprotja tako med pravičnostjo in nepravilnostjo kakor tudi med stvarmi, ki so po njima poimenovane, torej med pravičnim in nepravilnim (denimo človekom). Pri tem je pomemben njegov poudarek, da bo, ko je eno od teh nasprotij kakovost, kakovost tudi drugo nasprotje (Aristotel 2004b, 10b 15–25). Ali drugače povedano: »[Č]e je pravičnost nasprotje nepravilnosti, pravičnost pa je kakovost, bo torej kakovost tudi nepravilnost« (10b 15–25).

Iz tega sledi tretji problem, ki je povezan z običajnim pojmovanjem kakovosti izobraževalnega sistema kot nečesa dobrega, kot posebne lastnosti izobraževalnega sistema, ki je nedvoumno opredeljena kot pozitivna lastnost. Temu nasprotno namreč kvaliteta kot filozofska kategorija, kakor jo opredeli Aristotel, nima pozitivnega vrednostnega predznaka. Pove nam le, *kakšno* je bivaajoče, ne pa, ali so lastnosti, s katerimi je opredeljena »kakšnost« nečesa, pozitivne ali negativne. Kajti kakovost oz. kakšnost neke stvari je po njegovi razlagi v nekaterih primerih lahko opredeljena tudi kot »dobra ali slaba« (Aristoteles 1999, 1028a 15–20). Iz tega sledi, da je v tem kontekstu tudi kakovost izobraževalnega sistema lahko opredeljena bodisi kot dobra bodisi kot slaba. Zato ne more biti vsak kakovosten izobraževalni sistem postavljen za cilj, ki naj bi ga poskušali doseči, denimo s šolsko reformo ali kakimi drugimi ukrepi šolske politike. Bilo bi namreč absurdno, da bi si prizadevali za vzpostavitev kakovostnega izobraževalnega sistema, če ne bi pri tem predpostavljali, da je tak izobraževalni sistem dober.⁵

Že na osnovi te rudimentarne predstavitev nekaterih problemov razumevanja kakovosti izobraževalnih sistemov, vključno z opredelitvijo razmerja med kakovostjo in pravičnostjo, lahko morda rečemo, da tudi ta primer potrjuje, da »Aristotelove kategorije še vedno služijo svojemu namenu«

5 V tem kontekstu je dobro razumljeno v skladu z Aristotelovo »definicijo dobrega kot tistega, kar si vsakdo želi« (Berti 1962, 164).

(Berti 2008, § 29), saj bi drugače ti problemi ostali nevidni. Prevladujoči sodobni pogledi na kakovost in pravičnost izobraževalnih sistemov namreč spregledajo dvoje: prvič, da odnos med kakovostjo in pravičnostjo ni odnos med dvema kategorijama, temveč med kategorijo in njeno vrsto, in drugič, da sta zato znotraj kategorije kakovosti tako pravičnost kakor tudi nepravičnost neka kakovost. To je razlog, da kakovost v tem primeru nima in ne more imeti zgolj pozitivnih lastnosti.

Kljub temu je kakovost izobraževalnih sistemov v zadnjih treh desetletjih opredeljena ravno nasprotno. Verjetno zato, ker kakovost v tem kontekstu ni mišljena kot filozofska kategorija,⁶ temveč kot koncept, ki niti ni nastal v sferi izobraževanja, ampak je bil vanjo uvožen iz sveta »biznisa«, menedžmenta in industrije.⁷ V 90. letih prejšnjega stoletja je bil vpeljan v angleški visokošolski sistem pod imenom »zagotavljanje kakovosti« (angl. *quality assurance*) (Her Majesty's Stationary Office 1991).⁸ Nekoliko pozneje se je beseda »kakovost« začela širiti v besedilih o izobraževanju na sploh, »vendar se o njej ni dovolj razmišljalo. Ne o težavah pri opredeljevanju

- 6 Kakovost namreč ni mišljena kot filozofska kategorija ne v prej omenjenem Aristotelovem smislu ne v smislu njegovih ostrih kritikov, denimo Kanta, za katerega so kategorije (nem. *Kategorien*) forme presojanja in natančneje opredeljene kot rodovni pojmi čistega razuma (nem. *reinen Verstandesbegriffe*), ki jih razum *a priori* vsebuje v sebi in skozi katere lahko – zaradi raznoterja zora – misli in razume njihov predmet. Kakovost je zanj eden od štirih razredov (kvantiteta, kvaliteta, realnost, modalnost) dvanajstih čistih pojmov ali kategorij, ki se deli na tri vrste: realnost, negacijo, limitacijo (Kant 2019, § 10). V nasprotju z Aristotelovimi kategorijami za Kanta (1999, § 39) »kategorije same zase niso nič drugega kot logične funkcije, a kot takšne ne ustvarjajo niti najmanjšega pojma o predmetu samem po sebi, temveč nasprotno potrebujejo za podlago čutno zrenje, a tudi tedaj koristijo samo za to, da empirične sodbe, ki bi sicer ostale glede vseh oblik presoje nedoločene in indiferentne, določijo glede teh funkcij, jim dajo s tem splošno veljavnost in sploh šele s pomočjo teh funkcij omogočijo izkustvene sodbe«.
- 7 To je nadaljevanje procesa, ki se je začel že pred tem, ko je bil v imenu modernizacije šolstva in pod vplivom ekonomskih krogov iz sfere industrije in »biznisa« v šolstvo vpeljan tudi koncept »učinkovitosti«. V šolski sferi je bila učinkovitost nato »postopoma povzdignjena v najvišjo vrednoto«, kar je po eni strani pomenilo degradacijo predhodnega ideala, emancipacije s pomočjo vednosti, po drugi strani pa je reformiranje šolstva s ciljem povečanja njegove učinkovitosti imelo še druge negativne posledice, saj se je na šole začelo ne samo gledati kot na podjetja, temveč se jih je tudi obravnavalo, kot da so podjetja (Laval 2005, 201–218).
- 8 Ta splošni pojem vključuje dva specifičnejša vidika kakovosti: prvič, kontrolo kakovosti (angl. *quality control*), ki jo izvajajo same izobraževalne ustanove in katere cilj je vzdrževanje standardov poučevanja in izkazanega znanja, in drugič, nadzor kakovosti (angl. *quality audit*), ki se izvaja kot zunanje preverjanje notranje kontrole s ciljem ohranjanja standardov in primerjave standardov med izobraževalnimi ustanovami.

kakovosti v izobraževanju: ali govorimo o kakovosti pogojev, ki jih je težko izmeriti, ali o kakovosti rezultatov, o katerih se je pogosto prav tako težko dogovoriti? Niti o tem, da je treba preseči razlike v kontekstu in uporabiti vrsto kazalnikov za objektivno merjenje vrednosti izobraževanja tako na ravni sistema kot na ravni samih šol» (Foin in Gauthier 2020, 95). Ne glede na to je danes beseda »kakovost« vseprisotna. K temu so veliko prispevale vplivne mednarodne organizacije: ene s širjenjem neoliberalnih pogledov, ki so ubesedeni v več mednarodnih dokumentih o izobraževanju, na številne nacionalne politike izobraževanja, druge pa preko deklaracij, paktov in konvencij o človekovih ter otrokovih pravicah, v katerih je kakovostno izobraževanje opredeljeno celo kot otrokova pravica.

Še veliko dlje časa kot v strokovnih besedilih ima beseda »kakovost« pozitiven predznak v slovenskem knjižnem jeziku. Pozitiven predznak ima kljub temu, da izhaja iz latinske besede *qualitas*,⁹ ki vsaj v nekaterih jezikih in predvsem takrat, ko je z njo prevedena Aristotelova kategorija »kakovost« (gr. *poios, poiotes*), ne pomeni istega kot v slovenskem jeziku, torej zlasti tisto, »kar opredeljuje kaj glede na pozitivno vsebino« oz. »kar opredeljuje kaj glede na pozitivne lastnosti« (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU 2014).¹⁰ Še več, sinonim za besedo »kvaliteten« ni samo »kakovosten«, temveč tudi »dober« (Snoj idr. 2016). Toda prej smo videli, da je za Aristotela kakovost neke stvari v nekaterih primerih lahko opredeljena tudi kot »dobra ali slaba« (Aristoteles 1999, 1028a 15–20). Zato, gledano s tega zornega kota, tudi kakovosten izobraževalni sistem ni nujno dober. Lahko je slab ali pa nekaj vmes med obema ekstremnima nasprotjema: dobrim in slabim.

9 Slovenska beseda »kakovost« je v etimološkem smislu opredeljena takole: »kakóvost -i ž^{lat} 'qualitas' (19. stol.), *kakóvosten*. Razlaga: Izpeljano iz zaimka *kakóv* 'kakšen' po zgledu lat. *quālitās* 'kakovost', kar je izpeljanka iz lat. *quālis* 'kakšen'. Podobno je s sinonimno besedo »kvaliteta«: »kvalitēta -e ž 'kakovost' (20. stol.), *kvalitēten*. Prevzeto prek nem. *Qualität* iz lat. *quālitās* 'kvaliteta', kar je izpeljano iz lat. *quālis* 'kakšen' (KL, 573)« (Snoj 2015, 339).

10 Kljub temu pa se beseda »kakovost« uporablja tudi za označevanje dobre ali slabe kakovosti nečesa (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU 2014). V angleškem jeziku pa je celo osnovni slovarski pomen besede »kakovost« (*quality*) opredeljen kot »kako dobro ali slabo je nekaj« (*Cambridge Dictionary* b. l.), torej podobno, kot je opredeljena kakovost kot kategorija pri Aristotelu. Zato so primeri uporabe te angleške besede: visoka kakovost, nizka kakovost, slaba kakovost; vendar tudi kot visok standard in nekaj, kar je zelo dobro. Tudi v francoskem in italijanskem jeziku, denimo, je osnovni slovarski pomen besede »kakovost« opredeljen kot lastnost nečesa, kar ima lahko večjo ali manjšo vrednost; ko se nanaša na človeka, pa pogosto pomeni, da ima nekdo dober značaj, da je v moralnem smislu kreposten, da pripada plemstvu itd.

Povsem drugače pa je, ko gre za pravičen izobraževalni sistem. Ta je namreč, če ga presojamo na osnovi Aristotelove razlage pravičnosti v odnosu do dobrega in slabega, vedno nekaj dobrega, in nasprotno, nepravičen izobraževalni sistem je vedno nekaj slabega, ker je »nasprotje dobrega po nujnosti slabo« (Aristotel 2004b, 13b).¹¹ Pri tem je za razumevanje odnosa med pravičnim in dobrim treba upoštevati dvojje: prvič, da pravičnost in nepravičnost ne spadata v isti rod, temveč v nasprotna rodova, saj je rod pravičnosti etična vrлина, nepravičnosti pa moralna slabost (kot nasprotje vrline) (14a), in drugič, da sta etična vrлина in njej nasprotna slabost po eni strani rodova glede na pravičnost in nepravičnost, po drugi strani pa sta vrsti glede na dobro in slabo (14a).¹² Vrлина in pravičnost sta sicer tu mišljeni kot lastnosti posameznega človeka, vendar je bila vrлина pravičnosti že v Platonovi *Državi* in v Aristotelovi *Politiki* razumljena tudi v širšem smislu: kot pravičnost družbe in politične ureditve. Danes je ta ideja, čeprav je bila razvita v drugačnem kontekstu, prisotna v znani Rawlsovi (1999, 3) opredelitvi pravičnosti kot »prve vrline družbenih institucij«. Zato lahko rečemo, da »vrline pravičnosti utelešajo načela pravičnosti v posameznikovih značajih in življenjih, tako kot jih pravični zakoni ali institucije utelešajo v političnih, družbenih in ekonomskih strukturah« (O'Neill 1996, 187). Če sklepamo po analogiji s prej omenjenim Aristotelovim pojasnilom razmerja med pravičnostjo, vrolino in dobrim, potem je tudi družbena pravičnost posebna vrsta vrline družbenih institucij, ki je tudi sama vrsta v odnosu do dobrega kot rodu.¹³ Iz tega sledi, da je pravičen izobraževalni sistem posebna vrsta oz. ena od vrst dobrega izobraževalnega sistema, nepravičen pa slabega. Toda vprašanje je, kaj je dober izobraževalni sistem in kaj je sploh »dobro«. Aristotel, ki ve, da se beseda »dobro« (gr. *tò agathón*) uporablja v različnih pomenih in označuje zelo različne pojave, zavrača platonistični nauk, po katerem je »dobro« neka ideja, z argumentom, da o »dobrem« govorimo tako pri kategoriji substance (če govorimo o bogu ali o razumu), kot pri kategoriji kakovosti (če govorimo o vrlinah), pri kvantiteti (če govorimo

11 Toda, če je nasprotje dobremu vedno nekaj slabega, pa nasprotje slabemu ni nujno nekaj dobrega, temveč je v redkih primerih lahko tudi nekaj slabega: »[P]omanjkanju, ki je slabo, je namreč nasprotje preobilnosti, ki je slabo. Na enak način pa je tudi sredina, ki je nasprotna obema, dobro« (Aristotel 2004b, 14a).

12 Vendar »dobro in slabo nista v rodu, ampak sta sama rodova določenih stvari« (Aristotel 2004b, 14a), ki sta si kot rodova nasprotna (Zanatta 1989, 667–668).

13 Ta Aristotelova opredelitev je z vidika eksegeze problem, saj se zdi, da po eni strani »dobro« in »slabo« ne spadata pod eno določeno kategorijo, temveč ju je treba pripisati vsem kategorijam (Zanatta 1989, 672), po drugi strani pa, da »dobro« sploh ne more biti rod (str. 673).

o pravi meri) itd. (Aristoteles 1994, 1096b). To dokazuje, da dobro ne more biti ne nekaj splošno veljavnega ne »le eno samo, saj v tem primeru o njem ne bi mogli govoriti pri vseh kategorijah, ampak le pri eni sami« (1096b). Tudi v vsaki vedi in stroki je dobro nekaj drugega (v medicini je to zdravje, v strategiji zmaga itd.). Vendar je za vsako vedo ali stroko tisto dobro, h kateremu teži, njen smoter. Ta je lahko končni smoter, ki ga želimo doseči zaradi njega samega, ali pa je le sredstvo za doseg nekega drugega smotra (1097a–b).¹⁴

Če razmišljamo o pravičnosti izobraževalnega sistema v tem kontekstu, potem lahko zanj rečemo, da je nekaj dobrega. Pravičnost je namreč vrlina, vrlina pa je nekaj dobrega. Prav zato je danes pravičnost izobraževalnega sistema postavljena za smoter ali cilj številnih izobraževalnih politik in šolskih reform. Toda preden je pravičnost pred nekaj desetletji – zaradi velikega vpliva Rawlsove teorije pravičnosti v sodobni politični in moralni filozofiji – postala najpomembnejša družbena vrlina in je posledično zavzela osrednje mesto tudi v preučevanju ter vrednostnem presojanju izobraževalnih sistemov, o pravičnosti izobraževalnih sistemov skorajda ni bilo govora. Podobno velja za kakovost, dokler ni prevladal podjetniški pogled na šolstvo. Pred nekaj desetletji je namreč osnovno vprašanje bilo, kaj je dobra šola, kaj je dober izobraževalni sistem. Danes pa prevladuje prepričanje, da je izobraževalni sistem dober, če je pravičen in kakovosten. Pri tem pa se spregleda, da to ni mogoče, kadar je izobraževalni sistem nizke oz. slabe kakovosti. Ker je cilj, ki naj bi ga izobraževalni sistemi poskušali doseči, vedno opredeljen kot nekaj dobrega, so sredstvo za doseg tega cilja le izobraževalni sistemi, ki so pravični in visokokakovostni, ne pa zgolj kakovostni, saj kakovost, kot smo videli, vključuje tako njegove dobre kot slabe lastnosti.

Te lastnosti pa so odvisne tako od meril, uporabljenih za presojo, kakor od tega, kako je opredeljen izobraževalni sistem. Na tem mestu nas zanima zlasti slovenski izobraževalni sistem, ki je po določenih značilnostih podoben številnim sistemom v razvitih državah, po nekaterih drugih pa se od njih razlikuje. Zato njegove kakovosti ne bi smeli presojati le na osnovi primerjave z drugimi izobraževalnimi sistemi, denimo na osnovi rezultatov in podatkov vse vplivnejših mednarodnih raziskav znanja. Doseženo raven znanja v teh raziskavah mnogi razumejo in razlagajo kot kakovost posameznih

14 Za Aristotela je končen in popoln le »tisti smoter, ki ga izberemo zavoljo njega samega in nikdar ne zavoljo česa drugega«. Zanj je »tak smoter predvsem srečnost« (Aristoteles 1994, 1097a–b).

nacionalnih izobraževalnih sistemov: višji kot so dosežki na testih znanja, višja naj bi bila kakovost izobraževalnega sistema. Toda ti dosežki so lahko zgolj eden od indikatorjev kakovosti določenega izobraževalnega sistema, nikakor pa niso že sami po sebi dokaz njegove kakovosti. Če jih zmotno razlagamo, kot da so, storimo napako neupravičenega posploševanja.¹⁵ Ti podatki nam namreč prav ničesar ne povedo o kakovosti ostalih delov izobraževalnega sistema, v katerih se te raziskave ne izvajajo, denimo v vrtcih in visokem šolstvu. Zato je treba najprej opredeliti, kaj naj bi bila kakovost slovenskega izobraževalnega sistema, nato pa iskati najprimernejše indikatorje zanj. Vprašanje, na katerega je s tem v zvezi treba odgovoriti, je, ali je kakovost izobraževalnega sistema nekaj več kot seštevek kakovosti njegovih sestavnih delov (podsystemov). Če ni, ni smiselno iskati indikatorjev kakovosti izobraževalnega sistema kot takega, temveč le indikatorje kakovosti njegovih podsystemov oz. sestavnih delov: vrtcev, osnovnih šol, srednjih šol (splošnih, strokovnih, poklicnih), višjih šol, visokega šolstva in izobraževanja odraslih. Toda zdi se, da kakovost izobraževalnega sistema ni zgolj seštevek kakovosti njegovih sestavnih delov, kajti tudi če bi bila njihova kakovost visoka, a bi bili posamezni deli sistema med seboj slabo usklajeni (denimo slabo urejeni prehodi iz osnovne v srednje

- 15 Ena takšnih napačnih razlag, ki je posledica neupravičenega posploševanja, se je zgodila tudi pri nas okrog leta 2009, ko so politiki različnih strankarskih pripadnosti v izjavah za javnost, ki so jih dajali po predstavitvi izsledkov takratnih raziskav PISA in TIMSS, te rezultate, ki so v obeh primerih izkazovali kar dobre dosežke slovenskih učencev, razlagali tako, kot da te raziskave kažejo, da je slovenska šola dobra; da dokazujejo, da je naše šolstvo kakovostno, ipd. Te trditve so napačne in kot take tudi zavajajoče, saj na podlagi izsledkov teh raziskav ne moremo upravičeno trditi, da so naše šole dobre, kajti primerljivo dobri dosežki slovenskih učencev pri matematiki, naravoslovju in bralni pismenosti, o katerih pričajo izsledki omenjenih raziskav, so samo eden od nujnih elementov dobre šole, nikakor pa ne zadoščajo za utemeljeno trditev, da so naše šole dobre. »Dobra šola« je namreč preveč kompleksen pojem, da bi ga lahko ustrezno opredelili le na podlagi izsledkov teh raziskav. Pravzaprav na tej podlagi ne moremo z gotovostjo trditi niti, da te raziskave kažejo dobro znanje matematike, naravoslovja in bralne pismenosti nasploh, ampak le, da kažejo dobro znanje tistih delov matematike, naravoslovja in bralne pismenosti, ki jih te raziskave merijo v četrtem in osmem razredu osnovne šole (TIMSS) ter pri petnajstletnikih (PISA). Še večja napaka pa je, ko se te ugotovitve o dobrih rezultatih slovenskih učencev na teh sicer izjemno pomembnih, a vendar omejenih področjih vednosti posploši in razlaga tako, kot da dokazujejo, da je slovensko šolstvo dobro, da je naš šolski sistem kakovosten. Dve napaki se skrivata v takih trditvah. Prvič, na podlagi tistega, kar velja za del, ne moremo upravičeno trdi, da velja hkrati tudi za celoto. Ali velja ali ne, je treba šele ugotoviti. Drugič, te raziskave sploh ne ugotavljajo, kako dobre so šole. Ne ugotavljajo niti tega, kakšno je znanje učencev pri drugih predmetih, kaj šele, kako so šole vzgojno uspešne ipd.

šole in iz njih na univerzo), ali pa bi bili eni v slabšem ali neenakovrednem položaju glede na druge (denimo izobraževanje odraslih v odnosu do šolstva), bi za tak izobraževalni sistem težko upravičeno trdili, da je kakovosten. Kakovosten izobraževalni sistem je namreč v tem kontekstu razumljen v smislu dobrega izobraževalnega sistema in ne v smislu prej obravnavane Aristotelove opredelitve kakovosti kot nečesa, kar je lahko dobro ali slabo.

Podobno je kakovost kot nekaj pozitivnega ali dobrega razumljena tudi, ko gre za podsisteme izobraževalnega sistema. Ko npr. pravimo »kvalitetna šola«, mislimo »dobra šola«, šola, ki ji je mogoče pripisati pozitivne, zelene lastnosti ali značilnosti. Težava pa je, ker ni soglasja o tem, katere lastnosti so pozitivne in zaželene ter katere ne. Zato smo že pri koncipiranju prenove slovenskega šolstva izhajali iz ugotovitve, da v sodobnih pluralističnih družbah, v katerih obstoji hkrati več vrednostnih sistemov, več svetovnih nazorov in cel spekter različnih ter celo nasprotujočih si pedagoških in drugih teorij, šolskega sistema ni mogoče utemeljiti na skupnem pojmovanju *dobre* šole, se pravi na nekem od vseh sprejetem nazorskem, vrednostnem ali strokovnem temelju. Zato je treba javno šolstvo graditi na čim širšem konsenzu o tem, kaj je dobra šola, z zasebnimi šolami pa zadovoljevati posebne interese tistih staršev, ki želijo svoje otroke vzgajati in izobraževati v skladu s svojimi religioznimi ter filozofskimi prepričanji. Delitev na javne in zasebne šole pa sama po sebi še ne pomeni delitve na bolj in manj kvalitetne šole. Izkušnje iz drugih držav dokazujejo, da je od države do države odvisno, kako kvalitetne so ene in druge, prav tako pa tudi, da so razlike v kvaliteti med šolami tako znotraj javnega kot tudi zasebnega šolstva ene in iste države marsikdaj večje kot med javnimi in zasebnimi šolami. Je pa res, da med zasebnimi šolami najdemo tudi elitne šole, ki nudijo izredno kvalitetno izobrazbo otrokom, ki pripadajo socialni eliti. S tem, ko jim takšna šola daje kvalitetno izobrazbo, jim pomaga dosegati boljše rezultate na izpitih, ki omogočajo vstop na elitne univerze in preko njih v ugledne ter dobro plačane poklice. To pa pomeni, da je tu kvalitetna izobrazba v funkciji reprodukcije družbene elite. V tem primeru je kvalitetna šola razumljena kot šola, ki nudi kvalitetno izobrazbo, pri čemer je kvaliteta mišljena kot akademska odličnost oz. izvrstnost. Da bi jo dosegli, so v ZDA priporočali naslednje ukrepe šolske politike: obvezno obiskovanje vrtcev; uporabo državnih testov, na podlagi katerih bi bilo regulirano napredovanje z nižje na višnjo stopnjo šolanja ter omogočena primerjava med šolami; podaljšati število ur pouka na dan in v šolskem letu; dati večji poudarek domačim nalogam; postaviti višje standarde znanj; povečati vstopne zahteve

za študij na univerzi; povečati državno kontrolo nad izobraževanjem učiteljev itd. Kritiki tovrstnega pojmovanja odličnosti oz. kvalitete kot sinonima za uspešnost so zastavili naslednja vprašanja: kaj so kriteriji za odlično šolo, kdo jih določa, ali je odličnost najboljše merilo za vzgojo in izobraževanje? Če poleg tega upoštevamo še razloge, zaradi katerih se starši odločajo za zasebne šole, vidimo, da jih ne izbirajo vedno zaradi njihove večje kvalitete v smislu akademske odličnosti, temveč tudi zaradi drugih lastnosti nekaterih zasebnih šol (privzganje določenega svetovnega nazora, večja disciplina, manj nasilja in uživanja drog, boljši materialni pogoji, ločenost od otrok iz nižjih socialnih slojev itd.). Iz tega se vidi, da so pozitivne lastnosti kot ekvivalent kvalitete posameznih vrst zasebnih šol, zaradi katerih se starši zanje odločajo, različne. To pa posledično pomeni, da so tudi kriteriji za vrednotenje kvalitete šole različni. In to ne samo za zasebne, ampak tudi za javne šole. Zato se vprašanje kvalitete šole zastavlja kot vprašanje kriterijev za določitev pozitivnih lastnosti oz. značilnosti šole (šolskega sistema, posamezne vrste šol). Da je na to vprašanje nemogoče dati odgovor, ki bi zadovoljeval vse, pričajo tudi različni pogledi in polemike v zvezi z vsakokratno prenovo slovenskega šolstva.

Prej omenjeno enačenje kvalitete z odličnostjo in te z elitnostjo pa lahko vodi do napačnega sklepa, da je kvaliteta nekaj, kar ni samo različno od kvantitete, temveč ji je nujno nasprotno. V resnici pa je kvantiteta ne glede na svojo intenziteto v določenih primerih pogoj kvalitete, razumljene v smislu nečesa, kar je dobro. Enkrat je čim manjša kvantiteta nečesa (nasilja v šoli, uživanja drog, odvečne učne snovi itd.) pogoj ali znamenje kvalitete šole in pouka, drugič pa je lahko tak pogoj zadostna kvantiteta nečesa (učiteljev, učilnic, knjižnic, laboratorijev in telovadnic).

Toda problematičnost takšne razlage je, da ne pojasni razmerja med kvaliteto in kvantiteto, ki ju Aristotel opredeli kot dve različni kategoriji, prav tako pa ne poda utemeljenih razlogov za opustitev njegovega pojmovanja kakovosti kot kategorije.¹⁶ Zato bo v naslednjih poglavjih kot izhodišče

16 Za boljše razumevanje te problematike bi bila potrebna posebna študija, v kateri bi bilo koristno, če bi na tem mestu le nakazano problematiko postavili v kontekst Heglove razlage pojmov kvaliteta in kvantiteta ter prehoda kvantitete v kvaliteto. Najenostavneje sta ta pojma pojasnjena takole: kvaliteta je neposredna določenost nečesa, tisto, po čemer je nekaj to, kar je, in katere spreminjanje je prehajanje v svoje nasprotje; medtem ko je kvantiteta določenost, ki ne tvori narave same stvari, temveč neko indiferentno razliko, ob spremembi katere stvar ostaja to, kar je bila (Hegel 1840, § 8, § 21). Podrobnejšo razlago je Hegel podal v *Znanosti logike* (1991, I. 3.2B, 324), kjer glede prehoda kvantitete v kvaliteto med drugim pravi: »Tudi na moralnem področju, kolikor ga obravnavamo v sferi biti, pride do istega prehoda [kot na

nadaljnjih razmislekov najprej obravnavano Aristotelovo pojmovanje kakovosti kot ene od kategorij in nato še razmerje med kakovostjo ter pravičnostjo. Sledila bo preučitev nekaj različnih pojmovanj pravičnosti. Pri tem bo posebna pozornost posvečena dvema ključnima avtorjema, ki sta imela največji vpliv na razumevanje pravičnosti v zahodni moralni in politični filozofiji: Aristotelu in sodobnemu ameriškemu filozofu Johnu Rawlsu. Rawlsova teorija socialne pravičnosti je namreč skupaj s še z nekaj teorijami distributivne pravičnosti, ki so se nanjo opirale ali ji nasprotovale, ključna za razumevanje pravičnosti izobraževalnih sistemov, čeprav v njej izobraževanju ni namenjena skoraj nikakršna pozornost. Tudi Aristotelova politična filozofija in teorija pravičnosti sta v kontekstu razpravljanja o pravičnosti izobraževalnih sistemov pomembni posredno, predvsem zaradi njenega vpliva na teorijo pravičnosti, ki jo je začel razvijati Amartya Sen in dopolnila Martha Nussbaum v okviru t. i. *capability approach*, to se pravi teorije družbene pravičnosti, ki temelji na človekovih zmožnostih in ne – kot pri Rawlsu – na porazdelitvi primarnih dobrin. Prav ta teorija pravičnosti pa je v zadnjem času v ospredju zanimanja tudi, ko gre za pravičnost v vzgoji in izobraževanju.

V drugem delu besedila pa bodo predmet preučevanja nekatere opredelitve pravičnosti in kakovosti kot ključnih elementov za vrednotenje šolstva oz. vzgojno-izobraževalnih sistemov. V tem kontekstu bo podan kratek pregled dosedanjih najrelevantnejših poskusov izdelave indikatorjev pravičnosti in kakovosti izobraževalnih sistemov. Ob tem bo predmet analize tudi njihova aplikacija v nekaterih ključnih mednarodnih političnih dokumentih in raziskavah o vzgojno-izobraževalnih sistemih, ki so nastali v okviru EU, OECD in Unesca ter so močno vplivali tudi na nacionalne šolske politike in prevladujoče razumevanje pravičnosti ter kakovosti teh sistemov. Ker pa je z opredelitvami pravičnosti v tem kontekstu kar nekaj terminoloških in konceptualnih težav, se zdi, da je za boljše razumevanje pravičnosti teh sistemov in tudi razmerja med pravičnostjo in kakovostjo, ko gre za omenjene sisteme, bržkone koristno, če začnemo tam, kjer se je ta problem prvič pojavil kot predmet filozofskega teoretskega razmisleka:

področju naravnih števil in kemičnih spojin] kvantitativnega v kvalitativno in za različne kvalitete se pokaže, da temeljijo na različnosti velikosti. Prav več in manj je tisto, spričo česar je mera lahkomišelnosti prekoračena in vznikne nekaj povsem drugega, zločin, tisto, spričo česar pravičnost preide v nepravičnost, vrlina v slabost.« Njegova razlaga je pomembna tudi za kritično obravnavo poznejše interpretacije prehoda kvantitete v kvaliteto, ki je bila značilna za dialektični materializem in katere temelj sta bili Engelsovi deli *Dialektika prirode* in *Anti-Düring*.

pri Aristotelu. Njegova dognanja namreč niso pomembna le zato, ker so pomembno vplivala na nekatere sodobne teorije pravičnosti, Sandelovo in Nussbaumovo, temveč tudi zaradi tega, ker – vsaj do Kanta – poznejše razprave o kakovosti kot kategoriji logike niso kaj dosti dodale k Aristotelovi razlagi.¹⁷ To pa ne pomeni, da njegove razlage zadoščajo za reševanje današnjih dilem ali pa da v njih ni nič spornega. Zato je vračanje k nekatereim njegovim razlagam lahko le prvi korak na težki poti premišljevanja in iskanja dobrih odgovorov na ključna vprašanja vzgoje in izobraževanja. Potrebni so torej novi razmisleki ne samo o filozofskih opredelitvah kakovosti in pravičnosti, temveč tudi o njunem razumevanju v drugih vedah (sociologiji, pravu, ekonomiji, pedagogiki itd.) in še posebej o njuni rabi v kontekstu izobraževalnih politik ter praks.

17 Logiki, pravi Kant (2019, 17), »že od Aristotela ni bilo treba narediti nobenega koraka nazaj« in »vse doslej tudi ni mogla narediti nobenega koraka naprej in se torej po vsem videzu zdi sklenjena in dovršena«.

Aristotel o kakovosti

Ingrid Kodelja

Aristotelove Kategorije

Kategorije spadajo med Aristotelova največkrat izdana, prevajana in komentirana dela. To je v veliki meri posledica dejstva, da so v vseh rokopisih, v katerih nam je bil posredovan *corpus Aristotelicum*, *Kategorije* na prvem mestu. Na začetek jih je verjetno postavil Andronik iz Rodosa (1. stol. pr. n. št.), ki jih je razumel kot splošen uvod v Aristotelov *Organon* – zbirko logičnih del. Ta dela so predstavljala orodje, ki so ga uporabljale in predpostavljale vse ostale znanosti. Ker Aristotelova logična dela najprej obravnavajo posamezne termine – kategorije, ki so najenostavnejši elementi diskurza –, mora biti njihovo preučevanje na samem začetku. Podobnega mnenja, pravi Berti (2008, § 1), so tudi današnji analitični filozofi, od Quina do Varzija, ki menijo, da je prvi problem, ki ga je treba obravnavati v filozofiji, problem kataloga vseh obstoječih predmetov. Franci Zore v spremni besedi k slovenskemu prevodu *Kategorij* pravi, da ima to Aristotelovo delo gotovo pomembno mesto v zgodovini filozofije, logike in znanosti, vprašanje pa je, kolikšen navdih lahko črpa iz njega današnje mišljenje, ki sicer svojo »pot naprej« uspešno išče tudi s »korakom nazaj« v antiko. Morda se nam danes zdi takšen način kategorizacije problematičen, vendar je ozaveđenje korenin današnjega mišljenja bistvenega pomena, pa naj jih vrednotimo tako ali drugače (Zore 2004, 99). Vsekakor je Aristotelovo kategorikalno shemo vredno preučevati ne le zaradi naukov, ki jih vsebuje, temveč tudi zaradi zanimanja drugih filozofov in znanstvenikov zanj ter teorij,

ki so jih ustvarili, ko so jo uporabili kot odskočno desko. Aristotelova kategorialna shema je namreč pritegnila pozornost različnih filozofov, kot so Plotin, Porfirij, Akvinski, Descartes, Spinoza, Leibniz, Locke, Berkeley, Hume, Kant, Hegel, Brentano in Heidegger, ki so vsak na svoj način sprejemali, komentirali, branili, spreminjali ali zavračali njegove trditve.¹⁸

Sklop doktrin v *Kategorijah* predstavlja raziskovalni okvir za Aristotelove filozofske raziskave. Aristotel v *Metafiziki* govori o mnogoterih pomenih bivajočega, pravi, da se bivajoče izreka na mnogotero načinov (Aristoteles 1999, IV 2, 1003a 33–1003b 19). Bitnost (gr. *ousía*) pa daje enotnost pomenom bivajočega. Drugače rečeno, enotnost pomenov bivajočega izhaja iz dejstva, da so izrekani v razmerju do bitnosti (Reale 2004, 306). Bitnost je pred drugimi kategorijami in ima nad njimi primat, ki je ontološki in logični, je torej pogoj za obstoj in razumljivost drugih kategorij. Bitnost ni le pogoj obstoja vseh drugih kategorij v tem smislu, da so in da se jim reče, da so, le kolikor so v odnosu do bitnosti, ampak je tudi vsebovana v definiciji ali pojmu vseh drugih (Berti 2008, §21). Aristotel določi štiri skupine pomenov bivajočega (Aristoteles 1999, 1017a 7–1017b9):

- bivajoče glede na različne vrste kategorij;
- bivajoče po možnosti in dejanskosti;
- bivajoče kot resnično in lažno;
- bivajoče kot pridevek ali naključno bivajoče.

V *Kategorijah* torej Aristotel govori o načinu izrekanja bivajočega glede na različne vrste kategorij. To ne pomeni, da različne kategorije izražajo istovetni oz. enopomenski pomen bivajočega, ampak da vsaka izmed kategorij predstavlja pomen, drugačen od pomena vsakega od drugih. Pri bivajočem glede na različne vrste kategorij imamo torej toliko različnih pomenov bivajočega, kolikor je kategorij. Posamezne kategorije dajejo prve in osnovne pomene bivajočega, so namreč »izvirno ločevanje, na katerem nujno sloni razlikovanje poznejših pomenov« (Reale 2002, 310). Z logičnega vidika so najvišje delitve bivajočega oz. najvišji rodovi bivajočega, na katere je mogoče zvesti kateri koli člen stavka. Kakšen je torej Aristotelov klasifikacijski sistem? Preprosto povedano, gre za seznam najvišjih vrst, ki so znane tudi kot kategorije. Da obstajajo najvišje vrste, lahko utemeljimo z dejstvom, da se običajni predmeti našega izkustva razvrščajo v razrede z naraščajočo splošnostjo. Npr. lipa. V prvi vrsti je to lipa, zato sodi v razred z vsemi drugimi lipami in samo z njimi. Vendar pa je tudi drevo

18 Glej npr. Berti (2008, § 8–12), Studtmann (2021) in Thomasson (2019).

in spada v širši razred, in sicer v razred dreves, ki je širši od razreda lip. Če nadaljujemo, je tudi živo bitje in spada v razred, ki je še širši od razreda dreves. In tako naprej. Ko imamo pred seboj ta osnovni vzorec, si lahko zastavimo naslednje vprašanje: ali se to povečevanje splošnosti nadaljuje v neskončnost ali se konča pri razredu, ki je najsplošnejši možen? Ali se torej konča pri najvišji vrsti ali obstaja kategorija, ki vsebuje vsa in edina bitja, razred z največjo možno razširitvijo. V *Metafiziki* pa Aristotel trdi, da bivajoče ni rod (Aristoteles 1999, 998b23, 1059b31). Po njem je treba namreč vsak rod razlikovati z neko *differentia*, ki je zunaj tega rodu. Če bi bilo bivajoče rod, bi ga torej morala razlikovati *differentia*, ki bi bila zunaj njega. Z drugimi besedami, bivajoče bi se moralo razlikovati od nebivajočega, kar je po Aristotelovem mnenju metafizični absurd. Zato meni, da ne obstaja ena sama najvišja vrsta, ampak jih je po njegovem mnenju deset: bitnost ali bistvo, kakovost, količina, razmerje, dejavnost ali delovanje, trpljenje ali utrpevanje, kje ali kraj, kdaj ali čas, imetje in lega. Vsaka vrsta se diferencira v *species* z določenim nizom *differentiae*. Dejansko je po Aristotelu bistvo vsake vrste sestavljeno iz njenega rodu in *differentia*, ki skupaj s tem rodом opredeljuje vrsto. Prav zato so najvišje vrste strogo gledano neopredeljive – ker nad najvišjo vrsto ni rodu, je ne moremo opredeliti z rodovi in *differentia*. Nekaterе vrste v različnih kategorijah so tudi rodovi – z drugimi besedami, razlikujejo se v nadaljnje vrste. Toda na neki točki obstaja najnižja vrsta, ki se ne razlikuje več. Domnevamo lahko, da pod te vrste spadajo posameznosti, ki pripadajo tej vrsti (Studtmann 2021, 5).

Z Aristotelom so kategorije postale predmet mišljenja, dobile so svoje ime in so opredeljene, tako kot opredeljujemo žival, kip, državo, nevihto in tako naprej. S tem je mišljenju uspelo pojasniti svoje lastne produkte, ki jih je prej zgolj opazovalo (Popescu 2015, 272).

Kakovost¹⁹

Pojem kakovost je zelo širok in ga je težko zamejiti. Prej lahko rečemo, da obsega skupino pojmov, ki jim je skupna zgolj formalna funkcija, to je, da jih je mogoče uporabiti kot odgovor na vprašanje, *kakšen?*²⁰ V osmem

19 V slovenskem prevodu *Kategorij* (prevajalec Franci Zore) je grški termin ποιότητα preveden kot kakšnost, v angleških prevodih se uporablja termin *quality*, v italijanski *qualità*.

20 »Kakšnost pravim temu, glede na kar rečemo, da so nekateri nekakšni. Kakšnost sodi med stvari, ki jih rečemo na veliko načinov« (Aristotel 2004b, 8, 8b 26–27; glej tudi Abbagnano 2000, 717).

poglavju *Kategorij* (8b25–11a35) Aristotel kategorijo kakovost razdeli na štiri vrste:

1. drže in razpoloženja oz. dispozicije,
2. naravne sposobnosti in nesposobnosti,
3. trpne kakšnosti in utrpetja,
4. oblika.

Na začetku obravnave kategorije kakovosti Aristotel uvede razlikovanje med državami in razpoloženji. Pravi, da se drža od razpoloženja loči po tem, da je stabilnejša in trajnejša (Aristotel 2004b, 8, 8b 29). Aristotel na tem mestu ne poda neka načelne razlike med razpoloženji in stanji, razlika je samo v stopnji. Prav tako ne pove, kaj razume kot držo in kaj kot razpoloženje. V *Metafiziki* ta dva pojma bolj pojasni: razpoloženje je določeno kot urejenost tistega, kar ima dele ali po prostoru ali po moči ali po obliki; mora pa tu biti določen položaj. Po drugi strani pa je drža opredeljena kot razpoloženje, po katerem se nekaj nahajajočega se nahaja v dobrem ali slabem stanju (Aristoteles 1999, Δ 19 in 20).

Med drže Aristotel (2004b, 8, 8b 30–35) postavi znanja in vrline.

Kajti zdi se, da je znanje trajno ni negibljivo, četudi bi kdo prišel le do kanca znanja, razen če bi prišlo do velike spremembe zaradi bolezni ali česa drugega takšnega. Prav tako je tudi z vrlino; zdi se, da pravičnost in presodnost in vsaka izmed takšnih vrlin niso niti zlahka gibljive niti zlahka spremenljive.

Torej, pravičnost je vrlina in ena izmed vrst kakovosti. Drugače rečeno, kar je pravično, je tudi kakovostno, kar pa je kakovostno, ni nujno tudi pravično. Danes kakovost in pravičnost razumemo kot dva ločena pojma, v Aristotelovi filozofiji pa je razmerje med kakovostjo in pravičnostjo drugačno, kakovost in pravičnost nista ločeni kategoriji, pravičnost spada pod kategorijo kakovosti, je vrsta kakovosti.

Kot primere razpoloženj oz. dispozicij pa navede zdravje, bolezen, toploto in hladnost, saj je človek »nekako naravnani do njih, hitro pa se spreminja, ko postaja iz toplega hladen in iz zdravega obolel« (Aristotel 2004b, 8, 8b 37–9a 1).

Stvar se nekoliko zaplete v nadaljevanju, ko Aristotel pravi (2004b, 8, 9a 11–13): »Drže so tudi razpoloženja, razpoloženja pa niso nujno stanja. Kajti tisti, ki imajo drže, so tudi nekako naravnani do njih, tisti, ki so naravnani, pa nimajo v vsakem primeru drže.« Zdi se, da v tem odlomku

Aristotel nasprotuje temu, kar je pravkar rekel. Če se drže razlikujejo od razpoloženj na način, kot je prikazan na začetku razlage kategorije kakovosti (8, 8b 28–29), Aristotel ne more dosledno trditi, da so drže razpoloženja in da ni nujno, da so razpoloženja drže. Paul Studtmann (2003, 208–209) rešitev te zagate vidi v tem, da nad drže in razpoloženja postavi še en rod. Aristotelovo eksplicitno razlikovanje med državami in razpoloženji oz. dispozicijami, kot tudi njegova uporaba primerov za ponazoritev razlikovanja med njimi, kaže namreč na to, da je prva vrsta rod, pod katerega spadata dve vrsti – drže in dispozicije. Glede na zgoraj naveden odlomek iz *Kategorij* Aristotelove zaključne misli o prvi vrsti kakovosti nakazujejo, da je ta rod dispozicija – razpoloženje. Potemtakem sta tako rod kot vrsta razpoloženje, saj Aristotel uporablja isto besedo za rod in vrsto. Po Studtmannu gre pri tem za posebno vrsto dvoumnosti, saj Aristotel tudi drugod v svojih delih uporablja isto besedo za označevanje rodu in vrste, ki spada pod ta rod (str. 208–209). Npr., v *Fiziki* III 1 besedo *κίνησις* uporablja za označevanje vrste sprememb, v *Fiziki* V 3 pa za označevanje vrste sprememb, ki vključuje naključne, a ne bistvene spremembe; podobno, kot se rod živali deli na ljudi in živali. V enem smislu se »dispozicija oz. razpoloženje« nanaša na rod, v drugem smislu pa na vrsto, ki spada pod rod. Torej, če so drže in razpoloženja vrste pod rodom razpoloženje, potem bi bile vse drže razpoloženja, čeprav ne bi bila vsa razpoloženja drže. Poleg tega lahko vidimo, da Aristotel utemeljuje vključitev drž v rodovne dispozicije, saj pravi, da so tisti z državami na nek način naravnani po njih. Po tej razlagi torej Aristotel meni, da je prva vrsta razpoloženj, pod katero spadajo tista razpoloženja, ki so gibljiva oz. spremenljiva, torej razpoloženja, in tista, ki so dolgotrajna ali stalna, to so drže. Skratka, stabilnost in trajnost sta najprej predstavljali *differentia divisiva*, ker sta ločevali drže od razpoloženj; zdaj pa ti lastnosti predstavljata *differentia constitutiva*, ker znotraj vrste razpoloženja določata podvrsto drže kot trajnega in stabilnega razpoloženja (Grgić 1992, 165).

Aristotel v drugi rod kategorije kakovosti uvrsti bitja in stvari, ki imajo neko naravno sposobnost ali nesposobnost. Pravi npr., da so nekateri ljudje po naravi rokoborci ali so po naravi bolni. Vendar pa

tega ne rečemo, ker je vsak od teh nekako naravnan, ampak, ker ima naravno zmožnost, da nekaj naredi zlahka ali da nič ne utrpeva. *Rokoborci* ali *tekači* denimo ne rečemo ljudem zaradi nekakšne naravnosti, ampak ker imajo naravno zmožnost, da nekaj naredijo zlahka, *zdravi* rečemo, ker imajo naravno zmožnost, da ničesar od tega, kar jih doleti, zlahka ne utrpijo, *bolni* pa,

ker imajo nezmožnost nič utrpevati. Podobno temu je tudi s trdim in mehkim; kajti trdo rečemo nečemu zato, ker ima zmožnost, da se zlahka ne razdeli, mehko pa zato, ker ima nezmožnost istega. [Aristotel 2004b, 8, 9a 19–26]

Če izhajamo iz primerov, ki jih Aristotel postavi v prvo in drugo vrsto kategorije kakovosti ter za drugo pravi, da jo sestavljajo naravne sposobnosti in nesposobnosti, lahko za prvo vrsto rečemo, da je sestavljena iz pridobljenih dispozicij. Kot smo videli, sta znanost in vrlina drži. V *Nikomahovi etiki* pravi, da sta znanje in krepost pridobljeni (Aristoteles 1994, 1103 a): »[Z]idar postaneš s tem, da zidaš, kitarist postaneš s tem, da igraš na kitaro. In tako postanemo tudi pravični, če ravnamo pravično, umerjeni, če umerjeno delamo, hrabri, če se hrabro zadržimo.« Drugo vrsto kakovosti, sestavljeno iz naravnih sposobnosti ali nesposobnosti, so sholastiki imenovali dejavna kakovost (Abbagnano 2000, 718). Tretji rod kakovosti Aristotel imenuje trpne kakovosti in utrpetja, sholastiki pa so jih imenovali pasivne kvalitete. Ta rod sestoji iz čutnih zaznav in njihovih posledic (Aristotel 2004b, 8, 9a 29–32): »To so takšne stvari kot denimo sladkost in grenkost in kislost in vse temu sorodno, nadalje toplost in hladnost in belost in črnost.« V delu *O duši* Aristotel (1993, 422b) pravi, da sta sladkost in grenkoba predmet okusa; barve pravi predmeti gledanja (418a 26); ter toplota in mraz predmeti dotika (422b 26). Če *Kategorije* beremo skupaj z *O duši*, potem lahko rečemo, da so trpne kakovosti in utrpetja predmeti čutov. Takšno razlago podpira tudi Aristotelova razprava o kvalitativni spremembi v *Fiziki* (2004a, 245b 4–246a 4). Na tem mestu govori o tem, da pride do kvalitativne spremembe le v tretji vrsti kakovosti in da je taka vrsta sestavljena iz tistih lastnosti, ki so čutne. Čutne kakovosti in občutki so torej predmet čutov. Aristotel navaja, da so primeri te vrste kakovosti trpne kakovosti, ker vsaka izmed omenjenih kakovosti ustvarja utrpetje glede na zaznavanja.

Sladkost ustvarja utrpetje glede okusa in toplost dotika. Belosti in črnosti in drugim barvam ne rečemo trpne kakšnosti na isti način kot omenjenim, ampak zato, ker so same nastale iz utrpetja. Jasno je, da torej mnoge spremembe barv nastanejo s pomočjo utrpetja, kajti kogar je sram, je postal rdeč, in kogar strah, bled, in prav tako pri vsaki takšni stvari. [Aristotel 2004b, 8, 9b 7–14]

Nadalje Aristotel razlikuje čutne in čustvene kvalitete od utrpetij na podlagi dejstva, da so prve v posamezniku po naravi ali so dolgotrajne in jih je težko spreminjati, medtem ko se utrpetja lažje spreminjajo (Studtmann

2003, 214). Trditev, da utrpetja niso kakovosti, skuša utemeljiti s tem, ko pravi, da se stvari ne imenujejo tako in tako zaradi stanj, ki se zlahka vrnejo v prvotno stanje. To trditev ponazori z naslednjimi primeri (Aristotel 2004b, 8, 9b 22–35):

Kajti, če bledost ali črnost nastaneta v naravni sestavi, jima rečemo kakšnosti – *nekakšni* namreč rečemo ljudem glede na te stvari [...]. Temu, kar pa nastane iz zlahka razrešljivega in hitro popravljivega, rečemo utrpetja, kajti ne pravimo, da so nekateri *nekakšni* glede na to. Niti namreč ne rečemo za tega, ki je zardel, ker ga je sram, da je rdeč, niti da ta, ki je prebledel, ker ga je strah, je bled, ampak raje rečemo, da je nekaj utrpel. Tako rečemo takšnim stvarjem utrpetja, ne pa kakšnosti. Podobno tem stvarjem pa govorimo o utrpetjih in trpnih kakšnostih tudi pri duši.

Trenutna rdečica obraza osebe, ki zardi, je dispozicija, ki ustvarja občutke pri osebah, ki to rdečico zaznavajo. V tem smislu bi lahko rekli, da je kakovost, ki spada pod isto vrsto kot rdečica jabolka. Ker pa se hitro porrne v prvotno stanje, je trenutna rdečica obraza, za razliko od rdečice jabolka, utrpetje, ne pa čutna kakovost. Na tem mestu Aristotel sugerira, da sta stabilnost in trajnost kriterija, po katerima nekaj določimo kot kvaliteto. Vendar pa ti primeri ne dajo dobrega razloga za trditev, da kratkotrajno stanje obraza osebe ni kakovost, saj pri prvi vrsti kvalitete pravi, da med kvalitete spadajo tudi razpoloženja, četudi so manj obstojna kot drže. Zakaj torej to ne velja tudi v tem primeru? Grgić v Komentarju hrvaškega prevoda *Kategorij* glede tega pravi, da je očitno, da je Aristotel med kakovosti hotel uvrstiti moralne in razumske vrline, človekove duševne lastnosti; vse tisto, kar je povezano s človekovo zgradbo telesa, in tisto, kar je vezano na delovanje raznih zunanjih vplivov na človeka. Zato pri določanju kakovosti tudi postavlja različne kriterije. Želi namreč najti celoto pogojev, na podlagi katerih lahko o človeku rečemo, da je »takšen in takšen« (Grgić 1992, 167). Četrty rod kakovosti sestavljajo geometrijske oblike ali določitve, kot sta lik in oblika ter ravnost in zakrivljenost. »Kajti z vsakim od tega rečemo, da je nekaj nekajšno« (Aristotel 2004b, 8, 10a 13–14). Ko je stvar enkrat poimenovana s svojo obliko in z likom, je že ustrezno uokvirjena ali kvalificirana.

Po Aristotelu (2004b, 8, 10a 25–26) lahko te štiri načine biti stvari – kakšnosti dopolnimo z različnimi drugimi, vendar so ti štirje najpogostejši. Stvari, ki so izpeljane iz kakovosti oz. kakšnosti (iz pravičnosti pride pravičen, iz belosti belo) ali pa so na kakšen drugačen način izpeljane po

njih (po vrlini rečemo, da je nekdo častivreden – zato, ker ima vrlino, ne pa izpeljano iz vrline), so nekakšnosti (8, 10a 27–10b 11). Nekatere nekakšnosti nosijo v sebi nasprotnost oz. jo omogočajo, druge pa ne: nasprotnost pravičnosti je nepravica, belosti črnost; nič pa ni nasprotno rdečemu. Pomembno pri tem je, da so tudi nasprotja nekakšnosti (8, 10b 20–24),

če je pravičnost nasprotje nepravice, pravičnost pa je nekakšno, bo torej nekakšno tudi nepravica. Kajti nobena izmed drugih kategorij se ne prilega pravičnosti, niti kolikšno niti v razmerju niti kje niti sploh nič takšnega, ampak le nekakšno.

Z drugimi besedami, način bivanja kot tak ne nasprotuje kot nasprotje drugi kategoriji (količina, razmerje itd.), saj je njena lastna nasprotnost tudi način bivanja kot takega. Aristotel ne dopušča sprememb v ali iz načina biti kot takega ali, recimo, transkategorialnega prestopanja (Popescu 2015, 274).

Namesto tega pokaže, da lahko nekateri načini bivanja – nekakšnosti – kot taki kažejo postopne opise ali imajo spremenljiv značaj intenzivnosti,²¹ vendar jih, glede na zgoraj rečeno, ni mogoče upoštevati s kvantitativnega vidika. *Bolj* in *manj* se nanašata na način biti kot tak brez kvantitativnega vrednotenja (ne povesta, *koliko*), le primerjata. Četudi je v nekaterih primerih še vedno mogoče zagovarjati rabo *bolj* ali *manj* glede na kakovost, nekaj ne more biti dvakrat bolj belo ali pol prav, razen v primerjavi z nečim drugim, zato ta raba ne predstavlja načina bivanja kot takega, temveč razmerje. Če upoštevamo izključno kakovost, sta izraza *bolj* in *manj* uporabljena izključno za prikaz podobnosti ali pomanjkanja podobnosti: kvadrat ni niti bolj niti manj podoben krogu kot pravokotnik. Nobeden od njiju namreč ne sprejema smisla kroga (Aristotel 2004b, 8, 11a 7–11). Le podoben lik – npr. krog, narisani brez pomoči šestila – je lahko bolj ali manj podoben krogu kot takemu. Za razliko od čutnih kakovosti in razpoloženj, ki sprejemajo *bolj* in *manj*, je torej v primeru geometrijskih oblik povsem očitno, da tega ne dopuščajo.

Kakovostna podobnost in nepodobnost nista merili za uvrstitev določene posameznosti v rod, temveč za označevanje razlik med temi posameznostmi. Označevanje lastnosti za vključitev posameznosti v rod se razlikuje od označevanja določene lastnosti v več posameznostih z namenom njihove

21 »Nekakšnosti sprejemajo bolj in manj. Rečemo, da je eno belo bolj ali manj belo od drugega, in da je pravični bolj pravičen od drugega. Sprejemajo tudi prirast – kar je belo, lahko postane še bolj belo –, ne v vseh primerih, ampak v večini; kdo bi namreč lahko dvomil, ali lahko rečemo, da je ena pravičnost bolj pravičnost od druge, in podobno tudi pri drugih razpoloženjih« (Aristotel 2004b, 8, 10b 27–33)

primerjave. Prva pravzaprav ni kakovost v polnem pomenu besede, temveč razmerje (Popescu 2015, 275).

O kakovosti Aristotel govori tudi v 14. poglavju 5. knjige *Metafizike*. Tu kakovost obravnava na drugačen način kot v *Kategorijah*. Opredeli jo kot razliko v bitnosti (Aristoteles 1999, 5, 14, 1020a 33–38):

[Č]lovek je živo bitje določene kakšnosti, ker je dvonožno bitje, konj pa zato, ker je četveronožno bitje, in krog je lik določene kakšnosti, ker je brez kotov, kajti kakšnost je razlika z ozirom na bitnost.

Ti primeri potrjujejo razliko, zaradi katere se stvari obravnavajo na določen način: ljudje so si podobni, ker so dvonožni, konji, ker so štirinožni, in geometrijski liki brez kotov so (bolj ali manj) podobni krogu. Drugi pomen besede kakovost, ki ga najdemo v 14. poglavju 5. knjige *Metafizike*, Aristotel pripiše številom, ki izražajo vrednosti površine ali prostornine in so produkt množenja preprostih števil (Aristoteles 1999, 5, 14, 1020b 1–8). Za razliko od čistih količin (preprostih števil) imajo ti produkti kakovostne determinante – kakovost pripada določljivi naravi, količina sama po sebi pa je nedoločljiva (Trendelengurg 2012, 180). Nadalje pa med kakovosti šteje še lastnosti stvari v gibanju, kolikor so v gibanju, in razlike gibanj – npr. toplota in hlad, teža in lahkost, dobro in hudo ...²² Zdi se torej, da je kakovost vedno pojmovana tako, da predstavlja razliko posameznega od splošnega, pa naj bo slednje univerzalno bistvo ali univerzalni pojem neke dejavnosti (str. 180).

Na koncu poglavja o kakovosti se Aristotel dotakne še odnosa med kategorijama kakovosti in razmerja. Ugotavlja, da nekatere vrste kakovosti sovpadajo z nekaterimi vrstami razmerij, zato se ti kategoriji delno prekrivata. Pravi (Aristotel 2004b, 8, 11a 37–39): »[Č]e pride do tega, da je ista stvar nekakšnost in stvar v razmerju, ni nič nenavadnega, če to prištejemo k obema viroma.« To pomeni, da Aristotel ne ponuja neke popolne klasifikacije, in priznava, da lahko nekateri predmeti spadajo tudi v različne kategorije (Berti 2008, §19).

Glede na to, kar je bilo povedanega o kategoriji kakovosti pri Aristotelu, lahko rečemo, da je kakovost po eni strani merilo za razlikovanje posameznosti, pri čemer podobnost ali nepodobnost olajša razlikovanje med njimi, po drugi strani pa je kakovost lastnost ali skupek lastnosti, na podlagi katerih je mogoče posameznosti razvrstiti in uvrstiti v skupine ali razrede

22 Ta vrsta kakovosti ustreza držam in razpoloženjem, ki jih obravnava v *Kategorijah* 8.

(Popescu 2015, 276). Kakovost, tako kot ostale kategorije, spada k akciden-
cam, ne k bistvu stvari. Kakovosti tudi ne moremo razumeti samo v pozi-
tivnem smislu (kot izključno nekaj dobrega), saj, kot smo videli, kvalitete
vključujejo tudi nasprotja.

Aristotelovo pojmovanje kategorije kakovosti ima svoje zagovornike in
nasprotnike. Njegovo shemo so ostro kritizirali tako znanstveniki kot filo-
zofi. Kritike se nanašajo predvsem na ustreznost delitve te kategorije, neka-
teri zagovorniki, npr. Tomaž Akvinski, pa so, nasprotno, rodove v kategori-
ji kakovosti razumeli kot sistematično razvijajoče se iz nekaterih osnovnih
metafizičnih načel (Studtmann 2021, 10–11; 2003; Kahm 2016). Kant in He-
gel pa celotni Aristotelovi tabeli kategorij očitata, da je bila sestavljena »rap-
sodično«, brez nekega osnovnega načela (Berti 2008, § 10). Vendar pa, ne
glede na to, ali so se filozofi in znanstveniki strinjali z Aristotelovo kate-
gorialno shemo ali ne, je imel njegov sistem kategorij pomembno instru-
mentalno vlogo – v stoletjih od svojega nastanka je predstavljal izhodišče
za številne metafizične in znanstvene raziskave. Berti meni, da Aristotelove
kategorije še vedno služijo svojemu namenu. Kar je bilo za Kanta in Heg-
la pomanjkljivost Aristotelove tabele kategorij, tj. njena rapsodičnost, je po
njegovem mnenju njena prednost, saj jo dela prožno, prilagodljivo, dovzet-
no za spremembe in dopolnitve. To je poleg tega odlika celotne Aristote-
love filozofije, ki si po eni strani prizadeva biti sistematična, tj. zajeti celot-
no stvarnost oz. svet izkustva, po drugi strani pa je odprta, problematičen
sistem, prilagodljiv različnim obdobjem in različnim področjem. Pravza-
prav ni naključje, da ga filozofski tokovi, kot so tomizem na eni strani, Hei-
degger in hermenevtika (zlasti Gadamer) na drugi ter analitična filozofi-
ja z drugimi (Austin, Ryle, Strawson, Wiggins), še danes lahko uporabljajo.
Vrednost Aristotelovega nauka o kategorijah, pravi Berti (2008, § 29–30), je
tudi v tem, da je poleg tega, da je nekakšen univerzalni katalog, kakršnega
iščejo analitični filozofi, tudi prvi poskus, da bi med stvarmi in pojmi, ki jih
razvršča, vzpostavil določen red.

Kar se v kontekstu terminološke in konceptualne problematike kako-
vosti ter pravičnosti v izobraževanju zdi pomembno pri Aristotelovi razla-
gi kategorije kakovosti, je to, da je kakovost pojmovana širše, kot jo razu-
memo danes. V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (Inštitut za slovenski
jezik Frana Ramovša ZRC SAZU 2014) je kakovost npr. opredeljena »zgolj«
kot tisto, »kar kaj opredeljuje glede na pozitivne lastnosti oz. kar kaj opre-
deljuje glede na veliko mero pozitivnih lastnosti«. Po Aristotelu pa med ka-
kovosti spadajo tudi nasprotja, torej v tem primeru tudi negativne lastnosti.

Kakovost ne pomeni nujno, da gre za nekaj vrednostno pozitivnega ali konstruktivnega. »Nova kvaliteta« pomeni le bistveno spremenjeno lastnost stvari oz. pojava, lahko torej tudi spremembo na slabše.

Če sprejmemo Aristotelovo shemo desetih kategorij, vidimo tudi, da sta kvantiteta (količina) in kvaliteta ločeni kategoriji in kot taki vsaka zase predstavljata pomen, drugačen od pomena drugih kategorij. V tem smislu se postavlja vprašanje, ali lahko kvaliteto merimo oz. na kakšen način lahko kvantitativne podatke kvalitativno ovrednotimo. Ali lahko, kot pravi Karl Marx v *Kapitalu* (2012, 600–631), zgolj kvantitativne razlike ob določeni točki preidejo v kvalitativne spremembe oz. ali lahko nekaj, ko preseže kritično količino (kvantiteto), pridobi novo kvaliteto.

Poleg tega smo videli, da Aristotel pravičnost povezuje s kakovostjo, pravičnost kot vrlina je vrsta kakovosti. Danes ta dva pojma razumemo kot samostojna. S pravičnostjo se Aristotel v *Kategorijah* posebej ne ukvarja, to vrlino podrobneje opredeli v *Nikomahovi etiki*.

Pravičnost

Zdenko Kodelja

Na staro in vedno znova ponavljajoče se vprašanje, kaj je pravičnost,²³ ni enoznačnega odgovora. Toda kljub različnim in celo nasprotujočim si odgovorom na to vprašanje je pravičnost že od antike dalje razumljena kot vrlina. Vendar ne le kot vrlina posameznika, temveč tudi kot vrlina družbenih institucij. V prvem primeru govorimo o individualni pravičnosti, v drugem pa o socialni ali družbeni pravičnosti.

Pravičnost kot vrlina

Med štiri temeljne vrline ali kreposti je pravičnost uvrstil že Platon, za katerega je pravičnost najpomembnejša vrlina, obenem pa tudi tista, v kateri so združene ostale tri (preudarnost, zmernost, pogum).²⁴ Njegovo pojmovanje pravičnosti dopušča, da jo razumemo tudi kot vrlino duše oz. posameznika,²⁵ čeprav pravičnost običajno ni mišljena kot individualna vrlina, ampak

23 Slovenski izraz »pravičnost« se uporablja za označevanje različnih konceptov pravičnosti in tudi kot prevod tako za izraze *justice*, *justice*, *giustizia* itd. kakor tudi za izraze *equity*, *équité*, *equità* itd., ki se včasih v teh jezikih (angleščini, francoščini italijanščini itd.) uporabljajo kot sinonimi, včasih pa ne. Zato je pri prevodih v te jezike vedno treba upoštevati opredelitve konceptov, ki jih eni ali drugi izrazi označujejo.

24 V *Zakonih* je preudarnost postavljena na vodilno mesto med omenjenimi štirimi temeljnimi vrlinami, na drugem mestu je zmernost, na tretjem pravičnost, ki je pravzaprav mešanica preudarnosti, zmernosti in poguma, na četrtem pa je pogum (Platon 2004b, 1357).

25 V »duši je pravičnost v tem, da vsak del duše opravlja sebi lastno in sebi dodeljeno funkcijo. Posameznik je moder zaradi razuma, ki vlada v njem, in pogumen zaradi

kot socialna oz. družbena. To Platonovo misel, da je pravičnost vrlina, v kateri so zaobsežene vse moralne vrline, je prevzel tudi Aristotel, vendar s to razliko, da pravičnost razume kot vrlino, ki ureja odnose posameznika do drugih ljudi.²⁶ Je pa zanj pravičnost tudi posebna vrlina, ki se odraža v tem, da človek upošteva načela enakosti in zakone. V vsakem primeru pa se pravičnost razlikuje od prej omenjenih kardinalnih vrlin po tem, da je dobra sama po sebi, medtem ko so preudarnost, zmernost in pogum lahko vrline le, če so v službi dobrega ali pravičnosti, kajti če so v službi zla, niso vrline, ampak so zgolj lastnosti duha ali posameznikovega značaja. Morilec ali tiran, recimo, je lahko pogumen, preudaren in zmeren, pa zato še ni v ničemer vrl oz. kreposten (Comte-Sponville 2002, 84).

Takrat so stari Grki vrlino imenovali *areté*, pomenila pa je odličnost nečesa: bodisi stvari bodisi človeka.²⁷ Že iz tega se vidi, da ni vsaka vrlina moralna vrlina ali krepost. Še več, tudi človekova vrlina, kakor jo opredeli Aristotel, ni vedno moralna, saj je lahko razumska ali moralna. Moralna vrlina je bila razumljena kot težnja k uresničevanju dobrega oz. kot »tista sposobnost, ki naredi človeka dobrega in mu omogoča, da svojo nalogo v redu opravi« (Aristoteles 1994, 83). Moralna vrlina je bila, kot smo omenili že uvodoma, opredeljena kot sredina med dvema skrajnostma, med dvema slabostma: med preveč in premalo. Pogum, denimo, je vrlina, ker je na sredi med predrznostjo, ki izraža preveč poguma, in strahopetnostjo,

vloge, ki jo igra duhovni del; posameznik je preudaren, če njegovim nižjim telesnim poželenjem vlada razum. Vendar pravičnost ne pripada temu ali onemu delu duše ali njihovim povezavam, temveč njeni celotni urejenosti« (MacIntyre 1993, 50; Platon 2004a, 1096–1103). Analogno velja za državo. »Pravičnost je v državi v tem, da vsak pozna svoje mesto. [...] Pogum pripada razredu podrejenih čuvarjev, katerih funkcija je obramba, modrost pa vladajočim čuvarjem. Preudarnost ni vrlina nekega razreda, ampak celotne družbe, kajti 'želje in modrost maloštevilnih višjih bodo obvladovale želje nižje množice.' Pravičnost ne pripada ne temu ne onemu razredu niti povezavi med razredi, temveč družbi, kolikor deluje kot celota« (MacIntyre 1993, 50).

26 Pravičnost je razumljena kot popolna vrlina takrat, ko spoštujemo zakone, ko ravnamo tako, kot velewa zakon. »Zakon velewa, da je treba opravljati dejanja hrabrega ..., umerjenega ..., blagega ... moža; podobno zakon zapoveduje dejanja vseh drugih vrlin in prepoveduje zablode vseh drugih slabosti, in sicer velewa pravilno, če je pravilno izdelan, slabo pa, če je površno sestavljen. Pravičnost, ki jo tako pojmuje mo, je popolna vrlina, vendar s to omejitvijo, da se odraža le v odnosih do bližnjega« (Aristoteles 1994, 155–156). Razlika med pravičnostjo in vrlino, ki sta obe isti duševni kvaliteti, je v tem kontekstu v tem, da je kot pravičnost označeno, »kar se kaže le v odnosu do bližnjega«, »kadar pa gre za takšno zadržanje nasploh, govorimo o vrlini« (str. 157).

27 Vrlina noža, denimo, je v tem, da dobro reže, ali služi morilcu kot orožje ali kuharju kot orodje, pa ni pomembno.

ki izraža pomanjkanje poguma. Pri pravičnosti pa je drugače: pravičnost ni sredina med dvema slabostma, kajti za pravičnost ne velja, da je preveč pravičnosti slabost. Tu imamo dva ekstrema, od katerih je eden slabost (krivičnost), drugi pa vrlina (pravičnost). Kljub temu pa tudi za pravičnost velja, da je pravično tisto, kar je na sredi med dvema skrajnostma: med preveč in premalo. Šolska ocena, denimo, je pravična, če glede na izkazano znanje ni ne previsoka ne prenizka (če je 5 preveč, 3 pa premalo, potem bi bila pravična ocena 4). V tem primeru je pravičnost pravzaprav mišljena kot enakost, saj je sredina enako oddaljena od obeh skrajnosti. Vendar to velja le za »sredino med stvarmi«, medtem ko »sredine glede na nas« kot človeška bitja ne smemo tako razumeti, saj se ljudje med sabo razlikujemo in je zato lahko nekaj, kar je za enega prava sredina (recimo dve uri vadenja klavirja na teden), za drugega preveč, za tretjega pa premalo. Sredina glede na nas torej pomeni, kar ni ne preveč ne premalo, to pa ni za vse eno in isto. V tej Aristotelovi razlagi že lahko prepoznamo zelo pomembno in še vedno veljavno osnovno pravilo pravičnosti, ki pravi, da moramo enake obravnavati enako, različne pa različno. Poleg opredelitve pravičnosti kot vrline pa poda še dve drugi ključni opredelitvi pravičnosti: pravičnost kot enakost in pravičnost kot legalnost (Zanatta 1986, 529).²⁸

Pravičnost kot skladnost z zakoni

Legalna pravičnost je zanj tisto, kar je v skladu z zakoni. Pod pogojem seveda, da so zakoni pravični, to se pravi, da predpisujejo le vrila dejanja. Če zakoni niso pravični, je tudi ravnanje v skladu z njimi krivično. Zato je v takih primerih zakone treba popraviti.²⁹ Včasih pa je potrebno, da sodnik razsodi v nasprotju s črko zakona, da bi bila razsodba pravična, četudi sam zakon ni krivičen. V konkretnih okoliščinah se namreč lahko zgodi nekaj, kar v zakonu, ki je vedno splošnega značaja, ni predvideno. Zato mora sodnik razsoditi ne na osnovi črke zakona, ampak na podlagi duha zakona,

28 Ta razlika med dvema formama pravičnosti je pravzaprav ista kot razlika med univerzalno in partikularno pravičnostjo. Ker je pojem enakost vključen v pojem legalnost (»kar je namreč v nasprotju z enakostjo, je tudi v nasprotju z zakonitostjo, kar pa je v nasprotju z zakonitostjo, ni vselej v nasprotju z enakostjo« (Aristotele 1986, V. 1130b)), je tudi pravičnost kot enakost (partikularna pravičnost) vključena v pravičnost kot legalnost (univerzalno pravičnost) (Zanatta 1986, 538–539). To pomeni, da je pravičnost kot enakost »le del celotne pravičnosti« (Aristotele 1986, V. 1130b).

29 Tako so, denimo, veliko pozneje v ZDA v duhu naravne pravičnosti odpravili šolski zakon, ki je dovoljeval ločene šole za belce in črnce.

to je na osnovi pravičnosti, ki jo hoče udejanjiti tudi sam zakon (Aristoteles 1994, 1137b, 180).³⁰

Pravičnost kot enakost

Druga Aristotelova opredelitev pravičnosti kot posebne vrline pa pravi, da je pravičnost isto kot enakost. Pravično je, kar je v skladu z enakostjo, krivično pa, kar jo krši. Enakost se v tem primeru kaže v dveh oblikah: kot distributivna in kot popravljalna pravičnost.

Popravljalna in retributivna pravičnost

Pri popravljalni pravičnosti sta bistveni enaka izmenjava dobrin (med tistimi, ki so po naravi različni, pred zakonom pa enaki) in poravnava krivic. V tem kontekstu pa Aristotel govori še o povračilni pravičnosti, pri kateri ne gre za povračilo v smislu popolne enakosti, ampak sorazmernosti. Razumeti jo je mogoče tudi tako, da je povračilo pravično, kadar tisti, ki je nekaj storil, dobi, kar si zasluži. Če je bilo dejanje dobro, si zasluži hvalo in nagrado, če je bilo slabo, pa grajo in kazen. V tem smislu je podobna retributivni pravičnosti. O retributivni pravičnosti danes govorimo predvsem pri kaznovanju.³¹ Z vidika retributivne teorije kaznovanja je kazen pravična le, če je zaslužena (to se pravi, če je posledica namerno storjenega delikta) in če je obenem strogost kazni proporcionalna resnosti storjenega prekrška. To velja tudi za šolske kazni.

Distributivna pravičnost

V nasprotju z retributivno pravičnostjo pa gre pri distributivni ali razdelilni pravičnosti za sorazmerno enakost pri razdeljevanju dobrin. Ker so te dobrine družbene, lahko govorimo tudi o družbeni ali socialni pravičnosti. Da bi bila razdelitev družbenih dobrin, ugodnosti in bremen ter pravic in dolžnosti pravična, mora zadostiti t. i. kriterijem pravičnosti. Taki kriteriji so npr.: »vsakemu po njegovih zaslugah«, »vsakemu po njegovih potrebah«, »vsakemu po rezultatih njegovega dela«, »vsakemu po njegovih sposobnostih«,

30 Izraz, ki ga Aristotel uporablja za pravičnost zakona, je *dikaíosýne*, za pravičnost, ki ta zakon v omenjenih okoliščinah korigira, pa *epieíkeia*. V angleških, francoskih in italijanskih prevodih je izraz *dikaíosýne* običajno preveden z *justice*, *justice* in *giustizia*, izraz *epieíkeia* pa z *equity*, *équité* in *equità*.

31 Aristotel se posebej ne ukvarja s pravičnostjo kaznovanja, ki je pozneje postala zelo pomembna tema razprav in polemik med utilitaristi ter retributivisti in o kateri je že prej govoril Platon v *Zakonih*.

»vsakemu po vloženem trudu« itd. Vendar za nobenega od teh kriterijev ni mogoče reči, da je sprejemljiv za vse in v vseh okoliščinah. V določenih okoliščinah prevladuje eden, v drugih drugi, včasih pa kombinacija dveh ali več kriterijev (Bobbio 1995, 11–12). Tako je npr. v meritokratsko naravnanim šolskem sistemu glavni kriterij pravičnosti »vsakemu po njegovih zaslugah«, pri določanju učiteljskih plač običajno prevladujeta kriterija »vsakemu po rezultatih njegovega dela« in »vsakemu po njegovem rangju ali nazivu«, pri diferenciaciji pouka »vsakemu po njegovih sposobnostih« ali »vsakemu po njegovih interesih oz. potrebah«, pri ocenjevanju učencev pa učitelji pogosto uporabljajo več kriterijev: »vsakemu po rezultatih njegovega dela«, »vsakemu po vloženem trudu«, »vsakemu po njegovih zaslugah« itd. Še pogostejše in univerzalnejše uporabljen kriterij distributivne pravičnosti pa je ubeseden v geslu: »vsakomur, kar mu pripada« oz. »vsakomur, kar je njegovo«. Toda ta kriterij je, dobesečno vzeto, absurden, »saj ne moremo dati nekomu nekaj, kar že ima« (Kant 1887, 54–55, razdelek A).

Pravičnost kot enakost izobraževanih možnosti

Distributivna pravičnost je torej vrsta pravičnosti kot enakosti. Za razumevanje pravičnosti kot enakosti pa je ključnega pomena ideja enakih izobraževalnih možnosti, kajti v sodobnih državah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, se namreč že od druge svetovne vojne dalje vedno bolj uveljavlja prepričanje, da so enake izobraževalne možnosti pogoj za to, da imajo vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh. Gre za idejo, ki je posledica uveljavitve splošnejšega načela o enakih možnostih. To načelo pa je pravzaprav le uporaba že prej omenjenega klasičnega pravila pravičnosti (enake je treba obravnavati enako in neenake različno) v okoliščinah, ko več oseb med seboj tekmuje za doseg istega cilja, tj. bolj ali manj omejenega števila dobrin (recimo sprejem na ugledno šolo ali univerzo), ki prav zaradi tega niso dosegljive za vse (Bobbio 1995, 24–25, 13). Po drugi strani pa je načelo enakih možnosti tesno povezano z načelom enakosti pred zakonom, iz katerega je bila izpeljana enaka dostopnost do izobraževanja na podlagi posameznikovih zaslug, njegovih sposobnosti in vloženega truda. Pozneje se je pojmovanje enakih izobraževalnih možnosti razširilo tako, da se je enaki dostopnosti do izobraževanja pridružila še enakost izhodišč na začetku šolanja in kot dostop do izobraževanja enake kvalitete. Enako dostopnost do izobraževanja so npr. poskušali zagotoviti z uvedbo enotnega obveznega in brezplačnega šolanja, enakost izhodišč pa v glavnem na dva načina: s politiko afirmativnega ukrepanja (npr. vpisne kvote

na univerzah) in pozitivne diskriminacije (npr. kompenzacijski programi za otroke iz socialno deprivilegiranih okolij). Razlika med tako razumljeno politiko pozitivne diskriminacije in politiko afirmativnega ukrepanja pa je včasih v tem, da so objekt prve politike posamezniki iz revnih okolij ne glede na svojo raso, etnično ali versko pripadnost, medtem ko so objekt druge politike, ravno nasprotno, posamezniki kot pripadniki nekaterih specifičnih družbenih skupin ali manjšin (rasnih, etničnih, verskih).

Ideja enakih izobraževalnih možnosti je neločljivo povezana z dvema razlagama enakosti v izobraževanju. Enkrat je mišljena kot enakost resursov, ki so namenjeni vsakomur, ki se izobražuje (ne glede na njegovo oz. njeno raso, spol, socialni status itd.), drugič pa kot enakost rezultatov izobraževanja. Vendar enakost v izobraževanju ni zagotovljena niti z enakostjo resursov niti z enakostjo rezultatov. Kajti enaka količina denarja, ki je porabljena za izobraževanje različno nadarjenih posameznikov, manj sposobnim ne daje enakih možnosti, kot jih imajo sposobnejši. Prav tako pa tudi vlaganje več denarja v izobraževanje manj sposobnih ne more pripeljati do enakih rezultatov izobraževanja. Težavo naj bi rešilo drugačno razumevanje enakosti v izobraževanju, v skladu s katerim morajo imeti tisti, ki imajo enake sposobnosti in enako voljo do učenja, enake možnosti za uspeh v izobraževanju ne glede na socialni položaj (Brighouse 2000, 128). Toda s tem bi bil lahko rešen le problem revnih otrok, za izobraževanje katerih bi bilo pravično nameniti več sredstev kot za izobraževanje enako nadarjenih otrok iz premožnih družin, ne pa tudi problem različno nadarjenih otrok. Še vedno bi namreč ostalo vprašanje, ali naj bo bolj nadarjenim in tistim z večjo voljo do učenja, ki sodijo v isto socialno kategorijo kot nenadarjeni in tisti brez izkazane volje do učenja, dodeljen večji, manjši ali enak delež resursov.

Eden od dobro znanih odgovorov na to vprašanje je, da je pravično, če vsakdo dobi, kar si zasluži. V tem primeru to pomeni, da so javni resurssi razdeljeni v skladu z zaslugami. Toda takšno razumevanje distributivne pravičnosti je v očitnem nasprotju s tistimi teorijami pravičnosti, ki pravi, da zasluge nimajo nič opraviti s pravičnostjo. Več argumentov naj bi govorilo v prid tem teorijam. Predpostavimo, npr., da si vsak učenec v razredu glede na izkazano znanje zasluži oceno dobro, vendar učitelj kljub temu nekatere izmed njih arbitrarno oceni z oceno odlično, vse ostale pa z oceno dobro. V takem primeru se nam verjetno ocenjevanje ne bi zdelo pravično (saj bi učenci za enako znanje dobili različne ocene), ne glede na to, da bi bile ocene tistih učencev, ki so bili ocenjeni z oceno dobro, natančno

takšne, kot so si jih zaslužili. Prav tako naj bi bila po mnenju ameriškega filozofa Johna Rawlsa – najvplivnejšega sodobnega teoretika socialne pravičnosti – nepravilna tudi distribucija javnih resursov, temelječa na nadarjenosti in sposobnostih kot osnovah za pripoznavanje posameznikove zaslužnosti, saj si ne nadarjenosti ne sposobnosti ne zaslužimo, ker niso posledica naše svobodne izbire, ampak dejavnikov in okoliščin, na katere nimamo nobenega vpliva. Zato je Rawls prepričan, da so zasluge za distributivno pravičnost irelevantne. Za slednjo je po njegovem mnenju bistveno, da so primarne družbene dobrine (pravice, svoboščine, življenjske priložnosti, dohodek, bogastvo in družbene osnove samospoštovanja) enako razdeljene, razen če neenaka distribucija vseh ali katere koli od teh dobrin koristi tistim, ki so v najslabšem položaju. V najslabšem položaju v neki družbi pa so tiste osebe, ki so v tem položaju glede na katerega koli od treh osnovnih vzrokov neenakosti med ljudmi. To so bodisi tisti, ki izhajajo iz nižjih socialnih slojev, bodisi manj naravno nadarjeni bodisi tisti, ki jim usoda ali sreča nista bili naklonjeni (Rawls 1975). Iz tega se vidi, da je ta splošna koncepcija pravičnosti po eni strani tesno povezana z enako razdelitvijo dobrin, po drugi strani pa s takšnim obravnavanjem ljudi, da se jih sicer obravnava kot enake, vendar se pri tem ne odpravlja vseh neenakosti, temveč le tiste, ki nekomu škodujejo. Če določene neenakosti koristijo vsem, potem so za vsakogar sprejemljive in so zato z vidika socialne pravičnosti dopuščene (Kymlicka 2005, 52–53).

Vprašanje globalne pravičnosti

Pomembno vprašanje, ki se s tem v zvezi zastavlja v zadnjem času – predvsem zaradi vpliva globalizacije –, pa je, ali je načela pravičnosti, ki veljajo na nacionalni ravni, mogoče uporabiti tudi v primeru globalne pravičnosti. Vprašanje ostaja odprto, saj je na osnovi dosedanjih teorij globalne pravičnosti mogoče podati dva povsem nasprotna odgovora: da in ne. Nobenega dvoma pa ni, da Rawls nasprotuje razširjanju svojih načel pravičnosti kot poštenosti na globalno raven. Ta načela zanj niso univerzalna, niso del nekakšnega celovitega filozofskega ali moralnega nauka, ki ga je mogoče aplicirati na temeljno strukturo katere koli družbe. V tem smislu, poudarja Rawls (2011, 34), »ne politična filozofija ne pravičnost kot poštenost nista uporabna moralna filozofija«. Pravičnost se omejuje zgolj »na politično (v obliki temeljne strukture), ki je le del področja moralnega« (str. 34). Pravzaprav je njeno področje uporabe še ožje, saj običajno ne gre za temeljno strukturo katere koli družbe, temveč za temeljno strukturo dobro urejenih

družb, predvsem sodobnih demokratičnih. To je verjetno ključni razlog, zakaj Rawls globalne pravičnosti ne obravnava tako, kot da bi obstajala neka globalna temeljna struktura, na katero bi apliciral načela politične pravičnosti kot poštenosti. Globalna pravičnost, ki jo imenuje »pravo ljudstev«, se nanaša na vprašanja pravičnih odnosov med ljudstvi. Po njegovi razlagi je »pravičen svetovni red nemara najbolje razumeti kot družbo ljudstev, v kateri vsako ljudstvo neguje dobro urejeno in zadostno politično (notranjo) ureditev, ki ni nujno demokratična, vendar povsem spoštuje temeljne človekove pravice« (str. 33).

Pravičnost in vprašanje človekovih zmožnosti

Čeprav je Rawlsovo pojmovanje socialne pravičnosti dolgo veljalo za prevladujočo teoretsko osnovo tudi v primeru razumevanja ter presoje pravičnosti v vzgoji in izobraževanju, se tudi na tem področju že nekaj časa vedno bolj uveljavlja za liberalizem značilno pojmovanje socialne pravičnosti, ki izhaja iz teoretskega pristopa – imenovanega *capability approach* (angl.) – do socialne pravičnosti. Gre za pojmovanje pravičnosti, ki sta ga razvila predvsem ekonomist Amartya Sen in filozofinja Martha Nussbaum ter ki je zelo vplivno ne samo med filozofi in družboslovci, temveč tudi med snovalci politik tako v nevladnih kakor tudi vladnih organizacijah na nacionalni in mednarodni ravni, saj se nanaša na vsa človeška bitja, ne glede na to, v kateri državi je kdo rojen ali prebiva. To pojmovanje pravičnosti je pogosto razumljeno kot kritika in alternativa Rawlsovi teoriji pravičnosti (Alexander 2008; Brighouse 2004, 67).³²

Sen zmožnost (angl. *capability*), ki je zanj ključni pojem, opredeli kot posameznikovo dejansko svobodo ali možnost, da doseže različna stanja (biti izobražen, biti samostojen in materialno neodvisen od drugih) ali aktivnosti (potovati, voliti na volitvah), ki jih v svojem življenju želi doseči. Ta stanja in dejavnosti imenuje *functionings* (Sen 1999, 75).³³ Pri tem ni pomembno le doseči zaželeno stanje ali aktivnost, temveč tudi – če ne predvsem – svoboda ali realna možnost, da to dosežemo, če se za to odločimo

32 To seveda ni edina kritika Rawlsove teorije pravičnosti, ki je tudi sama nastala kot kritika utilitarizma. Najbolj znane kritike njegove teorije so dveh vrst: zunanje in notranje. Po eni strani gre za kritike s pozicij neliberalnih teorij, po drugi pa za kritike s strani drugih liberalnih teorij pravičnosti. Med zunanjimi kritikami izstopajo libertarne, med katerimi je najbolj znana Nozickova, in komunitarne, predvsem tiste, ki sta jih razvila Sandel in Waltzer.

33 Potovati je npr. dejavnost (angl. *functioning*), dejanska možnost potovati pa je zmožnost (angl. *capability*).

(str. 73). Naloga države je, da vsakomur zagotovi vire in druge možnosti za dosego vsaj določene ravni osnovnih zmožnosti: tega da smo in počnemo, kar cenimo. V tem se vidi bistvena razlika med Senovim pristopom in Rawlsovo teorijo pravičnosti, v kateri je naloga države opredeljena kot pravična distribucija primarnih družbenih dobrin (pravice, svoboščine, življenjske priložnosti, dohodek, bogastvo in družbene osnove samospoštovanja), ki morajo biti po Rawlsovem mnenju enako razdeljene, razen če neenaka distribucija vseh ali katere koli od teh dobrin koristi tistim, ki so v najslabšem položaju. Kdo so tisti v najslabšem položaju, pa ugotovimo tako, da pogledamo, kdo ima teh dobrin najmanj. Šibka točka Rawlsove koncepcije primarnih dobrin je po Senu v tem, da premalo upošteva razlike med ljudmi: enaki dohodki, npr., ne dajejo vsem enakih možnosti za dosego nekega enakega cilja ali zadovoljitev določene enake potrebe. Težki invalidi, denimo, potrebujejo za dosego določenih ciljev več sredstev kot običajni ljudje (Brighouse 2004, 69–70). Zato Sen poudarja, da je bistveno tudi razmerje dobrin in osnovnih zmožnosti: dobrine nam omogočajo, da dosežemo določene osnovne stvari, denimo, da se prehranjujemo, potujemo, udeležujemo v političnem in javnem življenju itd. Po njegovem mnenju je uporaba indeksa primarnih dobrin kot merila za blaginjo problematična, ker ta indeks odmisli razmerje dobrin in temeljnih zmožnosti.

Toda za Rawlsa je takšna razlaga napačna, ker »opis primarnih dobrin dejansko ne odmisli človekovih temeljnih zmožnosti«, temveč jih, prav nasprotno, upošteva. Upošteva namreč »zmožnosti državljanov kot oseb, ki so svobodne in enake zaradi svojih dveh moralnih zmožnosti« (Rawls 2011, 217). Prva je zmožnost »za čut za pravičnost«, to se pravi »zmožnost razumeti in uporabljati načela pravičnosti, ki opredeljujejo poštene pogoje družbenega sodelovanja«; druga pa je zmožnost »za pojmovanje dobrega«, torej zmožnost imeti in revidirati neko pojmovanje dobrega in si zanj racionalno prizadevati (str. 39–40). Ravno ti zmožnosti državljanom omogočata, da so »polno sodelujoči člani družbe« (str. 217). Enake pravice in svoboščine so opredeljene upoštevajoč ti dve moralni zmožnosti. Rawls (2011, 217) v svojem odgovoru na Senov ugovor navede tri primere, ki to potrjujejo. Prvič,

enake politične svoboščine ter svoboda govora in zbiranja so potrebne, da državljani razvijejo in udeležujejo svoj čut za pravičnost, in nujne, če naj državljani opravijo racionalne presoje pri sprejemanju pravičnih političnih ciljev in pri prizadevanju za učinkovite družbene politike.

Drugič,

enake državljanske svoboščine, svoboda vesti in združevanja, svoboda izbire poklica in podobno, so potrebne, da državljani razvijajo in udejanjajo svojo zmožnost za pojmovanje dobrega: se pravi zmožnost oblikovanja, revidiranja in racionalnega prizadevanja za to, kar menijo, da je v človeškem življenju dragoceno, kot to razumejo v luči celovitega religioznega, filozofskega ali moralnega nauka.

Tretjič,

dohodek in premoženje sta splošni vsenamenski sredstvi, ki sta potrebni za doseganje široke palete ciljev, in še zlasti ciljev uresničevanja dveh moralnih zmožnosti in utrjevanja ciljev pojmovanj dobrega, ki jih državljani izpovedujejo ali sprejemajo.

Nima pa Rawls, kot tudi sam priznava, dobrega odgovora na Senovo kritiko in kritiko Marthe Nussbaum, da njegovi načeli pravičnosti ne rešujeta problema močno hendikapiranih oseb, saj tudi njegovo načelo razlike ne upravičuje nobene redistribucije primarnih dobrin hendikapiranim na osnovi njihove hendikepiranosti. Rawlsova teorija pravičnosti se namreč ukvarja z »normalnimi« primeri, medtem ko izključuje vprašanja naših moralnih obveznosti do težkih invalidov.

Do Rawlsove teorije socialne pravičnosti, katere bistvo je pravična porazdelitev primarnih dobrin, je poleg Sena kritična tudi Martha Nussbaum, liberalna neoaristoteljanka (Nussbaum 2000a, 106), ki je v nekaterih pogledih blizu tako Senu kot Rawlsu, obenem pa se od njiju razlikuje, saj ima njena koncepcija t. i. »pristopa zmožnosti« k socialni pravičnosti, ki poudarja dobrobit (angl. *well-being*) in kakovost življenja, izvor v Aristotelovi moralni in politični filozofiji,³⁴ čeprav nekatera njegova stališča

34 Pomembna razlika med Senom in Martho Nussbaum je v tem, da »Sen opredeljuje in nakazuje možnost alternativne paradigme pravičnosti, ki jo podpira široka konsekvencialistična etika«, medtem ko »Nussbaumova krepi teoretično plat pristopa zmožnosti tako, da pokaže njegovo povezavo z Aristotelovo etiko in politično filozofijo ter razvija hibridno teorijo zmožnosti, ki združuje aristotelsko filozofijo z nekaterimi liberalnimi doktrinami« (Alexander 2008, 4). Toda Martha Nussbaum kljub temu, da se mestoma opira na Aristotelovo teorijo vrlin, ne sprejema njegove misli, da je produkcija krepstnega delovanja lahko eden od legitimnih ciljev politike. Njen pristop sicer uporablja teorijo dobrega, »ki je nekoliko bolj obsežna kot Rawlsov seznam primarnih dobrin, in ta seznam ubeseduje v smislu zmožnosti, medtem ko Rawlsov seznam vsebuje stvarjem podobne predmete in predmete, ki so podobni zmožnostim. Toda to so razlike znotraj političnega liberalizma, in politični liberalizem,

(do žensk, demokracije, suženjstva itd.) nedvoumno zavrača kot povsem nesprejemljiva v sodobnih demokratičnih družbah. Po njenem mnenju je glavni cilj obstoječih oblik »pristopa zmožnosti« k socialni pravičnosti »zagotoviti filozofsko podlago za opis temeljnih ustavnih načel, ki bi jih morale spoštovati in izvajati vlade vseh držav kot minimum tega, kar zahteva spoštovanje človekovega dostojanstva« (str. 124). Ta pristop se osredotoča na človekove zmožnosti, to se pravi na to, »kaj ljudje dejansko lahko počnejo in so«, temelji pa »na intuitivni predstavi o življenju, ki je vredno dostojanstva človeškega bitja« (str. 124). Martha Nussbaum opredeli deset po njenem prepričanju osrednjih človeških zmožnosti³⁵ in jih postavi v kontekst političnega liberalizma kot specifične politične cilje, ki nimajo »posebne metafizične podlage« (str. 124). Na ta način so lahko te zmožnosti, kot pravi, predmet družbenega soglasja, kakršnega Rawls imenuje »prekrivajoče se soglasje« med ljudmi, ki imajo sicer zelo različne celovite koncepcije dobrega. Martha Nussbaum trdi, da so prav prej navedene človekove zmožnosti tisti cilj, katerega uresničitev bi morala država poskušati zagotoviti vsakemu posamezniku, pri čemer »je treba vsakega obravnavati kot cilj in nobenega

kakršnega zagovarjamo Rawls in jaz, nasprotuje vsakemu pogledu, ki zagovarja celovito teorijo človeškega dobrega, ki daje niz ustreznih ciljev za politiko. Posamezniki imajo in si prizadevajo za veliko različnih razumnih celovitih koncepcij o tem, kaj ima vrednost. Spoštovanje oseb torej pomeni, da spoštujemo te razloge ter ustvarjamo in varujemo prostore, v katerih bodo lahko te različne koncepcije izbrane. Zato so zmožnosti zdaj predvidene kot jedro, ki ga spodbujamo v politične namene, saj vemo, da jih bodo državljani na različne načine povezali s svojimi celovitimi koncepcijami« (Nussbaum 2000a, 128).

- 35 Te človeške zmožnosti v enem od svojih del opredeli takole: »1. Življenje (sposobnost živeti do konca normalno dolgega človeškega življenja); 2. Telesno zdravje (sposobnost imeti dobro zdravje, prehrano in zavetje); 3. Telesna integriteta (sposobnost prostega gibanja, imeti priložnosti spolnega zadovoljevanja, izbir glede razmnoževanja in biti varen pred fizičnim nasiljem); 4. Čuti, domišljija in misel (sposobnost imaginacije, mišljenja in presojanja na 'resnično človeški' način in imeti vzgojo in izobrazbo, ki sta nujni za izvrševanje teh zmožnosti); 5. Čustva (sposobnost ljubiti, žalovati, doživljati hrepenenje, hvaležnost in upravičeno jezo); 6. Praktični razum (sposobnost oblikovanja pojma dobrega in kritičnega razmisleka o načrtovanju svojega življenja); 7. Pripadnost (a: sposobnost živeti z drugimi in za druge, prepoznati in pokazati skrb za druga človeška bitja; b: imeti družbene temelje samospoštovanja in ne poniževanja; biti obravnavan kot dostojanstveno in enakovredno bitje); 8. Druga bitja (sposobnost živeti s skrbjo za in v odnosu do živali, rastlin in naravo); 9. Igra (sposobnost smejeti se, se igrati in rekreirati); 10. Nadzor nad lastnim okoljem (a: politično: možnost učinkovitega sodelovanja pri političnih odločitvah, ki urejajo posameznikovo življenje; b: materialno: dejanske možnosti posedovanja lastnine, iskanja zaposlitve pod enakimi pogoji kot drugi, svoboda pred nezaželenimi preskakovanji in zasegi)« (Nussbaum 2000b, 78–80).

zgolj kot sredstvo za doseganje ciljev drugih« (str. 124).³⁶ V tem se kaže nje-
no zavračanje ideje, »da je bogastvo (osebe ali ali naroda) cilj sam po sebi
in da je kopičenje čim večjega bogastva primeren cilj, za katerega si mora
prizadevati politika« (str. 105). Prav tako zavrača tudi ekonomistično raz-
ličico te ideje, ki predpostavlja, »da je bruto nacionalni proizvod na prebi-
valca zanesljiv kazalnik kakovosti življenja v državi«. Zato skupaj s še neka-
terimi neoaristoteljanci v Aristotelovi filozofiji najde idejo, »da je pravi cilj
politike podpirati bogato pluralnost človeških življenjskih dejavnosti, in da
se te dejavnosti med seboj razlikujejo ter so vsaka zase po svoji naravi ne-
kaj vrednega. Bogastvo je sredstvo za človekovo dejavnost, človekove dejav-
nosti pa nikoli ne smemo ocenjevati zgolj glede na njeno težnjo po ustvar-
janju bogastva« (str. 106). Posledično »skupaj z Aristotelom zanikajo, da bi
se družba lahko popolnoma razvila kot celota, če se nekaterim njenim čla-
nom godi izredno slabo«. Na ta način te teorije »nasprotujejo ne le prizade-
vanjem, da bi bilo bogastvo končni cilj, ampak tudi agregativnim oblikam
utilitarizma« (str. 106). Za pristop zmožnosti do socialne pravičnosti, ki ga
zagovarja Martha Nussbaum, je pomembno še nekaj, namreč da je za res-
nično človeško delovanje potrebna vsaj minimalna raven vsake zmožnos-
ti in bi zato cilj politike moral biti v tem, »da bi državljani presegli ta prag
zmožnosti« (str. 124).

Njena teorija pristopa zmožnosti do socialne pravičnosti je, enako kot
Senova, vredna preučevanja tudi v kontekstu iskanja indikatorjev kakovos-
ti ter pravičnosti vzgoje in izobraževanja, saj opredeljuje prostor za pri-
merjavo kakovosti življenja med državami in kot taka lahko dopolni druga
merila kakovosti življenja, kakršni sta, denimo, bruto družbeni produkt na
prebivalca ali uporabnost.

Metrika pravičnosti v vzgoji in izobraževanju

O tem, kako opredeliti ter meriti kakovost in pravičnost izobraževanja, se
veliko razpravlja, vendar dosedanje rešitve tega problema niso zadovolji-
ve. Zaradi slabe kakovosti zbranih podatkov v posameznih državah in po-
manjkljivosti merskih instrumentov se širi celo dvom v vsakršno merjenje

36 V tem se lepo vidi, da njena teorija – tako kot tudi del neoaristoteljske tradicije, ki ji
njena teorija človekovih zmožnosti pripada – črpa pri Kantu, saj izhaja iz ene od nje-
govih opredelitev kategoričnega imperativa, ko pravi, da je »človekovo dostojanstvo
cilj sam po sebi in ne le sredstvo za doseganje drugih ciljev«. Poleg tega meni, da je
možno »tesno razmerje med takšnim neoaristotelizmom in kantovsko mislijo Johna
Rawlsa, ki izhaja iz intuitivne ideje, da ima vsak človek 'nedotakljivost, ki temelji na
pravičnosti'« (Nussbaum 2000a, 106).

ter z njim povezano iskanje primernih indikatorjev kakovosti in pravičnosti izobraževalnih sistemov, še posebej na globalni ravni. Kljub tem težavam pa rešitev verjetno ni v opustitvi ideje o potrebnosti indikatorjev, temveč, kot poudarjata Harry Brighouse in Elaine Unterhalter, v njihovem izboljšanju. Po njunem mnenju ima prav prej obravnavani »pristop zmožnosti« k socialni pravičnosti, ki sta ga razvila Sen in Martha Nussbaum, velik potencial za reševanje »problemov enakosti, kakovosti in merjenja«, saj nas »opozarja, da je treba ne le opisati dostop do izobraževanja in zelo ozko opredeljene dosežke v njem, temveč tudi oceniti vidike izobraževanja, ki veljajo za vredne, in s tem vprašanja o razdelitvi virov glede na zapletene razredne, spolne, rasne in etnične neenakosti« (Unterhalter in Brighouse 2007, 79). Na tem pristopu temelječ model merjenja in indikatorjev kakovosti ter pravičnosti izobraževanja seveda ne more nadomestiti spoznanj, pridobljenih s kvalitativnimi raziskavami, lahko pa je »občutljivejši na kontekst kot doslej uporabljeni modeli, hkrati pa dovolj preprost, da ga je mogoče uporabiti v različnih okoljih« (str. 79). Ta zaenkrat preliminaren model, ki ga razvijata v kontekstu ideje »izobraževanja za vse«, je zanimiv, ker se navezuje na tri različne vidike oz. področja izobraževanja, ki sta jih opredelila kot »instrumentalno vrednost izobraževanja, intrinzično vrednost izobraževanja in položajno vrednost izobraževanja« (str. 79). Podrobnejša analiza njunih idej v zvezi s tem modelom merjenja in vrednotenja pravičnosti izobraževanja presega okvir tega besedila. Bila pa bi koristna, če se bo raziskovanje te problematike morda nadaljevalo v kakšnem novem CRP-u ali drugem raziskovalnem projektu.

Pravičnost izobraževalnega sistema

V zadnjih dobrih dveh desetletjih je pravičnost v izobraževanju v državah tako EU kakor tudi OECD eksplicitno priznana kot zelo pomemben cilj, pravični izobraževalni sistemi pa so razumljeni kot področje posebnega pomena za doseganje socialne pravičnosti. Doslej je bil najprej izdelan konceptualni okvir za oblikovanje sistema primerljivih indikatorjev pravičnosti, ki dopušča razpravo o pravičnem izobraževalnem sistemu v kontekstu različnih obstoječih filozofskih teorij pravičnosti (utilitarizem in teorije, ki so jih razvili Rawls, Walzer in Sen). Toda Van Parijs opozarja, da niso vse enako dobra osnova za presojo pravičnosti šolskega sistema. Utilitaristična teorija je npr. problematična zato, ker zanjo ne obstaja normativno relevantno pojmovanje pravičnega šolskega sistema, ki bi bil v nasprotju z učinkovitim šolskim sistemom, to je s takim, ki družbi omogoča doseči najvišjo

možno raven skupne blaginje. Tak učinkovit šolski sistem pa bi bil lahko tudi takšen sistem, ki bi sistematično izločal tiste, ki imajo zaradi tega, ker izhajajo iz socialno deprivilegiranih okolij, slabše razvite sposobnosti in šibkejšo željo po izobrazbi. Prav tako je problematična tudi libertarna teorija pravičnosti, saj zanjo ne obstaja normativno relevantno pojmovanje pravičnega šolskega sistema, ki ne spoštuje primerno opredeljenih lastninskih pravic. To pa pomeni, da šolski sistem, v katerem bi bilo, denimo, lastnikom lokalnih šol dovoljeno, da zavrnejo vpis otrok, ki pripadajo etničnim manjšinam, zato, ker predvidevajo, da bodo v šoli povzročali težave, ne bi bil razumljen kot krivičen. Takšne implikacije so dovolj dober razlog za zavrnitev tako utilitarizma kot libertarianizma kot primernih izhodišč za presojo pravičnosti šolskih sistemov.

Kaj torej ostane? V bistvu ostane pojmovanje socialne pravičnosti kot enakosti možnosti. Pravzaprav imamo tri interpretacije tako pojmovane pravičnosti. Vse tri soglašajo, da so dosežki posameznikov lahko neenaki, če so posledica njihovih izbir – vloženega truda in sprejetih tveganj –, da pa morajo vsi imeti enake možnosti, da jih dosežejo. Razlike med temi interpretacijami, ki jih Van Parijs imenuje formalna, restriktivna in izčrpna, pa so naslednje.

Prva, formalna interpretacija pravičnosti kot enakosti možnosti zahteva, da lahko le posameznikove trenutne zmožnosti vplivajo na njegove možnosti. Toda le malokdo – ki se zaveda, kako velik vpliv imajo socialne okoliščine, v katerih otroci živijo, na njihove zmožnosti – bi o šolskem sistemu, ki bi bil v skladu s takšnim razumevanjem pravičnosti, sodil, da je pravičen.

Druga, restriktivna interpretacija pravičnosti kot enakosti možnosti zahteva, da lahko zgolj posameznikovi naravni talenti vplivajo na njegove možnosti. To pomeni, da bi morali biti vsi ostali dejavniki (rasa, spol, nacionalnost, socialni status), ki vplivajo na posameznikove možnosti, nevtralizirani. Različice te restriktivne interpretacije so na eni strani običajne interpretacije meritokratskega pristopa k pravičnosti v izobraževanju, na drugi pa pojmovanje šolske nepravilnosti kot reprodukcije, kakor sta jo razumela Bourdieu in Passeron.

Tretja, t. i. izčrpna interpretacija pravičnosti kot enakosti možnosti pa zahteva, da morajo biti možnosti enake za vse, ne samo ne glede na njihovo raso, spol, socialni status itd., ampak tudi ne glede na njihove naravne talente. Kajti v moralnem smislu je nepomembno, ali je npr. nekdo bogatejši od drugih zaradi svojega socialnega izvora ali zaradi naravnih talentov.

Menjava med izenačenjem možnosti in ekonomsko učinkovitostjo je zelo neenaka in odvisna od tega, katero interpretacijo sprejmemo. V kontekstu formalne interpretacije bo izenačevanje možnosti zelo verjetno povečalo učinkovitost. Pri restriktivni interpretaciji bo šlo izenačevanje lahko na škodo učinkovitosti, vendar verjetno v omejenem obsegu. Pri izčrpni interpretaciji pa je cena lahko absurdno visoka. Zato teorije pravičnosti, ki sprejemajo izčrpano interpretacijo, težijo bodisi k temu, da se zadovoljijo z enakostjo na neki osnovni ravni, kot je, denimo, Senova enakost osnovnih zmožnosti, ali pa k nadomestitvi stroge enakosti z vzdržnim maksimumom, tj. z vzdržno maksimizacijo možnosti za tiste, ki imajo najmanjše možnosti, kot je primer v Van Parijsovi konceptiji pravičnosti kot realne svobode za vse.

Te konceptije socialne pravičnosti so v tesni povezavi z Rawlsovo teorijo pravičnosti, saj njegovo načelo poštene enakosti možnosti – enake možnosti za tiste z enakimi talenti – ni nič drugega kot prej omenjena restriktivna interpretacija, medtem ko je njegovo načelo razlike mogoče pojasniti kot občutljiv način, kako tisto, kar še ni zajeto v restriktivni interpretaciji, ujeti v obsežni interpretaciji enakosti možnosti. Van Parijs pokaže, da je Rawlsovo načelo razlike pogosto napačno interpretirano kot načelo o maximin rezultatu – maksimizaciji rezultata v prid tistih, ki so v najslabšem položaju – s formuliranjem rezultata z nekim indeksom socialnih in ekonomskih prednosti ali včasih celo blaginje. Rawls namreč družbo razume kot sistem neenakih socialnih pozicij, v tem smislu, da lahko njihovi nosilci v času svojega življenja v povprečju pričakujejo neenake ravni socialnih in ekonomskih prednosti, merjenih z indeksom, ki integrira bogastvo in dohodek, moč in privilegije, ki sodijo k tem pozicijam, ter tistega, kar Rawls imenuje socialna osnova samospoštovanja.

Načelo poštenih enakosti možnosti zahteva, da so ti družbeni položaji enako dostopni za vse, ki imajo določeno raven talentov, medtem ko načelo razlike zahteva, da so ti družbeni položaji za tiste, ki so v najslabšem položaju, povezani s tako visoko pričakovano ravno družbenih in ekonomskih prednosti, kot je še vzdržno. Ta dogovor ne zadeva rezultatov, ki so jih posamezniki v družbi dejansko dosegli, saj ti rezultati variirajo med nosilci istih socialnih pozicij, pač odvisno od, denimo, tega, koliko delajo preko obveznega delavnika, koliko trošijo za drage počitnice, ali živijo tako, da se lahko izognejo dragim ločitvam med zakoncema, kako spretni pogajalci so pri prodaji ali nakupu svoje hiše itd. To pomeni, da so subjekt načela razlike možnosti tistih, ki so v najslabšem položaju, izbire, ki bodo dostopne

v njihovem življenju – tistim, ki so najmanj talentirani, ki izhajajo iz socialno najšibkejših družin (do obsega, ki ni nevtraliziran z načelom poštenosti enakosti možnosti), ki jim je sreča obrnila hrbet in ki so jim dosegljivi le najslabši družbeni položaji. Vendar načelo razlike ne zahteva popolne izenačitve pričakovanj, povezanih z vsemi družbenimi položaji.

Poleg konceptualnega okvira so bile v zadnjih letih predstavljene tudi nekatere ugotovitve glede pravičnosti obstoječih izobraževalnih sistemov. Kljub temu pa ostaja vprašanje, kaj je pravičen izobraževalni sistem, in tudi tisto, kako meriti pravičnost, še vedno odprto.

O tem, kako pravičen je izobraževalni sistem v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami, je mogoče zgolj sklepati na podlagi posameznih podatkov in analiz. Vsekakor pa je videti, da nekaterih tipičnih elementov, ki se običajno obravnavajo v povezavi s krivičnostjo izobraževalnega sistema, oz. ovir, ki preprečujejo udejanjanja načela enakih izobraževalnih možnosti, pri nas ni ali pa so manj prisotni. Tako, denimo, nimamo zgodnje zunanje diferenciacije; ni tako pogostega ponavljanja razredov in tako velikega osipa kot v nekaterih drugih državah; poklicno izobraževanje ni slepa ulica, ampak omogoča nadaljevanje šolanja (kar pa zaradi velike prehodnosti v terciarno izobraževanje v slabši položaj postavlja gimnazijce); v primerjavi s številnimi zahodnimi državami ni veliko otrok migrantov, ki živijo v getih, itd. Zato tudi ukrepi, ki se v mednarodnih raziskavah priporočajo za odpravo takih ovir (odprava zgodnje zunanje diferenciacije, zmanjševanje ponavljanja razreda itd.), praktično niso uporabni. Obstaja pa nekaj znakov, ki morda kažejo na določeno mero krivičnosti slovenskega izobraževalnega sistema. Zato jih je treba natančno preučiti, in če se izkaže, da gre res za krivičnost, to krivičnost tudi poskušati odpraviti ali vsaj zmanjšati. Eden takih znakov so podatki o regionalnih razlikah v znanju učencev.

Ti naj bi po nekaterih interpretacijah dokazovali, da učencem v regijah, kjer dosegajo značilno nižje rezultate pri preverjanju znanja, niso zagotovljene enake izobraževalne možnosti, in posledično naj tudi ne bi imeli enakih možnosti za nadaljevanje šolanja in za uspeh v življenju. Toda vprašanje je, ali je taka interpretacija utemeljena, ali dejansko izhaja iz podatkov, dobljenih z raziskavami. Kajti po drugi strani izsledki raziskav kažejo tudi, da so razlike med šolami večje kot razlike med regijami. Poleg tega raziskave potrjujejo, da je znanje učencev močno povezano z njihovim socialno-ekonomskim statusom. Ne vemo pa, ali so v tem pogledu pomembne razlike med šolami v pomurski regiji, kjer učenci v primerjavi z njihovimi vrstniki v drugih regijah dosegajo najnižje rezultate pri eksternem

(nacionalnem in mednarodnem) ugotavljanju znanja. Analiza nekaj šol, katerih učenci dosegajo stalno podpovprečne rezultate, pa naj bi po ministrovih besedah pokazala, da so te šole dobre, celo boljše kot marsikatero druge. To naj bi pomenilo, da je vzrok v vstopni populaciji, ne pa v šoli. Ker pa ni bilo pojasnjeno, za kakšno analizo je šlo, je treba ugotoviti, ali je takšen sklep utemeljen. Na ta in podobna vprašanja bi morali poiskati odgovore, preden se predlagajo rešitve, znane iz drugih okolij, ki naj bi povečale pravičnost izobraževalnega sistema oz. enakost izobraževalnih možnosti. Če bo namreč diagnoza napačna, bodo tudi morebitni predlagani ukrepi neučinkoviti. Cilj teh ukrepov bi morali biti večja kvaliteta in večja pravičnost šolskega sistema: čim višja stopnja doseženega znanja in čim manjša razlika med najboljšimi in najslabšimi dosežki (velikost te razlike kaže na večjo ali manjšo pravičnost šolskega sistema). Iz tega sledi formulacija, ki distributivno pravičnost povezuje s kvaliteto šolskega sistema: pravičen šolski sistem, ki skrbi za enakost možnosti na vseh ravneh. Vsem priskrbi osnovno znanje, najboljšim na nekem področju pa omogoči, da polno izkoristijo svojo nadarjenost. Pri tem bi morali doseči, da po zaključku šolanja nihče ne bi dosegel nižjega znanja, kot bi bilo določeno kot minimum, ki omogoča normalno funkcioniranje nekoga v privatnem življenju in pri aktivnem državljanstvu. Ta minimalni prag ne bi smel biti nižji od povprečja znanja, ki ga na mednarodni ravni dosega (po eni od razlag) 15 % najslabših učencev ali dijakov (v državah, s katerimi se želimo primerjati). Toda problem je, da je doseganje tega cilja sicer pomemben element pravičnosti vzgojno-izobraževalnega sistema, ni pa zadosten. Vprašanje je tudi, ali je res dovolj, da pravičnost tega sistema razumemo le na osnovi kazalnikov, ki so bili razviti na osnovi mednarodnih raziskav znanja (TIMSS, PISA itd.), saj te raziskave ugotavljajo doseženo znanje učencev in dijakov le pri nekaj šolskih predmetih.

Kazalniki pravičnosti v izobraževanju

Ingrid Kodelja

Sistem kazalnikov pravičnosti lahko z zagotavljanjem jasnih in merljivih podatkov o različnih vidikih pravičnosti v izobraževanju pomaga pri spodbujanju razprave o pravičnosti. Na osnovi teh podatkov lahko raziskovalci, odločevalci in širša javnost bolje razumejo stanje pravičnosti v izobraževalnih sistemih ter spremljajo napredek pri doseganju ciljev pravičnosti. Poleg tega sistem kazalnikov omogoča primerjavo med različnimi izobraževalnimi sistemi in med različnimi državami, kar spodbuja razpravo o tem, kako doseči pravičnost. Navsezadnje je pravična izobraževalna politika izjemnega pomena tudi za doseganje socialne pravičnosti.

Na vsaki ravni izobraževalnih sistemov bi morala torej baza znanja o vprašanih izobraževanju vključevati konsistenten niz – sistem kvantitativnih statističnih podatkov in kazalnikov, ki zajemajo vprašanja kakovosti izobraževanja ter enakosti in pravičnosti. Ker živimo v času, ko so mednarodni trgi, naraščajoče migracije in socialno-politični trendi vse bolj razslojeni ter gospodarske priložnosti vse neposredneje povezane z izobrazbo, so takšni kazalniki še posebej pomembni.

V prispevku bom skušala prikazati poglede na kazalnike pravičnosti, ki so jih razvili Denis Meuret, Luciano Benadusi in Evropska skupina za raziskovanje enakosti v izobraževalnih sistemih (European Group for Research on Equity in Education Systems – EGREES). Meuret in Benadusi sta namreč dva izmed skupine raziskovalcev, ki je leta 2001 v publikaciji *In Pursuit of Equity in Education, Using International Indicators to Compare*

Equity Policies (Hutmacher idr.) objavila ene prvih teoretičnih okvirov kazalnikov pravičnosti v izobraževanju. Na tej podlagi je EGREES oblikovala svoj sistem kazalnikov pravičnosti izobraževalnih sistemov.

Zakaj so potrebni kazalniki pravičnosti

Kazalniki, ki merijo neenakosti, se že dolgo pojavljajo v mednarodnih publikacijah o izobraževanju, v različnih poročilih, ki so nastala kot rezultat mednarodnega vrednotenja dosežkov učencev, v več mednarodnih raziskovalnih programih na področju izobraževanja pa tudi v nekaterih nacionalnih raziskavah (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005). Vendar samo na podlagi teh kazalnikov ne moremo soditi o pravičnosti izobraževalnega sistema. Neenakost namreč ni sinonim za nepravičnost. Različni pogledi na neenakosti v izobraževanju so posledica različnih predstav o tem, kako in zakaj neenakosti nastajajo, ne pa razlik v uporabljenih načelih pravičnosti. Koncept pravičnosti vsaj načeloma dopušča obstoj nekaterih neenakosti. Zato večina političnih filozofov pri opredelitvi pravičnosti meni, da je pravičen položaj na splošno pravičnejši od strogo egalitarnega pristopa. Obravnavanje pravičnosti šolskega sistema zahteva posebno konfiguracijo neenakosti in enakosti, zato je pravičnost mogoče ustrezno oceniti ali o njej razpravljati le na podlagi sistema ustreznih kazalnikov.³⁷

Poleg enakosti je torej treba upoštevati tudi normativna vprašanja pravičnosti. Kazalniki pravičnosti bi morali po mnenju nekaterih odražati tudi, kaj različne zainteresirane strani štejejo za pravično ali nepravično in kakšna so njihova merila; kako se dojemanje pravičnosti in merila pravičnosti spreminjajo skozi čas ter prostor. Skratka, treba je meriti stanja in spremembe stališč, pričakovanj in presoj učencev, staršev, učiteljev ali državljanov o pravičnosti v izobraževanju (Hutmacher 2001, 19–20).³⁸

37 Npr.: »[Z]manjšanje neenakosti pri dostopu do visokošolskega izobraževanja je nedvomno značilnost pravičnejšega sistema, saj izobraževanje zagotavlja notranje prednosti. Vendar bo takšno zmanjšanje imelo večjo težo pri presoji o splošni pravičnosti izobraževalnega sistema, če so prisotni nekateri drugi dejavniki (npr. če se ni zmanjšala dohodkovna vrzel med tistimi, ki so ali niso obiskovali visokošolskega izobraževanja, ali če otroci nekaterih manjšin niso bili potisnjeni na stranski tir)« (Meuret 2001, 133).

38 V tej zvezi velja omeniti Philippeja Van Parijsa, ki zavrača stališče, da je pravičen izobraževalni sistem tisti, ki ga domnevni upravičenci štejejo za pravičnega. Pravi (Van Parijs 2010, 2), da sicer »pridobivanje podatkov o občutkih učencev o pravičnosti v šoli lahko služi nekaterim koristnim namenom, npr. preverjanju, ali je razširjen občutek nepravičnosti povezan z nediscipliniranim vedenjem ali s slabšim učnim

V poročilu Evropske skupine za raziskovanje enakosti v izobraževalnih sistemih so izpostavili tudi dejstvo, da pravičnost v izobraževanju vse bolj postaja pomembno politično vprašanje.³⁹ Politične posledice prizadevanj za pravičnost v izobraževanju se lahko v bližnji prihodnosti še povečajo zaradi vse večjega pomena in vpliva individualnih ter kolektivnih rezultatov in posledic izobraževalnih sistemov ter zaradi vse večjega kritičnega potenciala, ki izhaja iz naraščajoče ravni izobrazbe.

Cilji sistema kazalnikov enakosti in pravičnosti so torej na nacionalni ravni opisati, obravnavati, spremljati in vplivati na stanje ter spremembe neenakosti v izobraževanju, pri čemer je treba upoštevati stanje in spremembe globalne strukture neenakosti v družbi. Takšen sistem kazalnikov mora omogočati primerjavo in spremljanje relativnih neenakosti ter pravičnosti v izobraževanju v različnih izobraževalnih sistemih, ki imajo vsak svoje zgodovinsko, kulturno, institucionalno in politično ozadje, ter upoštevati splošne strukture neenakosti v lastnem nacionalnem okolju (Hutmacher 2001, 16).

Vzpostavitev takšnega sistema kazalnikov na mednarodni ravni tako lahko pomaga odgovoriti na kompleksna vprašanja, kot so (Hutmacher 2001, 17):

- Kako (ne)enaki so izobraževalni sistemi držav v primerjavi z drugimi, ob upoštevanju različnih obstoječih socialnih, kulturnih in gospodarskih neenakosti?
- Kako se neenakost dostopa, možnosti in rezultatov razvija skozi čas ter v povezavi s spremembami drugih razsežnosti družbene ter gospodarske neenakosti?

uspehom, in če je, ali je občutek nepravilnosti vzrok ali posledica. Vendar pa je kot način iskanja primernega izhodišča za oceno pravičnosti izobraževalnega sistema v osnovi pomanjkljiv. Če se od učencev zahteva, da ocenijo dejanske situacije, bodo njihovi občutki o tem, kako pravičen je sistem, sistematično pristranski zaradi nepoznavanja njegovega delovanja in učinkov, ki jih ustvarja. Če jih namesto tega prosimo, da iz vsake konkretne situacije izluščijo svojo predstavo o pravičnem izobraževalnem sistemu, je povprečje njihovih improviziranih odgovorov težko boljše izhodišče od tistega, ki ga lahko po temeljitem premisleku in po preučitvi posledic alternativnih predlogov, bodisi iz literature bodisi izmišljenih od začetka, oblikujemo sami.«

39 Npr., v 60. letih prejšnjega stoletja, ko so znanstveniki iz različnih držav dokazali obstoj socialnih neenakosti v šolskih sistemih, to področje ni predstavljalo takšnega političnega problema kot zdaj. O tem več v European Group for Research on Equity in Education Systems (2005, 10–11).

- Kakšna je različna dodana vrednost šol in izobraževalnih sistemov glede na zmanjševanje neenakosti v različnih državah?
- Kako se neenakost razvija glede na spreminjajoče se strukture, institucionalne ureditve in politične ukrepe?
- Kako nedavne spremembe v strukturah upravljanja in prenos pristojnosti v izobraževalnih sistemih vplivajo na vprašanja enakosti in pravičnosti?

Kljub temu pa se proti uvajanju kazalnikov pravičnosti pojavljajo nekateri konceptualni ugovori, kot so:

- da ni soglasja o značilnostih pravičnega sistema;
- da so izobraževalne neenakosti neizogibne in nespremenljive;
- da je nemogoče upoštevati vse razsežnosti pravičnosti in
- da iskanje pravičnosti škoduje drugim, pomembnejšim ciljem.

Meuret vse te ugovore zavrača. Glede prvega ugovora, da ker obstajajo različna mnenja o značilnostih pravičnega izobraževalnega sistema, lahko ustreznost katerega koli kazalnika enakosti izpodbijajo zagovorniki drugega načela pravičnosti, pravi (Meuret 2001, 138):

Raznolikost teorij ne odraža nezmožnosti raziskovalcev, da bi človeštvu zagotovili jasno in edinstveno pojmovanje enakosti, ampak prej sam obstoj razprave o enakosti med človeštvom. Z drugimi besedami, obstoj več načel ne vodi k temu, da nekatera načela razveljavljajo druga, temveč k vprašanju pravičnosti, kot je pojmovana v tem okviru. Zato iz obstoja te razprave izhaja, da bi sistem kazalnikov to razpravo osvetlil in spodbujal, ne pa, da bi bil neuporaben.

Zdi se, da v prid drugemu ugovoru – »neenakosti v izobraževanju so neizogibne in nespremenljive« – govori dejstvo, da enakosti v izobraževanju še vedno obstajajo, kljub številnim politikam, namenjenim njihovi odpravi; sile, ki jih poganjajo, so premočne, da bi jih premagali. Lahko sicer rečemo, da se nobena država ni uspela izogniti neenakosti, to pa pomeni le, da ni storila tistega, kar je bilo potrebno, da bi se tej neenakosti izognila. Vendar pa, če je ena ali več držav jasno zmanjšalo neenakost, potem morajo druge države sprejeti krivdo, ker niso storile enako, pod predpostavko, da se ta neenakost šteje za neupravičeno (European Group for Research on Equity in Education Systems, 2005, 15). Meuret (2001, 139–141) na več primerih

pokaže, da neenakosti v izobraževanju niso niti neizogibne niti nespremenljive, temveč jih ustvarjajo močni, prepleteni zunanji in notranji dejavniki. Nekatere neenakosti se spreminjajo v daljših časovnih obdobjih, nekatere je mogoče spremeniti s spremembami (šolske) politike, danes tudi bolje razumemo zunanje dejavnike neenakosti v šolskih sistemih, pojavljajo se nove teorije ...⁴⁰ Pravičnost izobraževalnega sistema je torej odvisna od njegove sposobnosti, da z notranjimi dejavniki izravnava nepravično delovanje zunanjih dejavnikov. Zato vrednotenje pravičnosti izobraževalnega sistema zahteva merjenje tako notranjih kot zunanjih dejavnikov.

Tretji ugovor proti uvajanju kazalnikov nepravičnosti je, da je nemogoče upoštevati vse razsežnosti pravičnosti, saj so neenakosti preveč raznolike, da bi lahko merili vse. Težko je določiti razumno velik seznam neenakosti za merjenje razlik med državami, ki bi omogočal globalno presojo o pravičnosti izobraževalnega sistema. Vsi so do neke mere ustrezni. Najti je treba neko metodo združevanja, tj. njihovega uravnoteženja in kombiniranja, da bi iz teh ugotovitev ustvarili sodbo o celoti. Po drugi strani pa se je treba omejiti na tiste, ki izhajajo iz množice možnih koristi in kategorij. Nedvomno je treba sprejeti, da je ta izbira nepopolna in odvisna od pojmovanj pravičnosti, ki jih le delno določa razum (Meuret 2001, 141). Vzpostavitev ustreznih kategorij v zvezi s tem je naloga ne le raziskovalcev, ampak tudi političnih ali družbenih gibanj in javnega mnenja. Vloga sistema kazalnikov je namreč v tem, da na racionalnih temeljih (temeljih načel pravičnosti) primerjajo dobrine in kategorije, ki so pomembne za državljane.

Glede četrtega ugovora pa lahko rečemo, da je lahko odnos med pravičnostjo in drugimi vrednotami ambivalentnejši ali zapletenejši kot zgolj rivalstvo. Zato je pomembno, da lahko vidimo, kako se v posameznih državah razvijajo pravičnost v izobraževanju in vrednote, ki jo lahko podpirajo ali onemogočajo (Meuret 2001, 144–145).

Kazalniki pravičnosti

Luciano Benadusi (2001) s pregledom socioloških teorij o neenakosti v izobraževanju poskuša pojasniti razmerje med enakostjo in pravičnostjo ter vzpostaviti celovit nabor možnih kazalnikov pravičnosti. Izhaja iz štirih teoretičnih pristopov, za katere so značilne analitične in do neke mere normativne razlike: funkcionalistični pristop, teorija družbene in kulturne reprodukcije, kulturni relativizem in pluralizem ter metodološki individualizem.

40 Glej tudi Benadusi (2001, 32–34).

1. Funkcionalistični pristop

Po funkcionalističnem pristopu neenakosti v izobraževanju izhajajo iz dveh vrst dejavnikov: v prvo vrsto sodijo pripisani dejavniki, kot so družbeni razred, spol, etnična skupina ali narodnost, v drugo pa dejavniki dosežkov, ki jih je mogoče na eni strani opredeliti z osebnimi naravnimi danostmi, s talentom, na drugi strani pa z voljo posameznika, da te danosti uporabi, razvija in bogati. Ker zgolj druga vrsta dejavnikov (sposobnosti plus trud) velja za funkcionalno in posledično pravično, lahko rečemo, da imamo pri tem pristopu opravka z meritokratsko razlago načela pravičnosti, ki se zdi precej podobna novejši ideji »liberalne enakosti možnosti«, kot jo je oblikoval Rawls (Benadusi 2001, 27).

Analitične in normativne karakteristike funkcionalističnega pristopa se odražajo v dveh smereh empiričnih raziskav (Benadusi 2001, 27):

- raziskave, ki preučujejo dinamiko t. i. »kulturne deprivacije« kot glavnega vzroka neenakih učnih rezultatov, ki je posledica zapostavljenosti skupin nižjega položaja v času primarne socializacije;
- raziskave, katerih cilj je ugotoviti, kako različne spremenljivke pripisovanja ali dosežkov vplivajo na izobraževalne in poklicne dosežke.

Glede na to paradigmo lahko o enakosti glede na rezultate govorimo, kadar »so odvisne spremenljivke (glede na doseženo izobrazbo in poklicni status) v korelaciji s tistimi neodvisnimi spremenljivkami, ki so povezane z dosežki (npr. učenčev IQ glede na šolsko izobrazbo in stopnja dokončane izobrazbe glede na prvo pridobljeno zaposlitev)« (Benadusi 2001, 28). O enakosti pa ne moremo govoriti, kadar so odvisne spremenljivke povezane z vzorcem pripisovanja (npr. spol, rasa ali ekonomski, socialni in izobrazbeni status učenčeve družine). Za razumevanje vrednosti kazalnikov izobraževalnih rezultatov z vidika pravičnosti je treba upoštevati celoten družbeno-ekonomski kontekst (stopnja industrializacije, modernizacije itd.). Če pa gledamo na sam proces izobraževanja in ne na rezultat, je eden od kazalnikov, ki je lahko pomemben s teoretičnega vidika, količina sredstev, namenjenih politikam za povečanje enakih možnosti. V tem smislu lahko rečemo, da pravična obravnava zahteva neke vrste kompenzacijsko politiko in ne zgolj enakost izobraževalnih pogojev. Zato je lahko drug ustrezen kazalnik pravičnosti obratno sorazmerje med javnimi izdatki na učenca in njegovim socialno-ekonomskim položajem.

2. *Teorija družbene in kulturne reprodukcije*

Glede koncepta pravičnosti teorija družbene in kulturne reprodukcije, podobno kot funkcionalizem, zagovarja enakost možnosti med skupinami oz. družbenimi razredi, vendar z drugačnim, radikalnejšim pomenom. Po tej teoriji strukturne in/ali funkcionalne omejitve določajo potek ponavljanja hierarhije družbenih razredov in se ne odzivajo na splošne potrebe družbe. Ta pristop ne pripisuje nobenega pomena različnim sposobnostim posameznikov. Neenakosti med skupinami, razlike v dosežkih šolanja so, ne glede na kazalnike neenakosti (neenak dostop do šolskega sistema in smeri šolanja), posledica družbenih omejitev in ne genetskih danosti ter individualnih izbir. Benadusi (2001, 29) pravi, da teoretiki družbene in kulturne reprodukcije optimistično stališče funkcionalistov spremenijo v radikalen pesimizem: »Vse neenakosti so neizogibno prepletene v globalni strukturi naše družbe in nobena reforma izobraževanja ne more prekiniti te sistemske prisile.« Po tej teoriji izobraževalni sistemi prispevajo k reprodukciji nepravičnih neenakosti tudi na »subjektivističen« način, tako, da razširjajo prepričanja, ki te neenakosti legitimirajo. Nasprotno pa funkcionalistična teorija priznava vlogo šol pri širjenju prepričanj, ki so v skladu z vrednotami dosežkov.

Znotraj tega pristopa lahko razlikujemo dve smeri:

- smer, ki poudarja neposreden vpliv strukturnih dejavnikov, npr. položaj staršev v družbeni delitvi dela (Bowles, Gintis, Althusser);
- smer, ki poudarja pomen kulturnih dejavnikov, ki skupaj s strukturnimi dejavniki vplivajo na vedenje posameznika (Bourdieu, deloma Bernstein).

Benadusi na tem mestu izpostavi koncept »kulturnega kapitala«, po katerem je znan francoski sociolog Pierre Bourdieu, ki opozarja na pomembno korelacijo med posameznikovim družbenim razredom, kulturo in izobraževanjem. Družine z nižjo stopnjo izobrazbe ali družine migrantov pogosto nimajo kulturnega kapitala, ki je pomemben v šolskem sistemu, niti sredstev in socialnega kapitala (omrežij), da bi ga pridobili. To pa vpliva na uspešnost otrok v šoli. Slabši dosežki otrok iz takšnih okolij se potem, ko zapustijo šolski sistem, odrazijo v nižjih kvalifikacijah. Poleg tega učinki teh socialno-ekonomskih razlik vplivajo tudi na pričakovanja in ambicije učencev (torej na predstavo o dosegljivih možnostih). Ker so posamezniki popolnoma podrejeni zunanji silam, ki vplivajo nanje, ne da bi se tega zavedali, postanejo orodje kulture skupine, ki ji pripadajo, in strukturno

utemeljene hierarhije med dominantno ter dominirano kulturo. Ta nezaveden vpliv povzroča, da si posamezniki želijo izobrazbeni in poklicni status, ki jim ga družba dovoljuje doseči kot pripadnikom določenih družbenih razredov ali podrazredov (Benadusi 2001).

Iz povedanega torej sledi, da lahko izobraževalne neenakosti pojasnimo z družbenimi. Merjenje pravičnosti izobraževalnih sistemov temelji na porazdelitvi kvalifikacij, pridobljenih v različnih socialno-ekonomskih, rasnih ali etničnih skupinah, ali na rezultatih testov, ki kažejo pridobljene kompetence ali dosežene ravni dosežkov. Slednji pristop pomeni preučevanje razlik med družbenimi skupinami glede njihovih dosežkov in preučevanje vpliva nekaterih značilnosti okolja na rezultate testov.

Če pa kulturni kapital razumemo kot element statusne kulture, ki se razlikuje od položaja razreda, saj naložbe družin v izobraževalne vire za otroke (ali kulturni kapital) »ostajajo diskrecijske« (Benadusi 2001, 30), prav tako kot njihove naložbe v socialni kapital, potem lahko sklepamo, da neenakosti delujejo tudi znotraj skupin in ne le med njimi. V tem smislu sta pomembna kazalnika izobraževalne neenakosti statistično razmerje med stopnjo izobrazbe staršev in načinom kulturne uporabe na eni strani ter otrokovimi izobraževalnimi potmi na drugi.

3. *Kulturni relativizem in pluralizem*

Teorija kulturnega relativizma in pluralizma se od funkcionalističnega pristopa razlikuje po tem, da vir neenakosti v izobraževanju prestavi od lastnosti neuspešnih posameznikov, njihovih družin in kulture, k splošnejšim družbenim procesom, vključno s šolanjem. Šole ne le potrjujejo neenakosti, ki so posledica zunanjih dejavnikov, temveč tudi ustvarjajo ali aktivno reproducirajo neenakosti, ki prizadenejo nekatere skupine, zlasti delavski razred, etnične manjšine in ženske. Za razliko od strukturnih teorij reprodukcije teorija kulturnega relativizma in pluralizma poudarja aktivno vlogo učencev ter učiteljev pri uvajanju sprememb.

Znotraj tega pristopa sta se razvili dve posebni tradiciji raziskovanja: nova sociologija izobraževanja v Združenem kraljestvu in interpretativna sociologija izobraževanja v Združenih državah Amerike.

Angleška nova sociologija izobraževanja izpodbija splošno razumevanje kurikula kot instrumenta objektivnega in nevtralnega posredovanja znanja. Skuša dokazati, da so kurikularne prioritete pristranske zaradi nasprotujočih si družbenih interesov in povzročajo ideološke učinke. Šole so zato diskriminatorne, to pa izkoriščajo prevladujoče kulturne skupine

za dominacijo nad drugimi skupinami. Da bi dosegli pravičnost v izobraževanju, je treba uvesti diferencirane in ustrezne učne načrte za vse družbene skupine; to pomeni »enake pravice do reproduciranja lastnih specifičnih kultur in jezikov skozi šolanje brez kakršne koli prevlade ali vmešavanja katere koli druge skupine« (Benadusi 2001, 33). Kazalnika, ki bi ustrezala temu pristopu, bi lahko bila število učencev iz delavskega razreda ali manjšinskih etničnih skupin in število žensk, ki jim diferencirani in ustrezni učni načrti omogočajo koristi.

Po ameriški interpretativni sociologiji izobraževanja neenakosti v izobraževanju prizadenejo predvsem manjšinske etnične skupine. Vzrok za neenakosti so nekompatibilni jezikovni vzorci in socializacijske prakse v domačem okolju ter v šoli. Podobno o vzrokih za neenakosti razmišljajo tudi teoretiki kulturne deprivacije, ki menijo, da so jezikovna raba in socializacijske prakse manjšinskih etničnih skupin pomanjkljive sama po sebi, ta primanjkljaj pa je po njihovem mnenju treba odpraviti s kompenzacijskimi izobraževalnimi politikami. Zagovorniki interpretativne sociologije pa predlagajo vzajemno prilagajanje tako učiteljev kot učencev v smeri skupnega cilja. Na več primerih se je pokazalo, da se uspeh učencev izboljšuje, ko učitelj uskladi način podajanja informacij in spraševanja s tistim, ki ga je učenec navajen doma (Benadusi 2001, 35).

Kazalniki pravičnosti, ki odgovarjajo tej teoriji, »bi morali ugotavljati in meriti, kolikor je to mogoče, koliko se učni proces, ki se izvaja v šoli, in njeni organizacijski mehanizmi spopadajo z različnimi stili učenja, spoštujejo kulturni pluralizem, spodbujajo dialog in priznavajo vrednost vsakega posameznika in skupine. To pomeni oblikovanje novih vrst kvalitativnih kazalnikov izobraževalnega procesa v skladu s širšo in bolj pluralistično zamislijo o enakosti možnosti, kot jo predlaga pristop kulturne prikrajšanosti« (Benadusi 2001, 36).

4. Metodološki individualizem

Središče analize v metodološkem individualizmu predstavlja posameznik kot nameren in racionalen akter. Na njegove odločitve sicer vplivajo tudi družbeni dejavniki, vendar ga v celoti ne določajo. Benadusi (2001) izpostavi dve različici tega pristopa: Raymonda Boudona in Jamesa S. Colemana.

Francoski sociolog Boudon pošolsko kariero učencev pojmuje kot zaporedje procesov odločanja, v katerih se primerjajo koristi, stroški in tveganja, povezana z vsako možno odločitvijo. Pri izbiri je treba na eni strani upoštevati objektivne in subjektivne vire, na drugi strani pa cilje, ki jih želi

učenec doseči. Količina razpoložljivih virov velja za ključno pri pojasnjevanju posameznikovih izbir. Vendar je treba upoštevati tudi subjektivne ocene o ciljih. In bolj kot je družbeni akter predstavljen kot *homo sociologicus* in ne zgolj kot *homo economicus*, pomembnejše so te ocene (Benadusi 2001, 36). Benadusi (2001, 36–38) ugotavlja, da Boudonova teorija namenja pozornost tudi kulturnim vplivom na posameznika, ne le ekonomskim ali strateškim. V skladu s tem stališčem so neenakosti posledica različnih dejavnikov, ki so bili s strateškim načrtovanjem znotraj družbene stratifikacije različno pripisani stroškom, tveganjem in koristim, povezanim z ostajanjem v šoli namesto z odhodom v službo. Na podlagi Boudonove analize bi lahko sklepali, da je družbeno razslojenost, ki neizogibno vpliva na šolsko kariero preko sposobnosti in aspiracij, mogoče do neke mere zajeziti s podaljšanjem in poenotenjem obveznega šolanja. Drug način lahko predstavlja zmanjšanje stroškov zasebnih šol za učence z nizkimi dohodki s pomočjo politike štipendij in posojil, kar bi omogočilo večjo dostopnost do višjih stopenj izobraževanja.

Glede Colemanovega pristopa pa Benadusi (2001, 38–40) pravi, da se njegova analiza neenakosti v izobraževanju od Boudonove razlikuje zlasti v dveh točkah. Prvič, ameriški sociolog je veliko več pozornosti namenil odkrivanju, ali so spremenljivke na strani ponudbe ali procesa – najsi jih pripišemo razlikam znotraj šol ali med šolami – pomembne pri ustvarjanju neenakosti v izobraževalnih rezultatih. S tega vidika je večkrat dokazal ključno vlogo družbene sestave organizacijskih kategorij, kot so šola, razred in učna skupina.

Drugi, analitično pomembnejši Colemanov prispevek k razumevanju neenakosti v izobraževanju je koncept socialnega kapitala. Ta teoretični konstrukt skuša dopolniti individualistični metodološki pristop, saj več pozornosti posveča družbenim in kulturnim kontekstom. Pojem socialni kapital je Coleman razširil, ne vključuje le medosebnih vezi in informacij, temveč tudi druge razsežnosti, kot so vrednote, norme in zaupanje. Tako zajema komponente socialnega ozadja študentov, ki jih teorije kulturnega ali človeškega kapitala ne obravnavajo. Poleg tega sta socialni in človeški kapital večplastna subjekta: delujeta zunaj in znotraj šole. Šola se lahko z neenakostmi v socialnem kapitalu med učenci spopade le tako, da sama ustvarja več socialnega kapitala za vse. Glede na teorijo metodološkega individualizma moramo pri izbiri ustreznih kazalnikov enakosti upoštevati naslednje: neenakosti v izobraževanju so del procesa, ki ga določajo posameznikove odločitve in na katerega vplivajo zunanji in notranji dejavniki.

Zato moramo upoštevati različne spremenljivke, kot so osebni viri, možnosti, odnosi, ki pomembno vplivajo na proces in tudi njihovo povezanost s kolektivnimi spremenljivkami, kot so družbeni razred, rasa in spol.

Benadusi torej ugotavlja, da ni neke splošno sprejete teorije o izobraževalnih sistemih ter enakosti in pravičnosti v izobraževanju, iz katere bi lahko izpeljali skladen sistem kazalnikov. Vsak konceptualni okvir odpira področje za razvoj ustreznih kazalnikov in ga hkrati omejuje. Za izhodišče lahko sprejmemo splošno idejo, da je pravičen izobraževalni sistem tisti, ki vse učence obravnava kot enakopravne in katerega cilj je spodbujati pravično družbo, v kateri so osnovna sredstva razdeljena v skladu s pravili pravičnosti in ki spodbuja enakopravno sodelovanje. Takšna opredelitev pravičnosti seveda zahteva, da se določene dobrine izobraževanja porazdelijo enako, druge pa sorazmerno s posameznikovim prispevkom. Strogo egalitarni pristop torej ni mogoč, upoštevati je treba številna načela pravičnosti ter dobrine, povezane z izobraževanjem ali s skupinami posameznikov. Pri določitvi ustreznih kazalnikov pravičnosti v izobraževanju je zato treba upoštevati in smiselno kombinirati vse tiste koncepte pravičnosti v izobraževanju, ki se v modernih družbah zdijo razumni in pomembni. Med načela, o katerih je mogoče doseči široko soglasje, vsekakor spadajo koncepti enakih možnosti, enakih državljanskih pravic in pravično spoštovanje razlik.

Načela kazalnikov pravičnosti

Denis Meuret (2001) na podlagi systemskega pristopa, ki povezuje vhod, proces in izhod izobraževalnih sistemov s posebnimi gospodarskimi, socialnimi in institucionalnimi okoliščinami, predlaga devet načel, ki jih je treba upoštevati pri oblikovanju kazalnikov pravičnosti v izobraževanju⁴¹:

- (1) Sistem kazalnikov mora meriti neenakosti in tako pomagati državljanom ter tistim, ki vladajo, da ocenijo kakovost sistema, vendar mora za potrebe tistih, ki vladajo, opredeliti tudi mnenja državljanov o pravičnosti izobraževalnega sistema in merila, ki so podlaga za ta mnenja (Meuret 2001, 136).

Merilo teh mnenj morda ne odraža natančno dejanske neenakosti v izobraževanju. Mnenja državljanov so lahko pristranska vsaj iz dveh razlogov: zaradi ožjega referenčnega območja (npr., starši v soseskah nižjega

41 Razen osmega načela so ta načela kazalnikov pravičnosti predlagali tudi v European Group for Research on Equity in Education Systems (2005).

in srednjega razreda ne poznajo razmer v šolah, ki jih obiskujejo učenci v bogatih soseskah) ali pa zaradi uporabe prekratkega časovnega okvira lahko pride do podcenjevanja nepravilne neenakosti, ki ima dolgoročne učinke. Vendar pa se oblikovalci politik ne morejo zanašati le na realno stanje, temveč tudi na dojemanje državljanov. Državljanom je treba zagotoviti prave in podrobne informacije, na podlagi katerih bodo lahko presojali o pravičnosti v izobraževanju (Meuret 2001, 136).

Podobno menijo tudi raziskovalci EGREES. Tudi oni se zavedajo, da so mnenja posameznikov o lastnih merilih in občutkih pravičnosti lahko pristranska zaradi vpliva družbenega okolja. To vsekakor lahko vpliva na merila in otežuje primerjave med državami. Sistem kazalnikov pravičnosti mora opredeliti tudi presojo državljanov o pravičnosti v sedanjem izobraževalnem sistemu in merila, na katerih temelji ta presoja, saj se ne glede na to, kako močni so družbeni mehanizmi, ki ustvarjajo neenakosti v izobraževanju, ti lahko izvajajo le, če jih državljanji dopuščajo. Ugotavljajo, da večina državljanov meni, da so te neenakosti v premajhni meri nepravilne, da bi sprejeli stroške političnega boja proti tem mehanizmom, ali pa večina državljanov ni tako prepričana o nepravilnosti, da bi si prizadevala za njeno odpravo. Če je pravičnost v izobraževanju politični problem, je seveda pomembno poznati to presojo in merila, na katerih temelji (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 23).

- (2) Kazalniki morajo meriti ne le neenakosti v izobraževalnih rezultatih (znanje, šolski uspeh, družbena koristnost in akademski nazivi), temveč tudi neposrednejše neenakosti, povezane z življenjem v šoli in z načinom, kako učence obravnavajo institucija in njeni predstavniki (Meuret 2001, 137).

Pomisleki učencev in staršev glede neenakosti in pravičnosti pogosto pokažejo, da ti uporabljajo merila, ki se ne merijo pogosto in jih ni lahko izmeriti: npr. način, kako z učenci ravna institucija, njeni zaposleni ali sošolci, stopnja nasilja, kakovost življenja, varnost in družabnost. To so nekatere od meril, ki jih navajajo tudi pri izbiri šole. Iz tega sledi, da neenakosti v izobraževalnih sistemih ne izhajajo le iz neenakosti v dosežkih, ampak tudi iz neenakosti, ki jih učenci doživljajo v šoli. Pri tem ne gre le za neenakosti v izobraževalnem procesu, ki vodijo do neenakosti v rezultatih izobraževanja, temveč tudi za to, da so nekatere od njih takoj nepravilne kot del izkušnje učencev (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 22). To načelo velja upoštevati tudi zato, ker gre za bistven

element politične presoje, ki si jo uporabniki (starši, učenci) ustvarjajo o pravičnosti sistema in preko tega o institucijah lastne države.⁴²

- (3) Kazalniki morajo omogočati razpravo v obstoječem okviru različnih načel pravičnosti in ne smejo biti vpisani v katerega koli od njih (Meuret 2001, 138).

Če hočemo na vprašanja o pravičnosti v izobraževanju odgovorili čim širše, ne da bi vnaprej določili odgovor v skladu z določenim načelom, je treba oblikovati več različnih kazalnikov, da lahko z razpoložljivimi podatki primerjamo različne vidike pravičnosti.

EGREES npr. pri oblikovanju kazalnikov pravičnosti upošteva pet glavnih pristopov k pravičnosti: utilitarizem, Rawlsovo teorijo, Walzerjevo teorijo, teorijo odgovornosti in Senovo teorijo. Benadusi (2001, 26–40), kot smo videli, izpostavi štiri sociološke teoretične pristope k neenakosti v izobraževanju, funkcionalistični pristop, teorijo družbene in kulturne reprodukcije, kulturni relativizem in pluralizem ter metodološki individualizem, ki se naj bi jih upoštevalo pri izbiri kazalnikov. Van Parijs (2010, 2–4) zavrača utilitaristični in libertarni pristop kot izhodišči za oblikovanje kazalnikov pravičnosti, kot primerno pa zagovarja pojmovanje pravičnosti kot enakosti ali vsaj izenačevanje možnosti, predvsem Rawlsovi načeli poštene enakosti možnosti in načelo razlike.⁴³

- (4) Neenakosti v izobraževanju, ki se nanašajo na večino koristi, razdeljenih v okviru izobraževalnega sistema, je mogoče pregrupirati v tri velike družine: neenakosti med kategorijami, odstopanja med posamezniki in delež posameznikov, ki ne dosegajo minimalnega praga (Meuret 2001, 139).

42 Kot je bilo že omenjeno, se Van Parijs s tem načelom ne strinja. Pravi, da je takšno pojmovanje v osnovi pomanjkljivo. Podatki, ki bi jih dobili od učencev o tem, kako pravičen je izobraževalni sistem, bi bili pristranski zaradi nepoznavanja njegovega delovanja in učinkov, ki jih ustvarja (Van Parijs 2010, 2).

43 »Predvidevam, da bomo pri tem, tako kot poročilo, hitro zavrgli tako utilitaristični kot libertarni pristop. Za utilitarista ne more obstajati normativno relevanten pojem pravičen izobraževalni sistem v nasprotju z učinkovitim, tj. takšnim, ki družbi pomaga doseči najvišjo možno raven skupne blaginje. In takšen učinkovit sistem je lahko sistem, ki npr. sistematično izloča tiste, ki so zaradi svojega slabega socialnega okolja slabo sposobni in si ne želijo izobraževati. Po drugi strani pa za libertarijca ni normativno relevantnega pojma pravičen izobraževalni sistem, razen tega, ali spoštuje ustrezno opredeljene lastninske pravice. Če npr. lastniki vseh lokalnih šol onemogočijo dostop etničnim manjšinam, ker pričakujejo, da bodo slednje povzročale težave, ali če se nihče ne trudi zagotoviti šolanja otrokom revnih, ni treba vpletati nobene nepravčnosti. Tovrstne posledice lahko mirno štejemo za diskvalifikacijo utilitarizma in libertarizma kot primernih izhodišč« (Van Parijs 2010, 2).

Pravičen šolski sistem bi bil takšen, v katerem rezultati nikakor ne bi bili odvisni od pripadnosti posameznika eni ali več skupinam in v katerem bi se ustrezno (kompenzacijsko) upoštevalo različno poreklo. Vemo pa, da se dosežki na področju izobraževanja še vedno razlikujejo po socialnih in ekonomskih skupinah.

Pomembna so tudi načela, ki poudarjajo individualne neenakosti in se nanašajo na odstopanja med posamezniki. Če so te neenakosti prevelike, med najmanj izobraženimi ustvarjajo občutek manjvrednosti in ogrožajo občutek enakosti, ki je nujen za demokratično delovanje politične družbe (Meuret 2001, 138).

Izpostaviti je treba še eno neenakost, tj. prag, pod katerega se po pravičnosti ne sme spustiti nikogar. Biti pod določenim minimalnim pragom sposobnosti je nedvomno tisti izobraževalni položaj, ki ima lahko za posameznika hude družbene posledice. V nekaterih državah, npr. v Franciji, je z zakonom določeno, da se učenci šolajo, dokler ne dosežejo praga minimalne usposobljenosti za dostojno življenje v sodobni družbi (Meuret 2001, 138–139). Seveda se lahko opredelitev praga in s tem usposobljenosti, ki se nahajajo pod njim in onkraj njega, razlikujejo. Več dokumentov Evropske komisije se nanaša na »zaposljivost« posameznikov v industriji, nekateri avtorji se sklicujejo na minimalne usposobljenosti za sodelovanje v demokratičnem življenju in uveljavljanje lastnih pravic (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 19).

- (5) Pomembno je meriti ne le neenakosti v izobraževalnih rezultatih, temveč tudi neenakosti pri izvoru izobraževalnega sistema, ki vplivajo na sam učni proces (Meuret 2001, 144).

Neenakosti v izobraževanju so povezane z zunanjimi in notranjimi pojavi. Ko govorimo o pravičnosti izobraževalnih sistemov, moramo upoštevati tako družbeni kontekst, v katerem izobraževalni sistemi delujejo, kot tudi pravičnost teh procesov. Primerjati je treba družbene in ekonomske neenakosti, ki predhodijo izobraževalnim sistemom. Raziskave so, denimo, pokazale, da je zmanjšanje neenakosti na Švedskem in Nizozemskem mogoče pojasniti bolj z zmanjšanjem socialnih neenakosti ali večjo varnostjo, ki so jo pridobili najrevnejši v teh državah, kot pa z reformami izobraževanja (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 21).

Povsem upravičeno lahko domnevamo, da večje kot so neenakosti v družbi (v bogastvu, socialnih in kulturnih dobrinah), večje so neenakosti v virih, ki jih je mogoče nameniti izobraževanju, in večja je mobilizacija

teh sredstev s strani tistih, ki jih imajo, da bi poleg dobrih šolskih rezultatov zagotovili tudi uspešnost in blaginjo svojih otrok. Zato je za razumevanje neenakosti v izobraževanju in presojo pravičnosti izobraževalnih sistemov potrebno merjenje tudi kontekstualnih razsežnosti, ki se nahajajo v izvoru izobraževalnih sistemov (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 22; Meuret 2001, 140).

Ekonomisti so opozorili na še en zunanji dejavnik. Pravijo, da če imajo revni ljudje malo finančnega povračila za svoje izobraževanje oz. če je finančni donos na izobraževanje majhen (npr. zaradi diskriminacije na trgu dela ali visokošolskih učnih načrtov, ki ne ustrezajo njihovim ciljem), svojega človeškega kapitala ne bodo vlagali v izobraževanje – tudi če je to brezplačno in pravično (Meuret 2001, 140).

Te zunanje neenakosti delujejo tudi preko notranjih neenakosti. Za nekatere imajo povsem notranje neenakosti lahko dejanske učinke: šibkejši oz. manj »talentirani« učenci in tisti, ki morajo ponavljati letnik, so lahko zaradi neenakih pričakovanj deležni manj pozornosti učiteljev. Pokazalo se je tudi, da šibki in prikrajšani učenci v določenem obdobju dosežejo manjši napredek kot drugi učenci, kar je manj posledica njihove začetne prizadetosti (šibki) ali zunanje prizadetosti (prikrajšani) kot dejstva, da imajo slabše učne pogoje kot drugi učenci (Meuret 2001, 141; European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 21–22). Pogoji za nastanek teh neenakosti so pomembni. Če lahko neenakosti med učenci razložimo s tem, da so bili učencem z manj »talenti« dodeljeni manj kakovostni viri, namesto da bi to slabost skušali odpraviti z dodelitvijo kakovostnejših virov, so te neenakosti nepravilne. Po drugi strani pa se neenakosti ne štejejo za nepravilne, če so posledica različne volje učencev ali njihovih staršev.

Kazalniki pravičnosti v izobraževanju morajo torej pomagati odgovoriti na vprašanje, ali ima delovanje izobraževalnega sistema izravnalno vlogo v zvezi z neenakostmi, ki smo jih podedovali, ali pa jih še povečuje.

- (6) Med koristmi, ki izhajajo iz izobraževalnega procesa, je treba dati prednost tistim, katerih porazdelitev je najpomembnejša za posameznike ali za demokratično življenje države (Meuret 2001, 144).

Sistemi kazalnikov pravičnosti v izobraževalnih sistemih na temeljih načel pravičnosti primerjajo dobrine in kategorije, ki so pomembne za državljane. Koristi oz. dobrine, ki izhajajo iz izobraževalnega sistema, so:

- neposredni rezultati izobraževanja (znanje, stališča, spretnosti, diplome),
- posredni rezultati (družbeni položaj, poklic, zaposljivost) in
- nekateri vidiki izobraževalnega procesa (trajanje šolanja, izdatki skupnosti za izobraževanje) skupaj z manjšimi koristmi, ki lahko s ponavljanjem sčasoma oblikujejo močno izkušnjo (kazni, šikaniranje, prijateljstva med učenci itd.).

Poleg tega Meuret predlaga še prečna merila, ki naj bi vključevala tiste koristi, pri katerih imajo neenakosti najtežje posledice za posameznike, tiste, pri katerih neenakosti grozijo z najhujšimi političnimi posledicami za demokracijo, in tiste, pri katerih je ugotovljeno, da imajo neenakosti posebno pomembno vlogo pri ustvarjanju prvih dveh vrst koristi (Meuret 2001, 143; European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 20–21).

Glede kategorij pa pravi, da je treba dati prednost tistim, ki so neodvisne od posameznikove volje, npr., kraj šolanja lahko spremenimo, ne moremo pa spremeniti svoje narodnosti. Pomembna kategorija, ki določa družbeni položaj, je kategorija dohodka. Zanj bi lahko rekli, da veljajo univerzalna pravila, za razliko od statusa manjšine ali družbenega razreda, katerih opredelitve se med državami razlikujejo. Poleg tega je dohodek tudi dober pokazatelj položaja na več drugih lestvicah (npr. prestiž, moč, slava ali diskriminacija). Seveda dohodkovne neenakosti niso edine družbene neenakosti, vendar pa je družbeni status posameznika pogosto določen z njegovim poklicnim položajem.

- (7) Med kategorijami, ki se nanašajo na posameznike, so najpomembnejše tiste, na katere posameznik ne more vplivati (Meuret 2001, 144).

To načelo usmerja določitev meril za opredelitev in razlikovanje kategorij posameznikov. Izbira teh kategorij je odvisna od časa, v katerem živimo – nekatere neenakosti, ki jih danes opažamo, v preteklosti lahko sploh ne bi bile problematične (npr. neenakosti med spoloma). Sistem kazalnikov mora torej pokazati, kaj »povzroča težave« z vidika pravičnosti v skladu s skupno zavestjo našega časa. Prednostne kategorije morajo biti po mnenju Meureta in avtorjev iz skupine EGREES tiste, ki jim posameznik pripada, če to želi ali ne (npr. nacionalnost, invalidnost ob rojstvu). V navedeni publikaciji European Group for Research on Equity in Education Systems

so na splošno opredelili kazalnike za tri kategorije, in sicer glede na socialno-ekonomski status, narodnost in spol posameznika.

- (8) Kazalniki morajo omogočati razpravo med skrbjo za enakost in drugimi vrednotami, za katere se zdi, da jim nasprotujejo (Meuret 2001, 146).

Pogosto se pojavljajo pomisleki, da je skrb za enakost v izobraževanju v nasprotju z drugimi cilji ali vrednotami, kot so: učinkovitost izobraževanja za povprečne ali najboljše učence, gospodarska rast, svoboda in odgovornost. V mnogih primerih so se ti pomisleki izkazali za neupravičene (Meuret 2001, 146–147), vseeno pa morajo sodobne teorije pravičnosti resno vzeti izziv, ki ga za pravičnost predstavlja sočasnost drugih vrednot, in predlagati rešitve, ki omogočajo pravilno ravnanje v skrbi za pravičnost.

- (9) Kazalniki ne smejo zajemati le neenakosti v izobraževanju, temveč tudi učinke teh neenakosti na družbene neenakosti na splošno (Meuret 2001, 147).

Ker je pravičen izobraževalni sistem tudi sistem, ki spodbuja socialno pravičnost, se morajo kazalniki nanašati ne le na neenakosti v izobraževanju, temveč tudi na družbene in politične učinke teh neenakosti. Upoštevati je treba tako družbene posledice, ki vplivajo na posameznika, kot tudi učinke, ki vplivajo na družbeno pravičnost dodeljevanja in uporabe virov (kvalificiranih ljudi), ki jih izobraževalni sistem daje na razpolago družbi. Npr.: če so neenakosti v izobraževanju med domačini in priseljenci zelo majhne, vendar zaradi ovir za vstop na trg dela priseljenci ne morejo dobiti zaposlitve, ustrezne svoji izobrazbi, bo učinek enakosti izobraževalnega sistema na socialno enakost ustrezno oslavljen. Kolektivne učinke ponazorijo naslednji primer: glede na to, ali gospodarska rast koristi najrevnejšim ali ne, bodo izdatki za usposabljanje kvalificiranih delavcev, inženirjev, raziskovalcev, menedžerjev, bančnikov, podjetniških pravnikov, ki prispevajo k tej rasti, bolj ali manj pravični. »Odvisno od tega, ali najbolj izobraženi zapustijo šolo z občutkom solidarnosti z najrevnejšimi ali, nasprotno, s prezirom in z aroganco, in odvisno od tega, ali zunaj dela več ali manj časa namenijo dejavnostim v korist teh kategorij, bo izobraževalni sistem bolj ali manj pravičen« (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 23).

Pravičen izobraževalni sistem torej ni le sistem, ki pravično usmerja izobraževanje, ampak tudi sistem, ki izobraževanje usmerja tako, da je družba pravičnejša.

Kazalniki pravičnosti

Glede na zgoraj navedena načela Meuret (2001, 147–155) predlaga splošen okvir, ki ponazarja določene možnosti za kazalnike pravičnosti. Ta oris je predstavljen kot osnova za nadaljnji razmislek o optimalnem sistemu kazalnikov, ki naj bi pripeljal do optimalnega programa mednarodnih raziskav na tem področju.

Oris kazalnikov pravičnosti izobraževalnih sistemov

Kontekst
Socialni in kulturni kontekst Politični kontekst
Proces
Količina pridobljene izobrazbe Kvaliteta pridobljene izobrazbe
Notranji rezultati
Akadska uspešnost Osebn in socialni razvoj Šolska kariera
Zunanji rezultati
Socialna mobilnost Individualne posledice izobraževalnih neenakosti Kolektivne posledice izobraževalnih neenakosti

1. Kontekst

Družbene in kulturne neenakosti, ki se kažejo v pričakovanjih, dohodu, kulturnem in socialnem kapitalu, so tesno povezane z neenakostmi v šoli. Na splošno velja, da neenakomernejša kot je porazdelitev teh dobrin (med družbenimi kategorijami ali posamezniki) v določeni državi, močnejši je vpliv teh dobrin na neenakosti v učnih rezultatih. Ni pa nujno, da bo razmerje med družbenimi in šolskimi neenakostmi vedno premozorazmerno; morda obstajajo pragovni učinki – npr., da so med določenim dohodkom in materialno varnostjo razlike šibke. Kazalniki družbenega in kulturnega konteksta so pomembni za pojasnitev neenakosti v notranjih rezultatih pa tudi zato, da bi ocenili pravičnost sistema glede na druge države (5. načelo).

Če sledimo prvemu načelu, je treba upoštevati tudi politični kontekst: odločevalci morajo spoštovati merila, po katerih javnost (državlani, šolsko osebje, učenci) ocenjuje pravičnost izobraževalnega sistema, in tudi mnenja

javnosti glede njegove pravičnosti, saj so ta zelo pomembni kazalniki pravičnosti v izobraževanju. Sodbe o pravičnosti sistema pomagajo meriti politični učinek ukrepov za njegovo izboljšanje. Merila pravičnosti posameznikov lahko določimo tako, da jih neposredno vprašamo o njihovih načelih pravičnosti in o naravi neenakosti, ki jih najbolj vznemirja, ali pa jim postavimo moralne dileme. Iz teh presoj lahko razberemo tudi, kako pravičnost vstopa v konflikt z drugimi vrednotami (deveto načelo).

2. Proces

Merjenje pravičnosti v izobraževalnem procesu je pomembno za razumevanje vzrokov neenakosti v notranjih rezultatih. Pomembno je tudi zato, ker so številne neenakosti, ki vplivajo na izobraževalni proces – npr. neenakosti v obravnavi in dobrem počutju –, lahko neodvisne od svoje morebitne povezave z neenakostmi v rezultatih (drugo in peto načelo). Za razumevanje neenakosti v šolskem procesu je koristno razlikovati med:

- količino prejetega izobraževanja (dolžina šolanja, višina izdatkov za izobraževanje) in
- kakovostjo izobraževanja (neenakosti v pogojih za učenje, neenakost v kakovosti počutja učencev v šoli, občutek učencev, da so obravnavani (ne)pravično).

Kombinacija obeh je tista, ki ob enakih pogojih pojasnjuje, kaj bo učenec (pri)dobil ob koncu šolanja.

3. Notranji rezultati

Notranji rezultati so opredeljeni kot učinki delovanja izobraževalnega sistema glede na tri razsežnosti zastavljenih ciljev:

- dosežki (pridobljeno znanje in spretnosti);
- osebni in družbeni razvoj (pridobljene medpredmetne kompetence, vrednote in stališča);
- šolska kariera (merjena npr. z najvišjo pridobljeno izobrazbo).

Pri merjenju notranjih rezultatov je primerno soočiti pravičnost in učinkovitost izobraževanja.

4. Zunanji rezultati

Zunanji rezultati so povezani z/s:

- družbenomobilnostjo, ki je prekonačela enakih možnosti povezana s pravičnostjo in je odvisna tako od enakosti v izobraževanju kot tudi od učinkovitosti in ustreznosti izobraževanja;
- individualnimi posledicami izobrazbenih neenakosti, ki se nanašajo na razmerje med položajem v izobraževalni hierarhiji in položajem glede na dohodek ali družbeni položaj; odvisne so tudi od tega, ali se dosežena izobrazba izraža v posedovanju materialnih ali nematerialnih dobrin (spretnosti in znanja, za katere se domneva, da jih posameznik pridobi v šoli);
- kolektivnimi posledicami izobrazbenih neenakosti, ki se delijo na:
 - eksternalije med posamezniki: izhajajo iz neenakosti v izobraževanju, ki v večji ali manjši meri koristijo najmanj privilegiranim ali vsem učencem;
 - globalne eksternalije: zadevajo skupnost kot celoto – če npr. izobrazevalna nepravičnost vpliva na zaupanje v institucije, lahko politične posledice občutijo vsi.

Skratka, večje kot so negativne družbene posledice neenakosti v izobraževanju, nepravičnejše so. In obratno, če določena neenakost v izobraževalnem sistemu nima posledic za preostala področja življenja, je ta manj pomembna z vidika pravičnosti.

Podoben teoretični okvir kazalnikov pravičnosti v izobraževalnih sistemih, ki izhajajo iz skoraj identičnih načel, je oblikovala tudi Evropska skupina za raziskovanje enakosti v izobraževalnih sistemih (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 25):

	Neenakosti med posamezniki	Neenakosti med kategorijami	Posamezniki/kategorije pod mejno vrednostjo
<i>A. Ozadje neenakosti v izobraževanju</i>			
A.1 Individualne posledice izobraževanja			
A.2 Gospodarske in družbene neenakosti			
A.3 Kulturni viri			
A.4 Želje in zaznave			
<i>B. Neenakosti v izobraževalnem procesu</i>			
B.1 Količina prejete izobrazbe			
B.2 Kakovost pridobljenega izobraževanja			

	Neenakosti med posamezniki	Neenakosti med kategorijami	Posamezniki/ kategorije pod mejno vrednostjo
<i>C. Notranji rezultati – neenakosti v izobraževanju</i>			
C.1 Kognitivne spretnosti			
C.2 Osebnostni razvoj			
C.3 Poklicne poti v šoli			
<i>D. Zunanji rezultati – družbeni in politični učinki neenakosti v izobraževanju</i>			
D.1 Izobraževanje in socialna mobilnost			
D.2 Prednosti izobraževanja za prikrj- šane			
D.3 Kolektivni učinki neenakosti			

Ta okvir je bil uporabljen za oblikovanje 29 kazalnikov, ki so bili postavljeni za presojo pravičnosti v evropskih izobraževalnih sistemih. Strukturiran je v dveh dimenzijah. Prva, triravenska vodoravna os je povezana z naravo opaženih razlik oz. s tremi merili pravičnosti: razlike med posamezniki, razlike med kategorijami (glede na spol, socialno-ekonomski izvor, narodnost) in posamezniki ali skupine pod pragom pravičnosti. Druga, navpična os ima kvartalno strukturo in upošteva: kontekst neenakosti v izobraževanju; neenakosti v izobraževalnem procesu; neenakosti v izobraževanju (notranji rezultati) ter družbene in politične učinke neenakosti v izobraževanju (zunanji rezultati).

Ta teoretični okvir naj bi pokazal, da neenakosti, ki vplivajo na notranje rezultate in proces, v enakem obsegu opozarjajo na nepravilnosti v izobraževalnem sistemu, zlasti tam, kjer so njihove posledice za prihodnje življenje učencev pomembne (zunanji rezultati); kjer je nepravilnosti treba pripisati izobraževalnemu sistemu (proces) in ne samim družbenim neenakostim (družbeni in kulturni kontekst); kjer vplivajo na najbolj prikrajšane in presojo državljanov ali uporabnikov o pravičnosti izobraževalnega sistema ter povzročajo izgubo zaupanja v institucije in manjšo družbeno-politično udeležbo (European Group for Research on Equity in Education Systems 2005, 26).

Literatura

- Abbagnano, N. 2000. *Dizionario di filosofia*. TEA.
- Alexander, J. M. 2008. *Capabilities and Social Justice The Political Philosophy of Amartya Sen and Martha Nussbaum*. Routledge.

- Aristotel. 1993. *O duši*. Prevedel V. Kalan. Slovenska matica.
- Aristotel. 2004a. *Fizika: knjige 1, 2, 3, 4*. Prevedel V. Kalan. Slovenska matica.
- Aristotel. 2004b. *Kategorije*. Prevedel F. Zore. Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Aristotele. 1974. *I Topici*. Prevedel A. Zadro. Loffredo.
- Aristotele. 1986. *Etica Nicomachea*. Prevedel M. Zanatta. Rizzoli.
- Aristotele. 1989. *Le categorie*. Prevedel M. Zanatta. BUR.
- Aristoteles. 1994. *Nikomahova etika*. Prevedel K. Gantar. Slovenska matica.
- Aristoteles. 1999. *Metafizika*. Prevedel V. Kalan. Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Benadusi, L. 2001. »Equity and Education: A Critical Review of Sociological Research and Thought.« V *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*, uredili W. Hutmacher, D. Cochrane in N. Bottani. Kluwer Academic.
- Berti, E. 1962. *La filosofia del primo Aristotele*. CEDAM.
- Berti, E. 1993. *Introduzione alla metafisica*. UTET.
- Berti, E. 2008. »Sono ancora utili oggi le categorie di Aristotele?« *Rivista di estetica* 39:57–72.
- Bobbio, N. 1995. *Eguaglianza e libertà*. Einaudi.
- Brighouse, H. 2000. *School Choice and Social Justice*. Oxford University Press.
- Brighouse, H. 2004. *Justice*. Polity.
- Cambridge Dictionary*. B. l. »Quality.« <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/quality>.
- Comte-Sponville, A. 2002. *Mala razprava o velikih vrlinah*. Prevedel M. Leskovar. Vale-Novak.
- European Group for Research on Equity in Education Systems. 2005. »Equity in European Educational Systems: A Set of Indicators.« Department of Theoretical and Experimental Education, University of Liège.
- Foin, S., in R. F. Gauthier. 2020. »Quelle mesure de la qualité dans les réformes éducatives?« *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 83:95–104.
- Grgić, F. 1992. »Komentar.« V *Aristotel, Kategorije*, prevedel F. Grgić. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Hegel, G. W. F. 1840. *Philosophische Propädeutik*. Logik.
- Hegel, G. W. F. 1991. *Znanost logike I: 1832*. Prevedel Z. Kobe. Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Her Majesty's Stationary Office. 1991. *White Paper: Higher Education; A New Framework*. HMSO.
- Hutmacher, W. 2001. »Introduction.« V *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*, uredili W. Hutmacher, D. Cochrane in N. Bottani. Kluwer Academic.

- Hutmacher, W., D. Cochrane in N. Bottani, ur. 2001. *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Kluwer Academic.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. 2014. »Kakovost.« V *Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja*. Fran. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=kakovost>.
- Kahm, N. 2016. »Aquinas on Quality.« *British Journal for the History of Philosophy* 24 (1): 23–44.
- Kant, I. 1887. *The Philosophy of Law: An Exposition of Fundamental Principles of Jurisprudence as the Science of Right*. Prevedel W. Hastie. T.&T. Clark.
- Kant, I. 1992. *Lectures on Logic*. Uredil in prevedel I. M. Young. Cambridge University Press.
- Kant, I. 1999. *Prolegomena*. Prevedel J. Lavrič. DZS.
- Kant, I. 2019. *Kritika čistega uma*. Prevedel Z. Kobe. Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Kymlicka, W. 2005. *Sodobna politična filozofija: uvod; druga izdaja*. Prevedli Z. Erbežnik idr. Krtina.
- Laval, C. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Prevedla K. Rotar. Krtina.
- MacIntyre, A. 1993. *Kratka zgodovina etike*. Prevedel M. Šimenc. Znanstveno in publicistično središče.
- Marx, K., 2012. *Kapital: kritika politične ekonomije*. Prevedla M. Dobnikar. Sophia.
- Meuret, D., ur. 1999. *La justice du système éducatif*. DeBoeck.
- Meuret, D. 2001. »A System of Equity Indicators for Educational Systems.« V *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*, uredili W. Hutmacher, D. Cochrane in N. Bottani. Kluwer Academic.
- Nussbaum, M. 2000a. »Aristotle, Politics, and Human Capabilities: A Response to Antony, Arneson, Charlesworth, and Mulgan.« *Ethics* 111 (1): 102–140.
- Nussbaum, M. 2000b. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- OECD. 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD.
- O'Neill, O. 1996. *Towards Justice and Virtue*. Cambridge University Press.
- Platon. 2004a. *Država*. V Platon, *Zbrana dela I*, prevedel G. Kocijančič. Mohorjeva družba.
- Platon. 2004b. *Zakoni*. V Platon, *Zbrana dela I*, prevedel G. Kocijančič. Mohorjeva družba.

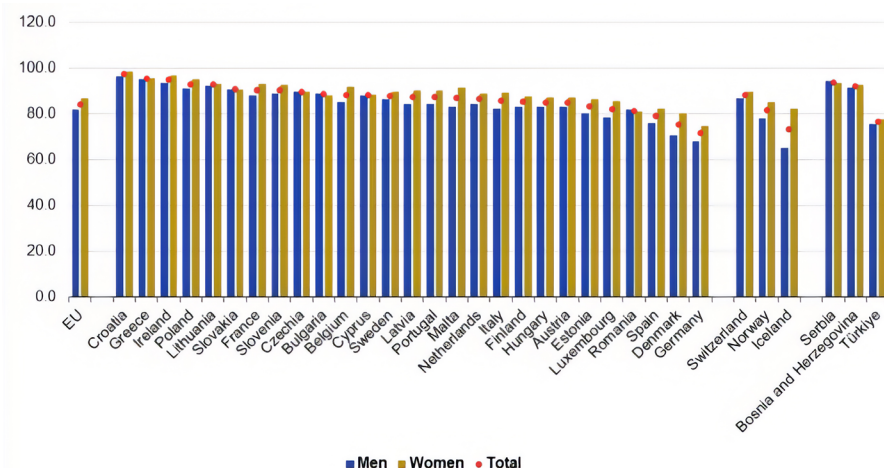
- Popescu, D. 2015. »Category of Quality in Aristotle and Hegel.« *Revue Roumaine de Philosophie* 59 (2): 271–287.
- Rawls, J. 1975. »A Kantian Conception of Equality.« *Cambridge Review* 96 (2225): 94–99.
- Rawls, J. 1999. *A Theory of Justice: Revised Edition*. Harvard University Press.
- Rawls, J. 2011. *Pravičnost kot poštenost: reformulacija*. Prevedla K. Zakrajšek. Krtina.
- Reale, G. 2004. *Zgodovina antične filozofije*. II. zvezek, *Platon in Aristotel*. Prevedel M. Leskovar. Studia humanitatis.
- Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Knopf.
- Snoj, J., M. Ahlin, B. Lazar, in Z. Praznik. 2016. *Sinonimni slovar slovenskega jezika*. Založba ZRC, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.
- Snoj, M. 2015. *Slovenski etimološki slovar*. Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Studtmann, P. 2003. »Aristotle's Category of Quality: A Regimented Interpretation.« *Apeiron* 36 (3): 205–227.
- Studtmann, P. 2021. »Aristotle's Categories.« V *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/aristotle-categories/>.
- Thomasson, A. 2019. »Categories.« V *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/categories/>.
- Trendelengurg, A. 2012. *La dottrina delle categorie in Aristotele*. EDUCatt.
- UNESCO. 2004. *Education for all: The quality imperative*. UNESCO.
- Unterhalter, E., and H. Brighouse. 2007. »Distribution of What for Social Justice in Education? The Case of Education for All by 2015.« V *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, uredili M. Walker and E. Unterhalter. Palgrave Macmillan,
- Van Parijs, P. 2010. »What is a Just Educational System? A response to the report 'L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs'«. *Document de travail de la Chaire Hoover* 138.
- Zadro, A. 1974. »Note a I, 4.« V *Aristotele, I Topici*, prevedel A. Zadro. Loffredo.
- Zanatta, M. 1986. »Note.« V *Aristotele, Etica Nicomachea*, prevedel M. Zanatta. Rizzoli.
- Zanatta, M. 1989. »Commento.« V *Aristotele, Le categorie*, prevedel M. Zanatta. BUR.
- Zore, F. 2004. »Aristotelova 'logika' in nauk o kategorijah.« V *Aristotel, Kategorije*, prevedel F. Zore. Založba ZRC, ZRC SAZU.

Pravičnost, učinkovitost in izobraževalna politika

Slavko Gaber, Veronika Tašner

Razmisleki o pravičnosti se v sodobnih razpravah o šolskih politikah v Evropski uniji (EU) že nekaj časa povezujejo z zahtevami po večji učinkovitosti šolskih sistemov. Kot kaže, se pri tem pogosto pušča ob strani tako kompleksnost problematike pravičnosti (zahtevnost njenega doseganja) kot dosežke, ki so jih šolski sistemi v Evropi v dolgem obdobju prisotnosti naslovnih tematik prinesli v omenjene razprave. V besedilu, ki je pred vami, bomo vsaj začetno opozorili na oboje. Pri razpravi o pravičnosti, učinkovitosti in izobraževalni politiki v Evropski uniji in v Sloveniji imamo opravka s staro in vztrajno temo. Zgodovinsko gledano, se vedno znova pojavlja v različnih oblikah, in ko se zdi, da je dosežena pravična rešitev, se nepravičnost (kot pomembna oblika neenakosti) ponovno pojavi v novi obliki. Tako se politični in konceptualni premisleki o učinkovitosti izobraževanja pri zagotavljanju pravičnosti v izobraževanju soočajo z vedno novimi (stari) zahtevami in dilemami.

Od časa, ko je Jules Ferry leta 1870 zahteval realizacijo enakosti izobraževanja kot »neodtujljive pravice«, so se razmere v Evropi dramatično spremenile. V 19. stoletju je njegova razglasitev ostala zahteva po osnovni izobrazbi za vse državljane in še tako nezahtevna zahteva po »egalitarni izobrazbi se je podvajala s tezo o globoki neegalitarnosti« (Rancière 2006, 12). Kljub začetnim zatikanjem ob zahtevi po temeljni izobrazbi za vse je osnovna izobrazba za vse v Evropi danes že dolgo standard, ki je dosežen in hkrati očitno nezadosten. V 20. stoletju je vse več Evropejcev in Evropejk



Slika 1: Delež prebivalstva, ki je leta 2023 – v starosti 20–24 let – v EU dosegel vsaj srednješolsko izobrazbo (Eurostat b. l.)

doseglo višjo srednjo izobrazbo. Leta 2023 pa je devet držav EU25 že doseglo takrat veljaven cilj, da naj v EU srednješolsko stopnjo izobrazbe doseže vsaj 85 % tekoče populacije (Commission of the European Communities 2006, 68).

Če takrat zastavljene cilje primerjamo s podatki o dokončani srednji šoli in o deležu populacije, ki leta 2022 v starosti 25–34 let dosega to stopnjo izobrazbe in celo različne vrste terciarne izobrazbe, ugotovimo, da se je delež obojih radikalno povečal. Danes se je tako delež oseb, ki so v starosti 25–34 let dosegle srednješolsko izobrazbo, v celotni EU povzpel že nad 84 %, hkrati pa je tudi delež oseb, ki so v istem časovnem razponu dosegle terciarno stopnjo izobrazbe, že pri 40 odstotkih (Eurostat 2023).

Tako torej ne povemo nič nepričakovanega, ko zapišemo, da se je skoraj 60 let po tem, ko sta Bourdieu in Passeron (1964) v Dedičih – pod bistveno drugačnimi pogoji – dokazala, da je vsaj terciarno izobraževanje še vedno zaprto za študente nižjega razreda, tudi na tem področju stanje bistveno spremenilo. Vpis se je povečal in danes statistika beleži več kot 17 milijonov študentov in študentk terciarnega izobraževanja v Evropi. Izobrazba – celo daleč višja od tiste, ki jo je ob francoski revoluciji Condorcet (1994, 1. objava 1791) predvidel kot predpogoj za to, da vsi ljudje uživajo enake pravice – je v Evropi postala dosegljiva za veliko večino prebivalstva. Še več: prebivalke in prebivalci izobrazbo tudi dosežejo.

To je pomemben napredek zahodnega sveta glede doseženih stopenj izobrazbe. Skrb za primerno izobrazbo pa se kaže tudi v tem, da v državah EU za sisteme vzgoje in izobraževanja v povprečju namenjamo nekaj več kot pet odstotkov BDP. Države, ki se prištevajo med tiste, ki dejansko stavijo na znanje kot svojo prednost, pa so tiste, ki za to področje namenjajo šest ali več odstotkov BDP. Nakazan napredek, dosežen v več kot stoletju in pol bojov za družbo, v kateri bodo prebivalke in prebivalci Evrope primerno izobraženi, je med drugim tudi hrbtenica uspeha evropskega socialnega modela.

Za odprt koncept zasledovanja pravičnosti v informacijski družbi

Za sodobne in prihodnje razprave bi bilo lahko pomembno zavedanje, da do tega napredka ni prišlo zato, ker je Evropa sledila enemu – končnemu – konceptu enakosti in ker je to storila učinkovito. Nasprotno: uspeh je prišel, ko so se skozi razprave in nasprotovanja razvijale različne konceptualizacije enakosti, pravičnosti in učinkovitosti.

Sen (1998, ix) ima prav, ko trdi, da tudi v spektru od dohodkovnih egalitaristov preko socialnih egalitaristov, utilitaristov in »čistih libertarcev« ne bi smeli »videti bitke med tistimi, ki so 'za', in onimi, ki so 'proti' enakosti« (str. ix). Takšen pogled bi »pomenil spregledati notranjo različnost prizadevanj za pravičnost« (str. ix). Enaki logiki – logiki pluralnosti pristopov k problematiki pravičnosti vzgoje in izobraževanja – sledi tudi že pred dvema desetletjema objavljen predlog nabora kazalnikov za pravičnost evropskih izobraževalnih sistemov (gl. Meuret 2001)

Iz odprtega koncepta zasledovanja pravičnosti v izobraževanju in rezultatih, doseženih v preteklosti, bi Evropska unija in njene države članice – torej tudi Slovenija – lahko oblikovale zaključke za svojo notranjo in zunanjo politiko.

Pomen ohranjanja pluralnosti (tudi med seboj tekmujočih) pristopov k pravičnosti in učinkovitosti v izobraževanju je prva taka ugotovitev. Drugi zaključek in vodilo šolskih politik je nujnost ohranjanja visoke ravni vlaganja v izobraževanje, tretji pa evropska podpora izobraževalnim reformam, katerih cilj je pravična izobraževalna ureditev v državah, ki trpijo zaradi gospodarskih, vse bolj tudi okoljskih in socialnih stisk. Z upoštevanjem teh in še drugih, predvsem pedagoških dejavnikov pri oblikovanju šolskih politik je mogoče doseči več pravičnosti in učinkovitosti za mnoge.

Pri iskanju več pravičnosti in učinkovitosti v izobraževanju v Evropi ne smemo pozabiti, da se v pomembnem delu globaliziranega sveta razprava o obojem še vedno nanaša na »osnovno izobraževanje, ki bi pomagalo zagotoviti pravico ljudi do temeljne varnosti in preprečilo njihovo izpostavljenost tako bralni kot računski nepismenosti« (Sen 2002, 3; prim. tudi UNESCO 2021). Tako smo v 20. letih 21. stoletja v delu sveta še vedno tudi pri razpravi, ki sta jo v zadnjem desetletju 18. stoletja in v drugi polovici 19. stoletja naslavljal Condorcet in Ferry. Da to govori o nevzdržnih neenakostih med razvitim »zahodom« in »globalnim jugom«, lahko tu zgolj omenimo kot primer vztrajanja neenakosti in nepravičnosti globalne ureditve, v kateri smo sami na strani »zmagovalcev«.

V tem kontekstu so pravičnost in učinkovitost v izobraževanju v Evropi ter »evropski model le-tega« še potrebnejši premisleka, če poskušamo vzpostaviti informacijsko družbo kot sodelovalno »ustvarjalno družbo, ki temelji na interakciji« (Himanen 2004, 1). Če ob omenjenem štejejo nove tehnologije oz. »nov način proizvodnje stvari [...], ključni koncepti pa vključujejo mrežne oblike organizacije« (str. 1), potem je za pravičnosti nujno vsem omogočiti tudi vsaj kontekstualizirane temeljne zmožnosti (prim. Sen 1999). Njihov razvoj je danes neogiben pogoj prihodnosti naše civilizacije.¹

Osnovne zmožnosti, dosežene z izobraževanjem, so potrebne tudi kot predpogoj za »sodelovanje« in izogibanje »spopadom v družbi« ter med družbami. V Evropi in s tem tudi v Sloveniji danes cilj ni(so) enak dostop, enaki viri ali enaki rezultati. Bolj ali manj očitno je namreč, da bi se morali kot družba potruditi po svojih najboljših močeh, da podpremo vsakega posameznika, vsako posameznico v prizadevanjih, da doseže standarde ali stopnjo izobrazbe, ki je potrebna za »človeško življenje, ki je samo sebi namen« (Sudhir 1994, 49). To življenje mora podpirati ekonomsko produktivno (na znanju temelječe) življenje in sobivanje (tudi solidarnost) s soljudmi.

Izobrazbeni prag nad srednjo izobrazbo?

Ker je »izobrazbena ustreznost relativna in odvisna od določenega družbenega konteksta« (Gutmann 1999, 137), je tudi izobrazbeni prag odvisen od določenega družbenega konteksta. Medtem ko je osnovna izobrazba (znati

¹ Gl. Himanen (2004, str. 4), kjer avtor razpravlja o »treh posebej dinamičnih modelih v smislu tehnologije in gospodarstva«, to so »model Silicijske doline«, tj. ameriški neoliberalistični model; »singapurski model«, tj. azijski državni model; in »finski model«, tj. evropska kombinacija informacijske družbe in socialne države, ki je v najnaprednejši obliki predstavljena v primeru Finske«.

brati, pisati in računati) še vedno dragocen in nujen cilj, za katerega si je treba prizadevati v pomembnem delu sveta (prim. Sen 2002), je v Evropi očitno, da je doseganje srednješolske izobrazbe komajda dovolj, da bi se izognili nevarnosti in negotovi prihodnosti ter kot individui imeli zmožnosti živeti »smiselno« življenje.

Tako je v Evropi danes dilema, kje postaviti standard izobraževanja, za katerega bi morala družba prevzeti svoj del odgovornosti in v zvezi z njim podpreti individualna prizadevanja pri skrbi zase. To je zahtevna dilema v času, ko je »kulturni kapital«², dosežen do konca srednješolskega izobraževanja, nujen, vendar vse manj zamenljiv z zaposlitvijo in ga zato ni več mogoče šteti za kapital v pravem pomenu besede. Zdi se, da raven, na kateri izobrazba predstavlja kulturni kapital, ki omogoča njegovo menjavo tudi v ekonomskem polju, čedalje bolj postaja terciarna izobrazba druge bolonjske stopnje in da prva stopnja pravilom ne omogoča dejanskega prehod v zaposlitev.

Evropa očitno potrebuje mednarodno konkurenčnejše visokošolsko izobraževanje, ki ne nagovarja samo študentov iz Azije, Afrike itd., temveč našim državljanom in državljkam omogoča visokošolsko izobrazbo visoke kakovosti. Brez nje ni prihodnosti za evropski socialni model, ki bi lahko ohranjal mesto naših družb v digitaliziranih družbah sveta. Bolj ali manj očitno je namreč, da je »prihodnost družbe blaginje v ustvarjalnosti« (Himanen 2004, 14). In v tem pogledu je ogromno državljanov, državljk, starih od 19 do 24 let, z vsaj srednjo izobrazbo več kot dobrodošli. Še več: vse več bi jih moralo doseči splošno srednješolsko izobrazbo in tudi pri tem naj se ne bi ustavili.

Vzpon visokega šolstva, iluzije in vztrajnost družbene reprodukcije

Da bi bil izziv za šolske politike danes še zahtevnejši, dodatno takrat, ko merijo na zmanjševanje nepravičnosti šolskih sistemov in na učinkovito sodelovanje šolstva pri skrbi za pripravo novih generacij na človeka vredno sobivanje s soljudmi in z naravo – na t. i. trajnostni model življenja

2 Z narekovaji opozarjamo na dejstvo, da Bourdieu pravilno uporablja ta izraz in ne »človeški kapital«. Predvsem »ker [ekonomisti, op. S.G., V.T.] zanemarjajo povezovanje šolskih naložbenih strategij s celotnim nizom izobraževalnih strategij in s sistemom reprodukcijskih strategij, [...] izpustijo najbolj skrito in družbeno najbolj determinirano izobraževalno investicijo, namreč domač prenos kulturnega kapitala« (Bourdieu 2003, 204).

na planetu –, je treba opozoriti na dejstvo, da je večanje števila študentov in študentk terciarnega izobraževanja tudi nevaren pospeševalec možnih iluzij o izobraževanju ter njegovem potencialu za doseganje pravičnosti in enakosti.

Medtem ko je »dvigalo« po drugi svetovni vojni številne deleže prebivalstva premaknilo na višjo raven izobrazbe, družbene neenakosti namreč niso izginile. Učinkovitost izobraževanja pri zmanjševanju družbenih neenakosti je ostala in je še danes omejena.

Analize za Slovenijo so po veliki ekspanziji terciarnega izobraževanja od osamosvojitve do leta 2006 pokazale, da se je družbena reprodukcija neenakosti nadaljevala, tudi ob tem, ko se je število vpisanih v terciarno izobraževanje praktično potrojilo.³

Študentje nižjega in nižjega srednjega razreda so se »odločali« in si prislužili diplome na krajših študijskih programih ali pa so se v nesorazmerno velikem številu primerov »odločili« za manj prestižne univerzitetne programe (učitelji, tehnični poklici), medtem ko so se študenti srednjega in višjega sloja »odločili« ter dosegli diplome iz prava, arhitekture in medicine.

Od kod vztrajnost reprodukcije neenakosti?

Na zgoraj nakazanem ozadju se tako kot ključno zastavlja vprašanje, zakaj reprodukcija neenakosti, tudi ob očitni demokratizaciji dostopa do izobraževanja, očitno vztraja. Še več: na prvi pogled se zastavlja celo vprašanje, ali je sploh smiselno povečevati dostopnost izobraževanja tako na srednji kot terciarni ravni, če vsem prizadevanjem navkljub beležimo ohranjanje družbenih neenakosti? Kje stroke identificirajo razloge, mehanizme, ki ženejo ugotovljeno vztrajnost?

Morda se zdi nenavadno, da v skladu z notranjo logiko izobraževanja učiteljstvo in oblikovalci edukacijske politike težimo k temu, da izobraževanje

3 Takrat tudi empirično preverjena povezava med socialno-ekonomskim statusom (SES) in vrstami študija je skoraj gotovo na delu tudi danes – seveda pa bi preračune kazalo s posebno raziskavo preveriti ponovno. Posebej pomembno se zdi, da se moč družbene reprodukcije ohranja kljub radikalno povečani dostopnosti do terciarnega izobraževanja in da je na delu tudi ob tem, ko se je v prej omenjenem obdobju skoraj potrojilo tudi število diplomantov, in sicer s pribl. 6.000 na skoraj 16.000. Socialno-ekonomski ter kulturni izvor še vedno pomembno določata študijske izbire in dosežke generacij, ki izobrazbo pridobijo v relativno demokratično zastavljenem šolskem sistemu samostojne Slovenije (prim. Gaber 2006, Gaber in Poljanšek 2006 ter Poljanšek 2015).

dojemamo kot družbeno nevtralnega pospeševalca ter prenašalca znanja in kulture, ki naj bi kot tako po definiciji zmanjševalo družbene razlike. Vztrajno si zatiskamo oči pred dejstvom, da je sam proces šolanja družbeno pristranski. Ne sprejemamo tega, kar sporočajo Vigotski, Bernstein, Bourdieu in Passeron, Apple ter drugi: da se učenci srednjega in višjega razreda v šoli počutijo kot doma, kot riba v vodi. Po drugi strani pa se učenci, ki izhajajo iz nižjega in nižjega srednjega družbenega razreda, v isti šoli spopadajo z zahtevnostjo prehodov med kulturami, ki jih poznajo, in s šolsko kulturo ter nazaj. V tem procesu zaostajajo. Nekateri izmed njih (otroci priseljencev) se v njem spopadajo celo z »dvojnimi« kulturnimi prevodi (Slabina 2007).

V šoli ob velikih besedah o inkluziji te otroke pogosto obravnavamo kot enake pred »prestolom« znanja. Vsi so sprejeti – vpis raste, številno diplom tudi. Če pa že priznamo razlike v populacijah, jih pripišemo sposobnosti ali pa pripravljenosti v učenje vložiti lastno delo, določen napor. Ideologija meritokracije je, hočeš nočeš, sprejeta kot vodilno načelo v večini današnjega izobraževanja. V ozadju se družbena neenakost, ki iz tega spregleda izhaja, legitimira, tudi zato, ker prispeva k učinkovitemu delovanju družbe kot celote, na opisanem ozadju postanejo legitimni tudi izredni zaslužki, ker naj bi odražali vrhunske dosežke (Goldthorpe 2003, 664).

Na težave meritokratske logike in njeno legitimiranje družbenih neenakosti sta že zelo zgodaj opozorila Bourdieu in Passeron v *Les Heritiers* (1964) in pozneje v *La Reproduction* (1970). Trdila sta, da šola deluje kot družbeno pristranski mehanizem, ter s svojimi empiričnimi dokazi šokirala učitelje in pedagoge – vključno z oblikovalci izobraževalne politike. Danes, več kot 50 let po objavi tega za šolstvo temeljnega dela, ugotovitev o naši vpetosti v reprodukcijo družbenih neenakosti še vedno ne sprejemamo konstruktivno. Prihranjena nam je sicer izkušnja, ki jo je popisal Passeron (2003), ko so ga poklicni kolegi obtoževali, da s svojim delom škoduje ugledu šolstva in učiteljev. Z zapisi, kot so ti pred vami, pa se v akademskih krogih danes kljub vsemu izpostavljate vsaj oceni, da je razpravljanje o izobraževanju in delu nas, učiteljstva, v kategorijah reprodukcije, razmerij moči itd. »preveč pesimistično«.

Moč koncepta meritokracije in napačne predstave o njem se nahaja v dejstvu, da je meritokracija do določene mere dejansko spodbujevalka enakosti v izobraževanju. Ne gre za to, da meritokracija ne spodbuja vključevanja – več milijonom je opisana racionalnost dejansko odprla vrata do višje izobrazbe in tudi do boljšega življenja. Problem je v tem, da praviloma,

poudarjeno usodno pa v spregi z neoliberalno logiko, spregleda in celo prikriva reproduktivno plat procesa edukacije (prim. Tašner in Gaber 2021). Ideja o človeškem potencialu, o enakem dostopu do izobraževanja, je vzcvetela v 60. letih 20. stoletja, skupaj s prvim valom demokratizacije v izobraževanju. Tako socializem kot kapitalizem sta v šestdesetih razširila dostop do izobraževanja. Pripadniki nove generacije so lahko dosegli višjo stopnjo izobrazbe kot njihovi starši in to je bilo dovolj za demonstracijo pravilnosti ter produktivnosti koncepta meritokracije. Spregled hrbtni strani koncepta je bil s tem zasidran in se uspešno ohranja. Še več: z zamikom v smer neoliberalne meritokracije se je njegova moč zgolj okrepila (prim. Tašner in Gaber 2021 in Tašner 2023)

Tako tudi v Sloveniji ljudje zaupajo v izobraževanje, kljub že omenjenemu dejstvu, da se tudi skozenj dogaja družbena reprodukcija neenakosti. Zaupanje je pospešeno naraščalo prav v času povečevanja deleža vključenih v srednje in terciarno izobraževanje. Skupaj z oblikovalci politik in učitelji tudi prebivalke in prebivalci v obdobju po osamosvojitvi izobraževanje dojemajo kot mehanizem, ki lahko njim in, zanje še pomembneje, njihovim otrokom prinese varnost v negotovem svetu. V Sloveniji je po osamosvojitvi (1991) zaupanje v izobraževanje naraslo in ob občasnih nihanjih pri izstopajoče visokem deležu tistih, ki mu visoko ali pa precej zaupamo, vztraja še danes. Pred šolstvo in s podobno visokimi deleži se na lestvici zaupanja v institucije uvršča le še družina.

Preglednica 1: Zaupanje v institucije 1991–2005 (seštevek odgovorov »visoko zaupanje« in »precejšnje zaupanje« – v odstotkih) (prim. Toš 2007, 394–395)

Leto	1991	1995	1998	2000	2003
Predsednik države	67,8	36,3	44,0	59,2	41,0
Cerkev in duhovniki	28,6	23,0	17,6	16,4	26,8
Družina	87,9	89,7	89,0	93,6	94,1
Podjetja	16,1	28,8	32,8	53,2	50,0
Šolstvo	51,9	71,6	76,1	82,7	80,4

Medtem ko je hitra rast števila diplomantov – v obdobju 1998–2003 je njihov delež v populaciji dosegel 43 % – za Slovenijo vsekakor dobra novica, je hkrati nevarna iluzija – zmota –, ki omogoča prepričanje, da šolstvo predstavlja mehanizem, ki lahko izkorenini družbene neenakosti. V Sloveniji se je družbena neenakost v prikazanem obdobju, kljub velikemu zaupanju v institucije edukacije in ob dejanski demokratizaciji sistema (gl. zgoraj rast št. diplom) povečala. Podobna precenjevanja potenciala izobraževanja

kot mehanizma odpravljanja družbenih neenakosti so na delu v številnih državah v Evropi.

Nevarnost morebitnega razočaranja ob tem, ko ima veliko državljanov visoko stopnjo izobrazbe, a nima možnosti aдекватne zaposlitve, je velika. V prihodnjih letih se bo ta nevarnost še povečala, ker bo postalo dodatno jasno, da »terciarna izobrazba ni isto kot 'terciarna izobrazba'«. Če se bo ob tem pokazalo še, tako kot npr. v Franciji, da so brezposelni s posebno terciarno izobrazbo iz istih sosesk in nesorazmerno pogosto istega etničnega porekla itd., medtem ko so tisti z drugega konca mesta in z drugo vrsto terciarne izobrazbe lažje zaposljivi, bodo zagate velike.

Dobro, a ne dovolj dobro

Na podlagi zgoraj zapisanega kaže pri oblikovanju šolskih politik, ki si prizadevajo za večjo pravičnost in kakovost šolskih sistemov, upoštevati ali vsaj misliti nekaj v nadaljevanju zapisanih opozoril:

Zavedanje: Da bi si lahko učinkovito prizadevali za enakost in pravičnost v izobraževanju, si moramo predočiti, da:

- a) kljub demokratizaciji izobraževanja prihaja do reprodukcije neenakosti v in s pomočjo izobraževalnega sistema;
- b) meritokracija kot ideološka hrbtenica izobraževanja – četudi gre za »nujni mit« (Goldthorpe 2003, 676; gl. tudi Tašner 2023) – ni sposobna dvigniti ravni pravičnosti v izobraževalnem sistemu – še toliko bolj ne, ker terciarno izobraževanje samo, preko vključenosti in socialne segmentacije (Ringer 1989), deluje kot mehanizem (»stroj«) reprodukcije družbenih neenakosti;
- c) je ne le terciarno izobraževanje, temveč tudi sama logika šole nagnjena k reprodukciji neenakosti zaradi družbeno pristrane šolske kulture, ki sega vse do jezika, ki ga po logiki stvari upravičeno uporablja;
- d) raven, na kateri je izobraževanje kulturni kapital, daleč presega osnovno izobraževanje; hkrati nujna, a nezadostna sta kakovostna osnovna izobrazba in srednja izobrazba, hkrati pa je za prihodnost nujna oz. kot prag izobrazbe potrebna vsaj neka oblika terciarne izobrazbe;
- e) tudi ko so uspešni, bodo tisti, ki so diplomirali, a so iz nižjih slojev in imajo manj socialnega kapitala (Bourdieu, Coleman, Putnam),

obsojeni na to, da se bodo ob vztrajanju obstoječega tipa ekonomije soočili z velikimi težavami pri iskanju ustrezne zaposlitve; očitno je torej, da je domet izobraževanja kot zdravila za družbene neenakosti omejen;

- f) morajo – in to je prav tako očitno – izobraževalci in izobraževalna politika znova in znova poudarjati, da so za vključujočo demokratično družbo pravične izobraževalne možnosti (tudi rezultati, ki dosegajo prag zamenljivega kulturnega kapitala) nujne, hkrati pa niso zadostne. Za učinkovitost izobraževanja – da bi bilo koristno za posameznika, posameznice in družbo – sta potrebna posebna, socialno občutljiva skrb za prehod iz izobraževanja v zaposlitev in kolikor je mogoče kmalu tudi premislek o tipih ekonomij prihodnosti (gl. UNESCO 2021).

Tudi Evropa in z njo Slovenija tako očitno nujno potrebujeata paradigmatški premik, povezan ne le z delovno etiko, ampak z delom samim. Zdi se, da je za delovno etiko hekerska etika smiselna pot za raziskovanje (Himanen 2001). Visoko izobraženi, po možnosti inovativni evropski državljani in državljanke pa naj bi smisel izobraževanja ter predvsem življenja čedalje pogosteje iskali tudi zunaj meja meznega dela. Fiksni delovni čas med njihovo »delovno dobo« kot kategorija zanje ni produktiven in tudi ne prispeva v zadostni meri k dobrobiti njih individualno pa tudi družbe kot celote ne.

Ne še, ne le in ne takoj vsi, na vseh področjih, ampak vedno več ljudi, tako tistih iz akademske sfere in raziskovanja kot politike, kulture itd., išče nove, smiselne dejavnosti. Tovrstno delo – avtonomna dejavnosti, ki ni vpeta v mezdno delo – nam vsem koristi. Njegov delež in dostopnost bi se morala za vse povečati s postopnim krajšanjem časa, ki ga preživimo v meznem delu ali pa v pripravi na to delo. Evropa in Slovenija lahko ponovno pridobita svojo »konkurenčno moč«; ne nujno le v okvirih racionalnosti politične (tržne) ekonomije, torej z dopolnjevanjem konvencionalnega gospodarstva, ampak tudi z delom – dejavnostmi, aktivnim življenjem, ustvarjalnostjo –, ki je »onkraj dela« (Gaber in Tašner 2017). Izobraževanje bi moralo v tej luči ponovno razmisliti o svojih ciljih, vrednotah in strukturah. Za prizadevanje za pravičnost v izobraževanju in ne le v njem so to časi produktivnih ter večplastnih izzivov.

Ponovno premisliti: Nekatere prostore je treba ponovno oceniti ali ponovno pretehtati glede na razmerje med učinkovitostjo in pravičnostjo.

1. Najprej je treba upoštevati, da so neenakosti integralni del družbe.

Če trdimo, da je potrebna enakost, se soočamo z vprašanjem, ki ga vztrajno ponavlja Sen (1996, ix): »enakost česa?« To vprašanje velja tudi za izobraževanje nasploh in še posebej v zvezi z učinkovitostjo.

Ideja enakosti se namreč sooča z dvema različnima vrstama različnosti:

- a) osnovna heterogenost človeških bitij in
- b) mnogoterost spremenljivk, glede na katere je mogoče presoja-ti enakost. [Sen 1998, 1]

Razlike (tudi kot nujne neenakosti) so pomemben dejavnik blaginje družbe in v prvi vrsti manj razvitih. »Načelo drugačnosti ne kaznuje sposobnejšega za srečno obdarjenost. Namesto tega pravi, da moramo za še večjo korist od te sreče usposobiti in formirati naše obdarjenosti ter jih uporabiti na družbeno koristne načine, ki so v korist tistih, ki imajo manj« (Rawls 2001).

2. Napetosti (protislovja in nasprotja) med enakostjo, pravičnostjo, učinkovitostjo in svobodo so imanentne značilnosti sodobne družbe ter – pravilno uravnavane – pospešujejo njeno dinamiko.
3. Ob razmisleku o pravičnosti in učinkovitosti je potreben tudi premislek o odgovornosti, pravičnosti ter predvsem o načelu drugačnosti.

Pri načelu učinkovitosti so bistvenega pomena doseženi standardi v izobraževanju ter razmerje med vloženimi sredstvi in doseženimi rezultati. Neoliberalci menijo, da je lahko pravičen ali nepravičen način, na katerega se je tekmovanje izvajalo, ne pa tudi njegovi rezultati. Seveda pa obstaja več elementov, ki jih lahko po premisleku njihovih trditev produktivno uporabimo. Prvi je dejstvo, da mora biti obseg redistribucije zavoljo enakosti in pravičnosti v izobraževanju premišljen ter omejen; druga je zahteva po učinkoviti rabi virov, ki se prerazporejajo. Ta premislek mora biti ena od pomembnih zahtev pri zasledovanju pravičnosti. »Pravzaprav [...] pomena koncepta enakosti sploh ni mogoče ustrezno razumeti, ne da bi hkrati posvetili pozornost tudi agregatnim premislekom – 'vidiku učinkovitosti', na splošno« (Sen 1996, 8).

Povedano še drugače: zdi se, da je, če hočemo narediti korak v smer skupne dobrobiti, napočil čas, da izobraževanje opusti predstavo, po kateri mi nimamo nič s konkurenčnostjo, z instrumentalnim razumom (znanjem), s tržno usmerjenim izobraževanjem ipd. Če ne zaradi drugih razlogov,

moramo ta vprašanje premisliti že zaradi preprečitve nereflektirane uporabe teh načel na področju izobraževanja.

Prepričanje, da izobraževanje ni v razmerju s konkurenčnostjo, je namreč že po definiciji napačno. Izobraževanje je na znanju temelječe iskanje teritorijev (starih in novih); to je polje, polno tekmovalnih idej in agentov, ki se borijo za prevlado na terenu ali celo za prevlado na delih polja. Foucault (2009) ima prav, ko trdi, da se zanimiva igra moči začne prav v polju vednosti.

Pretvarjanje, da si ne želimo umazati rok z vključevanjem v spoprije-me za moč, je tipična operacija samoprevare v akademskem polju. Zanimanje lastne odgovornosti za konkurenčne sposobnosti naših študentov in študentk na različnih, predvsem pa na simbolnih trgih pomeni, da omogočamo neoliberalno slepilo, povezano z nediferenciranim pojmovanjem polja znanja. Da: očitno je, da je primerjava šole s podjetjem napačen koncept. Da: obravnavanje izobraževanja na način proizvajalec – potrošnik – trg je škodljivo in neprimerno poenostavljeno. Konceptualizacija izobraževanja in kompetenc le kot »kompetenc trga dela« kaže na pomanjkanje dometa institucije ali osebe, ki se ustavi pri omenjeni zastavitvi. Toda po drugi strani je očitno, da sta v prenosu znanja in njegovi proizvodnji na delu dva nasprotujoča si in hkrati komplementarna tokova:

- a) tisti, ki išče temeljno znanje – tudi resnico *per se*, in
- b) drugi, ki išče specifično uporabno – ozko instrumentalno znanje.

Te tokove lahko najdemo v številnih disciplinah. Teža tokov se razlikuje med njimi in celo znotraj njih. Uporabno znanje in tisto, ki je usmerjeno v proizvodnjo blaga za trg, ni le element tehnologije, temveč tudi del sociologije itd. Šele ob priznavanju in artikuliranju omenjene dvojne narave znanja lahko »neoliberalce« opozorimo, da je zvedba znanja na služenje dejavnostim, ki so podrejene produkciji za trg, v končni posledici »pomračitev uma« (Horkheimer 1947). Evropski model bi moral skrbeti za to protislovje in komplementarnost (izogibanje dominaciji) na področju znanja, še toliko bolj, če je njegov cilj družbeni model, v katerem je kakovostno dolgoročno sobivanje človeka z naravo eno njegovih ključnih načel.

Ponovna preučitev in sprememba: Ker vemo, da se reprodukcija družbenih (in drugih) neenakosti v izobraževanju dogaja, bi morali o tem dejstvu tudi v strokovnih javnih razpravah spregovoriti zadosti zgodaj in razvidno.

Pri opozarjanju na pomen izobraževanja za prihodnost posameznice, posameznika in družbe ne kaže prehitevati s precenjevanjem vloge izobraževanja. Talent in trud kot ozadje uspeha je treba zgodovinsko kontekstualizirati in ohraniti njun pomen, a oba hkrati demistificirati.

1. Kot drugje sta tudi v tem primeru analiziranje in priznavanje neenakosti prvi korak k njenemu obvladovanju ter zmanjševanju. Medtem ko se učinkovitost pri spopadanju z enakostjo v izobraževanju znotraj EU25 močno razlikuje, vemo, da je možno nadaljnje zmanjšanje neenakosti in nezadostne pravičnosti številnih državah v Evropi ter tudi v Sloveniji.
2. S ciljem zmanjševanja je treba okrepiti doslej še vedno preveč razdrobljene in slabo konceptualizirane raziskave vzrokov za razlike med izobraževalnimi sistemi.

Z drugimi besedami, potrebni so sistematični (na nacionalni ravni in na ravni EU):

- ozaveščanje o pomenu pravičnosti in učinkovitosti,
- spremljanje in raziskovanje tega segmenta izobraževanja ter
- izmenjava in podpora nadaljnjemu razvoju ter širjenju najboljših praks na področju pravičnih in učinkovitih ukrepov izobraževalne politike.

2.1 Pri ozaveščanju je nujno upoštevati:

- segmentiran (predvsem družbeno vertikalno segmentiran) dostop nižjih slojev do izobraževanja (Bourdieu in Passeron 1970; Ringer 1989);
- pristransko strukturo in delovanje šolskih organizacij ter učnih načrtov – pristranskost v korist učencev in študentov, še posebej novega srednjega razreda (Bourdieu in Passeron 1970; Bernstein 2015, Apple 2018);
- pomen, ki ga ima dojemanje stroškov, možnosti in vrednosti izobraževanja v družinah pa tudi za učence in študente z enakim uspehom v izobraževanju pri odločitvah (»samoizbor«/samoizločitev) za različne smeri ter ravni izobraževanja (Boudon 2001);
- omejeno vlogo šole pri vertikalni mobilnosti (Anderson 1961).

2.2 Sebi – bodočim in sedanjim učiteljicam ter pedagoginjam – moramo »razkriti mehanizme, ki so v jedru empiričnih opazovanj«

(Bourdieu 2002b) neenakosti v izobraževanju. Predvsem pa je pomembno, da imamo kot učiteljstvo in oblikovalke politik vpogled v delovanje šolskega kurikula ter v našo vlogo v njem. Zavedati se moramo prispevka, ki ga sistem izobraževanja, namreč učiteljstvo, prinaša k reprodukciji družbenih delitev.

Ti dve spoznanji sta zelo pomembni in do določene mere tudi predpogoj za premik vloge izobraževanja v odnosu do družbene reprodukcije. S temi in z drugimi predpogoji smo sicer šele na začetku poskusa vzpostavljanja mehanizmov, ki dajejo upanje, ne sicer za izkoreninjenje, vendarle pa za minimiziranje reproduktivnega delovanja šol.

3. In ko se zavedamo zgoraj omenjenega, se nam izrisujejo ideje na temo mogočih posegov, ravnanj v želji minimizirati učinke izobraževanja na reprodukcijo neenakosti.
 - 3.1. Vse prej kot slučajno za začetek opozarjamo, da je treba dodatna sredstva vložiti v predšolsko vzgojo in še posebej v jezikovno izobraževanje. To se mora odraziti v razmerju med odraslimi in otroki v vzgojno-izobraževalnih institucijah na območjih socialne prikrajšanosti: tam, kjer so prikrajšanosti večje, je treba zagotoviti ali več odraslih ali zmanjšati skupino otrok .
 - 3.2. Finančno kaže dodatno podpreti učeče se z manj ugodnimi ozadji. S štipendijami bi morali povečati možnost, da bodo mladi iz nižjih razredov, ko se bodo odločali o zahtevnejši stopnji ali smeri študija, lažje in z manj skrbi prevzeli to tveganje.
 - 3.3. Brezplačno srednješolsko in terciarno izobraževanje povečuje verjetnost, da se bo za nadaljevanje šolanja odločilo več tistih iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom, ki ga praviloma spremlja še manjša količina tako institucionaliziranega kot tudi utelešenega kulturnega kapitala.
 - 3.4. Premišljeno in spodbudno svetovanje glede nadaljevanja šolanja (vrste, smeri, zahtevnosti) je koristno, čeprav, kot opozarja Boudon (2001), »le do določene mere«
 - 3.5. S podaljšanjem trajanja skupne šole se družine nižjih razredov manjkrat in kasneje soočajo z razmislekom o tveganju in stroških, s tem pa je negativni učinek šibkejši (prim. Boudon 2001).

- 3.6. Eksterno preverjanje znanja – čeprav mu nekateri strokovnjaki oporekajo – je še en mehanizem, ki bi ga morali uvesti kot dopolnitev notranjega ocenjevanja, ki je pogosto socialno pristransko.
- 3.7. In nenazadnje – ko je le mogoče – kaže vložiti dodatna sredstva v ciljno usmerjeno individualno ter skupinsko podporo učiteljstva dijakom in študentom, ki to podporo – posebej učno – potrebujejo.

Na tem področju smo v Sloveniji skozi desetletja izgradili sistem dodatnega in dopolnilnega pouka (krepitev temeljnega standarda znanja in omogočanje izjemnih dosežkov), ki ga kaže premišljeno dograjevati in niti slučajno odpravljati.

4. Ob že omenjenih točkah potrebnega razmisleka in ukrepanja je še veliko področij odprtih za razpravo. Naj na tem mestu izpostavimo predvsem tisto, ki zadeva simbolno nasilje kot del delovanja šole, ki ga prva obsežno tematizirata Bourdieu in Passeron že leta 1970. Eno glavnih področij pretanjene družbene reprodukcije je namreč gotovo struktura, vsebina in delovanje šolskih kurikulov. Na tem področju, ob zavedanju, da demokratizacijo izobraževanja spremlja pritisk na nižanje standardov, bi si morali prizadevati za:
 - 4.1. jasno opredelitev standardov, ki jih je treba doseči na določeni točki izobraževanja, in
 - 4.2. zmanjšanje kvantitete vsebine, ki »bi nam moralo omogočiti, da dvignemo raven do stopnje (in samo do stopnje), ki omogoča manj ekstenzivno, a bolj poglobljeno delo« (Bourdieu 2002a, 218).

Jasno je namreč, da je zniževanje standardov v nasprotju z interesom nižjih slojev v izobraževanju. Navidezno je takšno izobraževanje sicer inkluzivnejše, dejansko pa razvrstijo dosežene ravni izobrazbe in s tem omejuje možnosti vertikalne mobilnosti diplomiranih. Jasna opredelitev standardov je tudi mehanizem za zmanjšanje pogosto pristranskega ocenjevanja v šolah. Za doseg potrebnih standardov naj bi (učitelji) »pasivno učenje zamenjali z aktivnim« (Bourdieu 2002a, 218) in vzpostavili bolj individualiziran pristop k skrbi za doseganje standardov znanja učencev, a hkrati na drugi strani ne bi stregli kapricam t. i. personalizacije.

Ocenjevanje bi moralo združevati eksterno preverjanje s »stalnim spremljanjem dosežene ravn« znanja – še en primer skrbi za standarde.

Na zgoraj nakazan način bi povečali verjetnost, da bo velika večina učencev usposobljena za *informirano kritično razmišljanje*, za eksperimentiranje,

za umestitev dejstev v zgodovinski kontekst in za sistematično nadgrajevanje znanja. »Predaja takšne tehnologije intelektualnega dela vsem učencem in na splošno vcepljanje racionalnih metod dela (kot je na primer sposobnost izbire med zahtevanimi nalogami ali njihovo zaporedno razporejanje) bi moralo do neke mere prispevati k zmanjšanju neenakosti, povezanih s kulturno dediščino« (Bourdieu 2002a, 219).

Bourdieu, skupaj s Passeronom, se je v zaključnih besedah dela *Les Héritiers* zavzel za »racionalno pedagogiko« (fr. *pédagogie rationnelle*). Trdila sta – kot kaže upravičeno –, da imajo lahko od nujne, a nezadostne demokratizacije izobraževanja dijaki in študenti nižjih razredov korist le v primeru skrbno razdelanega ter trajnega spoprijema s kulturnimi neenakostmi.

Literatura

- Anderson, C. A. 1961. »A Sceptical Note on Education and Mobility.« V *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*, uredil A. H. Halsey. Free Press.
- Apple, M. W. 2018. *Ali edukacija lahko spremeni družbo in drugi spisi*. Prevedle M. Šorli, S. Kelšin in L. Klopčič. Pedagoška fakulteta.
- Bernstein, B. 2015. *Razred, kodi in nadzor*. Prevedli Naum Dretnik idr. Pedagoška fakulteta.
- Boudon, R. 2001. »Les causes de l'inégalité des chances scolaires.« V R. Boudon, N. Bulle, in M. Cherkaoui, *École et société: les paradoxes de la démocratie*. Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. 2002a. *Interventions 1961-2001: science sociale et action politique*. Agone.
- Bourdieu, P. 2002b. *Science sociale et action politique*. Agone.
- Bourdieu, P. 2003. »The Forms of Capital.« V *Education: Culture, Economy and Society*, uredili A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown in A. Stuart Wells. Oxford University Press.
- Bourdieu, P., in J. C. Passeron. 1964. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, P., in J. C. Passeron. 1970. *La reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Commission of the European Communities. 2006. »Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems.« Commission Staff Working Document COM(2006) 481 final, 8. september.

- Condorcet. 1994. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Garnier-Flammarion.
- Eurostat. B. I. »Educational Attainment Statistics: Polic Indicators for Educational Attainment.« https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics.
- Ferry, J. 2006. L'égalité d'éducation n'est pas une utopie. *Le Monde de l'éducation*, št. 246: 10–11.
- Foucault, M. 2008. *Vednost – oblast - subjekt*. Prevedli T. Erzar idr. Krtina.
- Gaber, S. 2006. »Edukacija, socialna promocija in 'dedovanje' izobrazbe.« *Sodobna pedagogika* 57 (posebna izd.): 42–53.
- Gaber, S., in M. Poljanšek. 2006. »Reproduction of Inequalities and Education – Concepts and Examples from Primary and Higher Education in Slovenia.« Prispevek predstavljen na ECSR, Praga, avgust.
- Gaber, S., in V. Tašner, ur. 2017. *Prihodnost šole v družbah brez dela*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Goldthorpe, J. 2003. »Problems of 'Meritocracy'.« V *Education: Culture, Economy and Society*, uredili A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown in A. Stuart Wells. Oxford University Press.
- Gutmann, A. 1999. *Democratic Education*. Dopolnjena izd. Princeton University Press.
- Horkheimer, M. 1947. *Eclipse of Reason*. Oxford University Press.
- Himanen, P. 2001. *The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age*. Random House.
- Himanen, P. 2004. »Challenges of the Global Information Society.« Parliament of Finland, Committee for the Future.
- Horkheimer, M. 1947. *Eclipse of reason*. Oxford University Press.
- Hutmacher, W. 2001. »Introduction.« V *In Pursuit of Equity in Education Using International Indicators to Compare Equity Policies*, uredili W. Hutmacher, D. Cochrane in N. Bottani. Kluwer Academic.
- Meuret, D. 2001. »School Equity as a Matter of Justice.« V *In Pursuit of Equity in Education Using International Indicators to Compare Equity Policies*, uredili W. Hutmacher, D. Cochrane in N. Bottani. Kluwer Academic.
- Passeron, J. C. 2003. »Mort d'un ami, disparition d'un penser.« V P. Encrevé in R. M. Lagrave, *Travailler avec Bourdieu*. Flammarion.
- Poljanšek, M. 2015. »Šola in družbena neenakost.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Rancière, J. 2006. »Ce n'est pas le savoir qui émancipe: entretien avec N. Truong.« *Le Monde de l'éducation*, št. 349: 12–15.

- Rawls, J. 2001. *Justice as Fairness: A Restatement*. Harvard University Press.
- Ringer, F. 1989. »On the Segmentation in Modern European Educational Systems: The Case of French Secondary Education, 1865–1920.« V *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*, uredili D. K. Müller, F. Ringer in B. Simon. Cambridge University Press.
- Slabina, K. 2007. »Language and the Primary School Children.« V *Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective*, uredil P. Garland. IVE.
- Sen, A. 1996. *Inequalities Re-Examined*. Oxford University Press.
- Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. 2002. »Basic Education and Human Security.« Prispevek predstavljen na srečanju v Kolkati, ki so ga organizirali the Commission on Human Security, UNICEF, the Pratichi (India) Trust in Harvard University, Kolkata, Indija, 2.–4. januar.
- Sudhir, A. 1994. »Sustainable Human Development: Concept and Priorities.« Human Development Occasional Papers (1992–2007) HDOCPA-1994-03, Human Development Report Office (HDRO), United Nations Development Programme (UNDP).
- Tašner, V. 2023. *Meritokracija: zgodba o regulativni ideji našega časa*. Založba Univerze v Ljubljani.
- Tašner, V., in S. Gaber. 2021. »Meritocracy from a Liberating and Equalising Rationality, to an Oppressive and Inequality-Promoting Rationality.« V *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being, and Justice*, uredil M. Sardoč. Routledge.
- Toš, N. 2007. »(Ne)zaupanje v institucije: potek demokratične institucionalizacije v Sloveniji (1991–2006).« *Teorija in praksa* 44 (3/4): 367–395.
- UNESCO. 2021. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO.

Mehanizmi kakovosti in enake možnosti

Živa Kos

Uvod

Dostop do izobraževanja in vseživljenjskega učenja je postal samoumeven, osrednji mehanizem zagotavljanja, pravičnosti in enakosti. Odkar sta Bourdieu in Passeron (1977) prva postavila neprijetno vprašanje reprodukcije v edukaciji, se populacijski profil izobraževalnih institucij nenehno spreminja. Če k temu dodamo še izzive tehnološkega razvoja, digitalizacijo, globalno mobilnost, okoljske krize in izzive postcovidne realnosti, je jasno, da govorimo o kompleksnosti vplivov tako v polju edukacije kot v drugih družbenih poljih. Ob tem – ali pa prav zaradi tega – kakovost in pravičnost v edukaciji ostajata zapleteni vprašanji ter v središču razprav o izobraževanju (UNESCO 2021).

Ideja kakovosti v edukaciji ni nova. V vzgojno-izobraževalne institucije in sisteme je vpeta, odkar obstaja ideja vzgoje in izobraževanja. Kakovost v najširšem pomenu je bila povezana s cilji ter z nameni vzgoje in izobraževanja, z idealom dobrega učitelja, dobre šole itd. in je bila večino zgodovine privilegij manjšine. Vprašanje, kaj je kakovostno izobraževanje in komu je namenjeno (Biesta 2014), je osrednje vprašanje, ki ga je v različnih zgodovinskih obdobjih zaznamovalo razmerje med prevladujočo obliko upravljanja družbe (Foucault 2007) in uveljavljenim družbeno-ekonomskim sistemom.

Izobrazba je bila večino zgodovine, od antičnih časov naprej, privilegij družin višjega družbenega razreda, predvsem pa moških. Dostop

do izobraževanja, in dostop do določene vrste izobraževanja, je bil torej vedno povezan z družbeno reprodukcijo in reprodukcijo neenakosti, s pozicioniranjem družbenih skupin, razredov ter posameznikov v njihove družbeno pričakovane socialno-ekonomske, politične in spolne vloge. Ob tem so bili in ostajajo razred, spol ter rasa glavni dejavniki reprodukcije neenakosti dostopa do osnovnih veščin, kot sta branje in pisanje. Širitev dostopa do izobrazbe, tako horizontalno (dostop do določene ravni izobraževanja) kot vertikalno (napredovanje v višje ravni izobraževanja) (Müller idr. 1987), se razlikuje od države do države, odvisno od socialno-ekonomskih in političnih razmer, dinamike kraja in časa. Kljub tem posebnostim pa je mogoče najti tudi nekaj skupnih mejnikov, ki so povezani s političnimi, z ekonomskimi in družbenimi interesi, ki pa so imeli oz. imajo večji vpliv na razvoj šolstva.

Tako je protestantska zahteva iz 16. stoletja, da se *Sveto pismo* bere v nacionalnem jeziku (in ne v latinščini), da bi lahko vsakdo imel neposreden dostop do Božje besede, okrepila potrebo po izobraževanju ljudi, učenju branja in pisanja ter s tem odprla tudi nove možnosti upravljanja s populacijo (Weber 1930). V 17. in 18. stoletju so razsvetljeni absolutisti, Friderik II. Pruski, Marija Terezija in njen sin Jožef II. prvi v Evropi uvedli obvezno osnovnošolsko izobraževanje ter z javnim denarjem vzpostavili mrežo javnih osnovnih šol, usposabljali učitelje in jim dodelili status državnih uslužbencev. Ideje francoske revolucije o edukaciji svobodnih in demokratičnih državljanov so bile vpete v kasnejše liberalno-demokratične ideale 19. in 20. stoletja, ki so se v družbo vpenjali vzporedno s širjenjem kapitalizma in širitvijo dostopa do izobraževanja. Ves čas pa sta družbeno ozadje (razred, rasa, vera itd.) in spol ostala elementa izključevanja (Furet in Ozouf 1990).

Šele po drugi svetovni vojni je ideja Horacea Manna o izobraževanju kot velikem izenačevalcu postavljena v središče družbenopolitične razprave (Grove in Montgomery 2003). V času, ko so demokracija in liberalne ideje pospešeno zamikale regulativno idejo dostopa do izobraževanja ter zamikale tudi selekcijo študentov od socialno-ekonomskega ozadja k individualnim dosežkom, sta bila Bourdieu in Passeron (1977) ena prvih, ki sta izpostavila napetost med dostopom do izobraževanja in možnostjo različnih družbenih skupin za uspeh ter napredek znotraj obstoječih institucionalnih struktur. Kljub formalni izenačitvi enakosti dostopa so bile izobraževalne ustanove ponovno postavljene v središče razprave o enakosti in pravičnosti institucionalnih struktur ter mehanizmov reprodukcije in legitimacije družbenega reda, ki favorizira določene družbene skupine, druge

pa prikrajša. Meritokratsko načelo v izobraževanju je bilo torej le del rešitve. Bourdieu je v sodelovanju s Passeronom (1977) razkril, kako sta izobražba kot velika izenačevalka in zasluga kot osrednja regulativna ideja družbeno zaznamovani. Sporočilo pa je bilo jasno in neprijetno: zgolj enak dostop do izobraževanja ne zadostuje in ne zagotavlja enakih možnosti za uspeh. Raziskave Basila Bernsteina (2009) so pokazale, da je situacija še zapletenejša. Neenakosti v sposobnosti za uspeh v izobraževanju so zaznamovane že v otroštvu, v družbenem okolju in v najsubtilnejših oblikah socializacije, kot so npr. jezikovne strukture. Reprodukcijske neenakosti ni imela več opravlja le z »zunanjim« svetom nepravilne družbe, temveč je bilo izobraževanje samo dejavno vključeno v reprodukcijo družbenih neenakosti (Sen 1985).

Medtem ko kakovost v tistem času še ni bila regulativen koncept v izobraževanju, pa je bila vedno že implicitno prisotna v posebnih načinih, na katere sta bili enakost in pravičnost razumljeni ter vključeni v izobraževalno politiko in prakso, v smislu dostopa do izobraževanja, napredovanja, finančnih naložb v izobraževanje, materialnih razmer v šolah, organizacij šolskih mrež, napredovanj in ločevanj učencev v različne učne poti, usposabljanja učiteljev itd. Zato sta kakovost in pravičnost temeljni načeli, ki ju utelešajo cilji izobraževanja in pričakovanja od njega: s strani države, družin, javnosti in gospodarstva.

Kakovost v vzgoji in izobraževanju

Pojem kakovost v vzgoji in izobraževanju ter kakovost kot sodobni mehanizem upravljanja sega v 70. leta prejšnjega stoletja, v kontekst splošne politične in ekonomske ideje deregulacije. Medtem ko so v različnih izobraževalnih okoljih obstajali elementi nadzora in ocenjevanja kakovosti, kot so šolske inšpekcije, šolski letni načrti, napredovanja učiteljev itd., je bila kakovost kot regulativna ideja v izobraževanje vpeta z neoliberalno idejo samonadzora posameznikov in institucij. Povojne regulativne mehanizme socialne države, centralno upravljanje, spremljanje družbenih sistemov in podsistemov, njihovo reguliranje v smeri zelenih ciljev ter centralizacijo odgovornosti za financiranje in upravljanje institucij na državni ravni je neoliberalna kritika sedemdesetih razglasila za nekaj neučinkovitega in preveč nadzorujočega. Omejevalo naj bi individualno svobodo in posameznikov potencial ter odgovornost. Deregulacija v obliki novega javnega upravljanja (Gamage in Zajda 2009) je v izobraževanje uvedla nove oblike nadzora in upravljanja, kot je npr. »lump sum« financiranje, pri katerem

so institucije lahko regulirale lastne investicije, a so bile tudi odgovorne za kakovost doseženih rezultatov. Moč centralizirane državne uprave je postopoma zamenjala obljuba o večji učinkovitosti z decentralizacijo odgovornosti s prenosom slednje z države na lokalno upravo, na šole in na posameznike. To je hkrati pomenilo, da so institucije in podsistemi sami odgovorni za porabo denarja na najučinkovitejši način, za doseganje najboljših možnih rezultatov, v smislu izobraževalne uspešnosti posameznikov in institucij ter uspešnosti nacionalnih izobraževalnih sistemov (Rinne idr. 2002). Cilj je bil torej izboljšati kakovost vzgoje in izobraževanja s povečanjem odgovornosti za izobraževalne rezultate na šolski ravni, kar so v večini izobraževalnih sistemov spremljale vse večje zahteve po fleksibilnosti in pravicah staršev do izbire najboljše izobrazbe za svoje otroke. Dokumenti o izobraževalni politiki iz 90. let so dosledno ponavljali trdno vero v napredek, z nenehnim razvojem in izboljševanjem izobraževanja. Medtem ko je prej veljalo, da je izobraževalne cilje mogoče doseči z upoštevanjem strogih standardov, se je zdaj zdelo nujno določiti nacionalne, temeljne standarde in cilje ter nato ovrednotiti dosežke (Rinne idr. 2002). Ob tem so se pojavile različne ideje o tem, kako upravljati decentralizirane in deregulirane podsisteme, institucije ter posameznike brez prevelikega vmešavanja države, med drugim tudi s kakovostjo.

Ena prvih pobud je prišla iz industrije v povojni Japonski, kot ideja mehanizma celovitega upravljanja kakovosti (angl. *total quality management* – TQM), ki naj bi izboljšal produktivnost in hkrati prispeval tudi h kakovosti življenja. Ideja, ki je temeljila na sodelovanju vseh zaposlenih, ki naj bi bili nenehno vpeti v vse institucionalne procese, je našla pot v vzgojo in izobraževanje v poznih 70. in zgodnjih 80. letih 20. stoletja (Morgan in Murgatroyd 1994), z največjim začetnim uspehom v ZDA (Powell 1995). Koncept je veljal za najprijaznejši pristop k uvajanju ciljev Demingovega kroga: načrtuj – naredi – preveri – ukrepaj (Tague, 1995). Ob tem so bila razvita različna evalvacijska orodja, namenjena samoregulaciji in usmerjanju institucij ter posameznikov k želenim ciljem ter vpenjanju kakovosti, s stalnim nizom preverjanj, spremljav in izboljšav v obliki smernic, kazalnikov primerov dobrih praks, medinstitucionalnih primerjav, medsebojnega ocenjevanja ipd. (MacBeath 2003).

Skoraj tri desetletja so minila od prve raziskave učinkovitosti šole. Vpliv na stotine raziskav, izvedenih v teh vmesnih letih, je bilo čutiti na ravni države, lokalnih oblasti, šol in razredov. Raziskave o *učinkovitosti šol* so temeljito spremenile naš način

razmišljanja, uvedle novo izrazoslovje in zagotovile, da šole v dobrem ali slabem ne bodo nikoli več enake. [MacBeath 2003, 15]

Spoprijem za kakovost

Opredelitev kakovosti in iz nje izhajajočih mehanizmov je heterogena ter zaznamovana z različnimi, tudi medsebojno kontradiktornimi idejami. Razlike v definiranju, zastavitvah in praksah se pojavljajo na različnih ravneh: med (nacionalnimi) izobraževalnimi sistemi, med različnimi ravnmi izobraževanja in znotraj njih, med različnimi izobraževalnimi akterji, institucijami ipd. Kljub temu pa obstaja konsenz s splošnimi načeli; enakost dostopa in rezultatov ter spoštovanje pravic posameznika (UNESCO 2004).

V ozadju decentralizacije je kakovost v vzgoji in izobraževanju deloma spodbudila nastanek »objektivnih« meril. Da bi zadostili tej potrebi, so različni mednarodni akterji razvili različne vrste kazalnikov z namenom zbiranja mednarodno primerljivih podatkov za namen spremljanja (nacionalne) učinkovitosti vzgoje in izobraževanja. UNESCO, OECD, Svetovna banka in druge mednarodne organizacije so naredile prve korake v to smer, rezultati pa so spodbudili nacionalne razprave in vplivali na nacionalne izobraževalne politike, tudi v imenu kakovosti. Znotraj kakovosti so osrednje mesto upravljanja privzele različne baze primerljivih, objektivnih podatkov za vodenje vedno bolj decentraliziranih in raznolikih sistemov. Večina držav na svetu je sčasoma vzpostavila tudi lastne informacijske sisteme (Sauvagenot 1997), kar je sprožilo pomembna vprašanja, kaj je mogoče meriti oz. kaj bi bilo treba meriti v povezavi z nacionalnimi odločitvami, ki jih narekujejo cilji izobraževalnih politik in mednarodni kontekst.

Kljub nacionalnim razlikam je zanimanje za merjenje izobraževalnih rezultatov postalo skoraj univerzalno. To se je najočitneje pokazalo v mednarodnih primerjalnih raziskavah, kot so Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) in OECD-jev program za mednarodno ocenjevanje študentov, Programme for International Student Assessment. (PISA).

Omenjene raziskave so služile kot pomemben vir podatkov nacionalnim politikam, hkrati pa so se, vsaj začetno, vpele v neoliberalno racionalnost konkurenčnosti in učinkovitosti, med drugim tudi kot ideje in prakse razvrščanja šol in nacionalnih sistemov. Nacionalne vlade so rezultate omenjenih raziskav uporabile za usmerjanje vzgojno-izobraževalnih

politik, pogosto s pozivi k »višjim standardom«, »večji kakovosti« ipd. V nekaterih nacionalnih sistemih pa so lestvice šol dobile osrednje mesto na nacionalni ravni, kot informacije o relativni uspešnosti posameznih šol ali šolskih okolišev.

Rastoč interes za merjenje rezultatov izobraževanja je privedel hkrati do ideje povezovanja izobraževalnih dosežkov in vložkov v izobraževanje. Biesta (2010) kritično pokaže, kako je zamisel o edukaciji, kot na dokazih temelječem profesionalizmu, razumljena predvsem kot uporaba obsežnih eksperimentalnih raziskav in skrbno merjenje korelacije med izobraževalnimi vložki ter izidi (t. i. input – output). Omenjeno, še opozori, temelji na prepričanju, da merjenje in spremljanje lahko izboljšata vzgojo in izobraževanje, kar se kaže tudi v porastu raziskav o šolski učinkovitosti od 80. let 20. stoletja dalje (Biesta 2010). Sprva so bile takšne raziskave osredotočene na raven šole, kasneje pa na poučevanje in učenje, s ciljem identificirati ključne elemente, ki prispevajo k večji učinkovitosti šol. Ena od posledic teh praks je bil premik k ozkemu, instrumentalnemu pogledu na razumevanje rezultatov vzgoje in izobraževanja ter na razumevanje šolske uspešnosti.

Medtem ko je bil poudarek na učinkovitosti, rezultatih in merjenju glavni interes oblikovalcev politik, so bila sočasno glasna tudi opozorila na pomanjkljivost teh praks. MacBeath (2003) npr. opozarja, da čeprav so izobraževalni procesi očitno sestavni del izobraževalnih rezultatov, so jih oblikovalci politik, ki so želeli videti preproste, nedvoumne povezave med nameni in rezultati izobraževanja, pogosto zaobšli in le robno upoštevali. Zdi se torej, da je prizadevanje za učinkovitost vse bolj proizvajalo instrumentalne prakse in zaobšlo vrednote edukacije, saj so te vnašale negotovost v ideje, ki so stremele k enoznačnosti in enostavnosti.

Ključne ideje in koncepte kakovosti je torej mogoče razumeti tudi s pomočjo instrumentalne ter vrednotne racionalnosti (Weber 1978; Biesta 2010), ki se pogosto uporabljata kot regulativni načeli diskusij o možnosti in mejah idej, ki opredeljujejo kakovost izobraževanja, med katere lahko umestimo izide ter rezultate vzgoje in izobraževanja, merjenje, ocenjevanje, učinkovitost in uspešnost, upravljanje in vodenje itd. (MacBeath 2003). Omenjeno opozarja na notranje napetosti samega koncepta kakovosti v izobraževanju. Marlaine E. Lockheed in Eric Hanushek (1994) sta med redkimi, ki v edukaciji razlikujeta koncept učinkovitosti in uspešnosti ter trdita, da je treba, kadar so na voljo omejeni viri – kar je navadno vedno –, le-ta kolikorjemogoč maksimalno uporabiti za doseganje družbenih

ciljev, s čimer pojasnujeta učinkovitost. Kljub temu pa pripoznata, da je zmeda glede uporabe koncepta učinkovitosti in uspešnosti (angl. *efficiency and effectiveness*) v vzgoji in izobraževanju pripeljala do paradoksalne uporabe izrazov. Avtorja poudarjata, da je učinkovitost ob pravilni uporabi zaželen in primeren cilj izobraževanja. Po njiju se nanaša na primerjavo vložkov in njihovega razmerja z izidi ter je, če je pravilno aplicirana, zaželena regulativna ideja v vzgoji in izobraževanju. Kljub temu pa se v primeru ocenjevanja učinkovitosti izobraževalnih sistemov lahko zaplete, saj se učenci ne učijo le v šolah, ampak tudi doma, na igriščih (Lockheed in Hanushek 1994). Uspešnost vzgoje in izobraževanja pa za razliko od učinkovitosti kaže na to, ali je imel določen sveženj ukrepov pozitiven učinek na vzgojno izobraževalne-dosežke, in če da, kakšen je ta uspeh. Ker uspešnost ne zagotavlja neposredne primerjave porabe virov in stroškov, tisto, kar je najučinkovitejše, ni nujno tudi najuspešnejše (Lockheed in Hanushek 1994)

Spoprijemi za razumevanje kakovosti pa se ne končajo tu. Biesta (2010) trdi, da ima sam pojem učinkovitost/uspešnost v edukaciji instrumentalno vrednost, ki dominira v pojmovanju kakovosti procesov. Še posebej je skeptičen o načinu ustvarjanja rezultatov, pri čemer, trdi, je za učinkovitost/uspešnost manj pomembno, ali so ti rezultati zaželeni ali ne. Sam se pri tem zavzema za presojo, ki ne bi temeljila na instrumentalnih vrednotah, ampak na vrednotah vzgoje in izobraževanja. Predlaga, naj se ne zavzamemo zgolj za učinkovito izobraževanje, ampak naj pri tem nujno vprašamo, »učinkovito za kaj« in »učinkovito za koga«, ter upoštevamo, da tisto, kar je lahko učinkovito za enega učenca, učenko ali določeno skupino učencev, ni nujno učinkovito za druge posameznike ali skupine (Biesta 2010).

Drugi avtorji, kot je Ball (2003), podobno opisujejo trend nastanka kulture performativnosti v vzgoji in izobraževanju kot kulture, v kateri sredstva postanejo sama sebi namen, kjer se cilji in kazalniki kakovosti zamenjujejo s kakovostjo samo. Težava, ki jo različni avtorji vidijo, je, da je glavno gonilo merjenja vedno manj povezano z normativno veljavnostjo, ki jo, pogosto, nadomešča tehnična veljavnost. Za to obstajata dva argumenta. Prvič, gre za metodološko posledico razlike med tem, ali »merimo, kar cenimo, ali cenimo, kar merimo« (Biesta 2010). Drugič, gre tudi za predstavo o tem, kakšna možna/verjetna kakovost lahko izide iz določenih praks in ali rezultate razumemo kot nekaj, kar je povezano s tem, kakšna bi bila dobra, zaželena edukacija.

Meje

Medtem ko so bile opisane metodološke implikacije koristne, saj so omogočile na podatkih utemeljene razprave, pa je njihova težavnost v tem, da je obilica informacij o rezultatih vzgoje in izobraževanja – paradoksalno – vodila do domneve, da je kakovostno edukacijo mogoče voditi zgolj na podlagi podatkovja, ne da bi ob tem upoštevali vrednote, ki jih želimo doseči z edukacijo in v njej (Biesta 2010; 2014).

Pojav kulture merjenja v edukaciji je močno vplival na izobraževalno prakso, od najvišjih ravni izobraževalne politike na nacionalni in mednarodni ravni do praks šol in učiteljev v šolah. Kakovost v edukaciji je bila tako delno zaznamovana z upravljanjem s številkami, izobraževalnimi statistikami, s cilji in standardizacijo, ki so pogosto tesno povezani s prestrukturiranjem, proračunskimi rezi, z osredotočanjem na nacionalne rezultate in s spodbujanjem k samoregulaciji.

Prevladujočo instrumentalno kulturo merjenja je tako treba razumeti kot del kompleksnega nabora ekonomskih, političnih in družbenih interakcij neoliberalne racionalnosti upravljanja, ki ima lastno konceptualizacijo ne le tega, kakšna kakovost je ali bi morala biti, ampak tudi, kakšna bi morala biti pravičnost in kakšni so pošteni ter pravični procesi in rezultati edukacije. Neoliberalna konceptualizacija pravičnosti in s tem možnih oblik enakosti ter pravičnosti temelji na pojmovanju pravic in svoboščin posameznika, pri čemer so družbene intervencije razumljene kot omejevanje individualne pobude in osebne odgovornosti.

Pri tem sovpadе več dejavnikov. Neoliberalna racionalnost poudarja individualno svobodo izbire, ki se je med drugim v polje edukacije vpela s svobodo izbire staršev in z vse večjo individualizacijo odgovornosti vpletenih akterjev (staršev, učiteljev, učencev). Z naraščajočo individualizacijo se je vzpostavljala tudi potreba pa podatkih kot podlagi za gotovost in varnost odločitev, ki jih sprejemajo »dobro informirani« posamezniki. Vpliv socialno-ekonomskih dejavnikov, ki prečijo te odločitve, pa je bil spregledan, kljub temu da so nanj opozarjala različna poročila, kot npr. Colemanovo in Plowdenovo poročilo (Sardoč in Gaber 2017).

Različni avtorji (Sennett 2006; Wallerstein idr. 2013; Alvesson in Spicer 2016) problematizirajo učinke omenjenih neoliberalnih idej, saj so te, tudi v sistemih, kjer so se oblikovalci politik zavezali za ohranjanje močne mreže javnega izobraževanja, krepile tržno usmerjene ideje in rast zasebnih izobraževalnih ustanov. Kakovost, so kritični, se pogosto uporablja kot

orodje za pozicioniranje institucij na konkurenčnem trgu izobraževalnih storitev, kar spodkopava idejo kakovosti v edukaciji.

Alvesson in Spicer (2016) npr. pokažeta, kako so za sodobno družbo značilne veličastne, grandiozne samoreprezentacije. Trdita, da med institucijami in posamezniki obstaja močna želja, da bi bili označeni z najprivlačnejšimi in najpreteencioznejšimi izrazi, kot sta »svetovnost« ali »odličnost«, in svarita pred pastmi slednjega. Paradoks slednjega je, da vsi ne moremo biti odlični, najboljši, vrhunski. Kljub temu pa v stremljenju k temu, k odličnosti, posamezniki in institucije vlagajo v prakse prikazovanja podob. V želji, da bi bili odlični ali da bi bili vsaj tako videti, prikazujejo izbrane, impresivne podobe, oblikujejo slogane in dajejo prednost dejavnostim, ki ustvarjajo dober, še boljši vtis, in to čim pogosteje. Težava tega, sta kritična avtorja, je v tem, da takšne podobe niso nujno reprezentacije vsebine. Pogosteje ostajajo na ravni obljub in sloganov, ki se nenehno na novo izumljajo, da bi ustvarili vtis sprememb in izboljšav, ki so privlačne, pričakovane, vendar malo prispevajo h kakovosti na vsebinski ravni.

James E. Côté and Sarah Pickard (2016) podobno pokažeta na pas-ti ekonomske racionalnosti neoliberalizma v visokem šolstvu, ki se je od 80. let naprej osredotočala na instrumentalne vidike. Avtorja opozarjata, da v visokem šolstvu obstajajo statusne hierarhije in spoprijemi, pri katerih se kakovost večkrat uporablja kot sredstvo pozicioniranja na lestvicah najuspešnejših univerz, za prikazovanje raziskovalne produktivnosti in drugih merljivih rezultatov. Sočasno s tem, opozarjata Alvesson in Spicer (2016), pa se uporabljajo tudi različne tržne strategije, ki naj bi zagotavljale večjo dostopnost visokega šolstva in zagotovile uspeh vseh študentov. Te strategije, menita avtorja, se pogosto izvajajo pod »zlorabljenimi« pojmi demokracija, enake možnosti in pravice posameznika. Pri tem opozarjata tudi na nevarnost institucij, ki tako izrabljajo demokracijo, saj to posledično zmanjša njihovo sposobnost izpolnjevanja visokošolskih standardov in s tem povečuje njihovo instrumentalnost (str. 2–5).

Omenjene prakse kakovost pogosto razumejo kot nezdržljivo s pravičnostjo (Smith in Lusthaus 1995). Pravičnost je povezana s prizadevanjem za zagotavljanje izobraževanja, ki je pogosto razumljeno kot »kompenzacijsko« in »posebno« zaradi upoštevanja različnih socialno-ekonomskih dejavnikov posameznih učencev ter družbenih skupin, kot so revščina, razred, rasa, posebne potrebe in spol. Te skupine so v zagotavljanju instrumentalne učinkovitosti, tekmovanja med šolami in učenci

za najboljši uspeh, razumljene kot ovira pri doseganju kakovosti šole in uspeha »večine« učencev, ki domnevno ne sodijo v kategorijo deprivilegiranih.

Izobraževalne prakse, katerih cilj je izenačiti prikrajšane skupine, imenujemo tudi *Equality setting Equal Opportunity* (EEO). Pojem, ki se je razvil postopoma, različni avtorji uporabljajo različno (npr. Coleman, 1968). Smith in Lusthaus (1995, str. 380) pojasnujeta, da se EEO začne s podobnostmi in z razlikami med otroki, ki obiskujejo določeno šolo, te razlike pa odražajo notranje in zunanje dejavnike. Sposobnost in interes učenca sta primera notranjih dejavnikov, medtem ko sta socialno-ekonomski status družine in kulturne vrednote zunanja dejavnika. Oboji, notranji in zunanji dejavniki, pa medsebojno delujejo in oblikujejo zapleten nabor individualnih razlik med učenci v danem šolskem okolju. Zato šole v zahtevnejših okoljih z zahtevnejšimi skupinami učencev zahtevajo več »vložkov« v smislu osebja, virov, časa itd., da dosežejo pričakovane ali podobne »rezultate« v smislu dosežkov učencev v primerjavi s šolami z manj zahtevno populacijo. V sistemu linearnega razumevanja vprašanja kakovosti in pravičnosti, v katerem dve navidez nasprotujoči si skupini tekmujeta za redke izobraževalne dobrine, je pravičnost ogrožena.

Kakovost in enakost kot regulativni ideji v izobraževalni politiki: pregled in pogled

Pregled mednarodnih akterjev v izobraževanju, kot so Svetovna banka, OECD in UNESCO, razkriva nekatere splošne premike v regulativnih idejah v izobraževanju (Weber 1978) v smislu ciljev in pričakovanj izobraževalnih politik ter praks na nacionalni ravni. Razkriva tudi, kako je bila kakovost izobraževanja razumljena in katere metode ter orodja se zdijo primerni za ocenjevanje in evalvacijo kakovosti. Pregled politik in praks pokaže na dominantnost določenih idej v določenem času, kar lahko služi kot prikaza »duha« časa in načinov, na katere sta se pojma kakovost in pravičnost v izobraževanju nenehno spreminjala kot odgovor na širše družbeno-ekonomske ter politične ideje časa.

V 90. letih prejšnjega stoletja se je oblikovalo prvotno, samoumevno, razumevanje kakovosti in odličnosti. (Sennett 2006; Wallerstein idr. 2013; Alvesson in Spicer 2016). Vzporedno z razumevanjem vzgoje in izobraževanja kot vhodno-izhodnega procesa (input – output) se je v idejo kakovosti vpenjal pomen odličnosti/nadpovprečnosti: šol, učiteljstva, poučevanja, dosežkov ... Prevladujoče razumevanje zagotavljanja kakovosti edukacije se je opiralo na definicijo regulacije z normo. Kakovost je bila vrednotena

z normativno referenčno porazdelitvijo (angl. *benchmarking*) učencev, učiteljev, šol, nacionalnih sistemov in dosežkov ter razumljena kot pozicija v hierarhičnem in konkurenčnem izobraževalnem okolju, v katerem je bil prostor za število odličnih šol omejen, povprečen rezultat pa je bil za mnoge znak neuspeha (Sauvagenot 1997).

Cutton (1994) kategorizira literaturo začetnih desetletij kakovosti v tri različna področja: v nadzor kakovosti, v zagotavljanje kakovosti in v upravljanje kakovosti. Nadzor kakovosti se nanaša na sistem usklajevanja izidov in rezultatov z vnaprej opredeljenimi standardi kakovosti. Zagotavljanje kakovosti je namenjeno doseganju istega cilja, vendar na preventiven način, s ciljem izogniti se napakam. Ne osredotoča se le na rezultate, ampak tudi na proces. Vodenje kakovosti pa se ukvarja s takimi praksami na ravni praks vodenja.

V prvem desetletju novega tisočletja so se regulativne ideje počasi odmakale od tehničnih diskurzov in diskurzov upravljanja. Pomembnejše zamike je opaziti po finančni krizi leta 2008, ko je OECD (2012) ugotavljala, da so najuspešnejši izobraževalni sistemi tisti, ki združujejo pravičnost s kakovostjo in skrbijo za enakost možnosti dobre izobrazbe za vse otroke. Izobraževalni neuspeh je bil privzet kot visok strošek za družbo, rezultati različnih raziskav pa so kazali, da slabo izobraženi ljudje omejujejo rast in sposobnost gospodarstva ter družbe za inovacije. V strokovni javnosti je prevladalo prepričanje, da so posledice okrnjene socialne kohezije dodatni stroški za javni proračun, in sicer zaradi soočanja s posledicami neenakosti, vključno s povečano porabo za javno zdravje in socialno podporo ter porastom kriminala. Ob upoštevanju omenjenega in družbeno-ekonomske realnosti časa je izboljšanje pravičnosti v vzgoji in izobraževanju postalo prednostni cilj politik. Vse več je bilo tudi dokazov, da greta lahko pravičnost in kakovost z roko v roki ter da zmanjševanje šolskega neuspeha krepi sposobnost posameznikov in družbe, da se odzovejo na izzive gospodarstva ter prispevajo h gospodarski rasti in k družbeni blaginji (OECD 2012, str. 3). Čeprav so privilegirani in prikrajšani zdaj priznani kot medsebojno povezani kategoriji, ostaja ekonomski interes sestavni del razprave o vzgoji in izobraževanju, izobraževanje pa privzeto kot neposreden prispevek h gospodarski konkurenčnosti (str. 15).

Izboljšanje izobraževalne pravičnosti in preprečevanje šolskega neuspeha sta torej finančno učinkovita. Prednosti vlaganja v pravičnost odtehtajo stroške za posameznike in družbo, zato je pravičnost ne le mogoče, temveč nujno misliti v razmerju s kakovostjo. Poleg tega so se naložbe

v izobraževalni kapital izkazale za ekonomsko učinkovite, zlasti če so bile izvedene pravočasno. Zmanjšanje stopnje osipa v šolah (zaključena srednja šola) je tako pripevalo h izboljšanju kakovosti s širšimi kratkoročnimi in dolgoročnimi družbenimi učinki (OECD 2012).

Kar zadeva mehanizme in pristope h kakovosti, sta v tem času zaznavna zamik od objektivnega, zunanjega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti k notranjim evalvacijskim postopkom, ki dajejo več prostora za kontekstualne vpogleds v razmere in procese na šolski ravni, ter vse večje zanimanje za razlike med nacionalnimi izobraževalnimi sistemi (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2012). Pokaže se, da so ravni znanja v mnogih državah neenake, institucionalne značilnosti šolskih sistemov (zgodnji vpis, regionalne razlike v financiranju, politične zaveze, neenak dostop do izobraževanja in stopnja osipa) pa igrajo pomembno vlogo pri problematiziranju učnih dosežkov ter rezultatov vzgoje in izobraževanja, kar kaže, da imajo premišljeni posegi v vzgojo in izobraževanje pozitivne učinke tako na pravičnost kot na kakovost izobraževanja (OECD 2012).

Vsi posamezniki imajo pravico do kakovostne šole v smislu fizičnega prostora, ki podpira številne in raznolike programe poučevanja in učenja ter pedagogike, vključno z aktualnimi tehnologijami; pravico do šole, ki dokazuje optimalno, učinkovito porabo sredstev; šole, ki spoštuje in je v harmoniji z okoljem, in šole, ki spodbuja družbeno udeležbo z zagotavljanjem zdravega, varnega in spodbudnega okolja za svoje učence. [Abend idr. 2006, 18]

Družbeno-ekonomske spremembe drugega desetletja novega tisočletja postavljajo pred izobraževalne sisteme visoke zahteve; izobraževanje je pogosto problematizirano kot predrago, predvsem zato, ker ne zagotavlja več dobrih poklicnih možnosti. Hkrati pa so družbene posledice šolskega neuspeha pogosto v središču političnih razprav. Posledično se za izobraževalne sisteme postavljajo vedno natančnejši cilji, ki so v nekaterih primerih kvantificirani tudi za sicer izmuzljiva, težko kvantificirana področja, kot so učinkovitosti in pravičnosti. Pomemben dejavnik za edukacijo v tem času je Agenda 2030 za trajnostni razvoj (*Sustainable Development Goals* – SDGs), ki so jo leta 2015 sprejele vse države članice Združenih narodov kot skupni načrt za mir in blaginjo, za ljudi in planet (UN Department of Economic and Social Affairs b. l.). Edukacija (SDG 4) je eden od 17 ciljev trajnostnega razvoja, ki predvidevajo boljšo prihodnost za vse in med drugim pozivajo vse države članice, naj »zagotavljajo vključujoče in pravično,

kakovostno izobraževanje ter spodbujajo možnosti vseživljenjskega učenja za vse» (UN Department of Economic and Social Affairs 2015). Cilji tako vključujejo zagotavljanje kakovostnega izobraževanja, enakosti in pravičnosti ter povezovanje znanj in delovnih mest in kažejo na pomen vlaganja v kakovost učiteljev (tj. dobro usposobljenih in motiviranih učiteljev), v pravičnost (tj. v vključujoče in pravične izobraževalne sisteme) in v spretnosti za prihodnost (približno 65 % otrok, ki danes obiskujejo osnovno šolo, bo opravljajo delo, ki danes še ne obstaja) (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2022).

Ob tem je leta 2021 Unesco objavil poročilo *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Dedication*, ki se začne takole (UNESCO 2021, 3):

Naše človeštvo in planet Zemlja sta ogrožena. Pandemija je samo dokazala našo krhkost in medsebojno povezanost. Zdaj so potrebni nujni skupni ukrepi, da spremenimo smer in si na novo zamislimo našo prihodnost. To poročilo Mednarodne komisije za prihodnost izobraževanja priznava moč izobraževanja, da omogoči globoke spremembe. Soočamo se z dvojnim izzivom, kako uresničiti neizpolnjeno obljubo o zagotavljanju pravice do kakovostnega izobraževanja za vsakega otroka, mladostnika in odraslega ter v celoti uresničiti transformacijski potencial izobraževanja kot poti do trajnostne kolektivne prihodnosti.

Kakovost izobraževanja in izobraževalne možnosti so ponovno v ospredju nove družbene pogodbe, nacionalnim vladam pa je dana ključna odgovornost za javno financiranje in ureditev.

Vendar pa poročilo priznava, da kljub znatnemu povečanju dostopa do izobraževanja še vedno preveč ljudi po vsem svetu ostaja brez kakovostne izobrazbe. Še vedno obstajajo neenakosti in diskriminacija glede na spol, etnično pripadnost, jezik, kulturo in raven znanja. Poročilo poudarja tudi, da formalno učenje ne izpolnjuje vseh potreb in želja učencev ter javnosti. Pouk še vedno prepogosto zavira ustvarjalnost in radovednost, učence pušča brez dela, stopnja osipa pa narašča na vseh ravneh. Poročilo izpostavlja tudi neustreznosti sedanjega šolskega modela za smiselno, brezplačno, pravično in kakovostno osnovno ter srednješolsko izobraževanje. Stopnje dostopa, vpisa in osipa zahtevajo ponoven razmislek o kakovosti ter ustreznosti izobraževalnih ponudb, kakovost učiteljev pa velja za kritični element uspeha. Učitelji so namreč najpomembnejši dejavnik

kakovosti izobraževanja, pod pogojem, da imajo dovolj družbene podpore, so primerno izobraženi in imajo dovolj sredstev, avtonomije ter priložnosti za profesionalni razvoj (UNESCO 2021).

Medtem ko se prevladujoče regulativne družbene ideje spreminjajo, kakovost ostaja v jedru razprav, pri čemer ne smemo pozabiti, da kakovost opredeljujejo tudi mehanizmi in instrumenti, ki jo podpirajo, ter družbeni, ekonomski in izobraževalni izzivi časa ter prostora. Zgoraj opisani zamiki prav tako kažejo, da ni jasnih meja, temveč zgolj postopni zamiki. Čeprav se je instrumentalni pogled na kakovost v zadnjih treh desetletjih spremenil, so različni poskusi opazovanja in merjenja kakovosti še vedno del izobraževalnih politik ter praks, mednarodne primerjalne raziskave (PISA, TIMSS) pa ostajajo pomemben in produktiven element našega razumevanja ter spremljanja kakovosti izobraževanja, pri čemer je bil fokus omenjenih raziskav v devetdesetih in na začetku tisočletja na dosežkih učencev ter tekmovanju, leta 2015 pa jeprišlo do premika od tekmovanja k sodelovanju, leta 2022 pa k digitalizaciji in skrbi za okolje.¹ (PISA v fokusu, 2023).

Zaključek

Pestra dinamika družbenih, ekonomskih in političnih sprememb, kot so naraščajoče socialne in ekonomske neenakosti, podnebne spremembe, izzivi za demokracijo, tehnološke inovacije, avtomatizacija in umetna inteligenca, se bo v prihodnje še povečala in s tem tudi pričakovanja ter zahteve družb po izobraževanju in do izobraževanja (UNESCO 2021). Številni in prepletajoči se izzivi spreminjajo poglede današnje mladine na svet, pri čemer je tehnologija za večino šolajočih se v razvitih državah postala vzporedni družbeni svet. Umetna inteligenca pospešeno spreminja način dojemanja in podajanja znanja ter spreminja tudi trg dela. Čeprav se je Rifkinov Konec dela (1995) v času nastanka marsikomu zdel utopičen, so se nekatere njegove ideje danes uresničile ali pa so vsaj pogost predmet političnih in ekonomskih razprav. Poročilo *Reimagining Our Futures* (UNESCO 2021) poskuša misliti, kakšna bi morala biti (dobra) izobrazba za prihodnost in komu ali čemu naj bi bila namenjena (Biesta 2014). Kako definiramo in razvijamo kakovost v izobraževanju, je torej v veliki meri odvisno od trenutnih in prihodnjih družbenih dogovorov ter mednarodnih in nacionalnih političnih spodbud.

1 Podrobne informacije o raziskavi PISA najdemo na spletni strani <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>.

Kljub temu ostajata kakovost in pravičnost v središču izobraževalnih razprav kot ideala ter s tem tudi potreba po vključitvi pravičnosti v to, kako razumemo in izvajamo kakovost izobraževanja. V pesimistični sliki prihodnosti bi veliko število učencev še vedno živelo z nizko kakovostno izobrazbo, kakovostno izobraževanje bi postalo privilegij elite, tako da bi se trenutne izobraževalne neenakosti sčasoma le še povečevale (UNESCO 2021). Izhodiščno razumevanje kakovosti kot povečevanja dostopa do izobraževanja in napredovanja v izobraževanju se danes, vsaj v razvitih državah, nerazdružljivo povezuje z izzivi pravičnosti in enakosti, ki izhajajo iz nenehnih migrantskih kriz, erozije javnih šolskih sistemov, pričakovanj privilegiranih družin in izzivov za demokratične ideale. Čeprav očitno obstajajo vsebinsko različni izobraževalni sistemi ter specifična kulturna in nacionalna okolja, se zdi, da bo diskurz o kakovosti izobraževanja ostal v jedru razprav tudi v prihodnje. Kljub razlikam bo eden od skupnih izzivov verjetno osredotočanje na številne zahteve in pričakovanja, ki jih imajo različni akterji v zvezi z izobraževanjem na različnih ravneh, ter priznanje, da imata naravni in družbeni svet meje, ki so tudi meje naših želja in možnosti, kar pomeni zagovarjanje ekologije in demokracije kot dominantnih diskurzov za prihodnost izobraževanja (Biesta 2022).

Literatura

- Abend, A., S. Walbe Ornstein, E. Baltas idr. 2006. »Evaluating Quality in Educational Facilities.« *PEB Exchange, Programme on Educational Building*, št. 2006/01, OECD.
- Alvesson, M., in A. Spicer. 2016. *The Stupidity Paradox: The Power and Pitfalls of Functional Stupidity at Work*. Profile.
- Ball, S. J. 2003. »The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity.« *Journal of Education Policy* 18 (2): 215–228.
- Bernstein, B. 2009. *Class, Codes, and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge.
- Biesta, G. 2010. *Good Education in the Age of Measurement: Ethics, Policy, Democracy*. Paradigm.
- Biesta, G. 2014. *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm.
- Biesta, G. 2022. *World Centred Education: A View for the Present*. Routledge.
- Bourdieu, P., in J. C. Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Prevedel R. Nice. Sage.

- Côté, J. E., in S. Pickard. 2016. »The History and Scope of the Sociology of Higher Education.« V *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*, uredila J. E. Côté in S. Pickard. Routledge.
- Cutton, P. 1994. »Quality Assurance in Education Systems.« *Studies in Educational Evaluation* 20 (1): 99–112.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Eurydice.
- Foucault, M. 2007. *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977-1978*. Prevedel G. Burchell. Palgrave Macmillan.
- Furet, F., in M. Ozouf, ur. 1990. *The French Revolution and the Creation of Modern Political Culture*. Zv. 3, *The Transformation of Political Culture 1789-1848*. Pergamon.
- Gamage, D., in J. Zajda, 2009. »Decentralisation, Delegation and Devolution: Towards Self-Governing Schools.« V *Decentralisation, School-Based Management, and Quality*, uredila D. Gamage in J. Zajda. Springer.
- Growe, R., in P. S. Montgomery. 2003. »Educational Equity in America: Is Education the Great Equalizer?« *The Professional Educator* 25 (2): 23–29.
- Lockheed, M. E., in E. A. Hanushek. 1994. »Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness.« Human Resources Development and Operations Policy Working Papers 24, World Bank.
- MacBeath, J. 2003. »Democratic Learning and School Effectiveness.« V *Democratic Learning The Challenge to School Effectiveness*, uredila J. MacBeath in L. Moss. Routledge.
- Morgan, C., in S. Murgatroyd. 1994. *Total Quality Management in the Public Sector*. Open University Press.
- Müller, D. K., F. Ringer in B. Simon, ur. 1987 *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*. Cambridge University Press.
- OECD. 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Powell, T. C. 1995. »Total Quality Management as Competitive Advantage: A Review and Empirical Study.« *Strategic Management Journal* 16 (1): 15–27.
- Rifkin, J. 1995. *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*. Putnam.
- Rinne, R., J. Kivirauma in H. Simola. 2002. »Shoots of Revisionist Education Policy or Just Slow Readjustment? The Finnish Case of Educational Reconstruction.« *Journal of Education Policy* 17 (6): 643–658.

- Sardoč, M., in S. Gaber. 2017. *Fifty years of the Coleman Report*. Faculty of Education.
- Sen, A. 1985. *Commodities and Capabilities*. North-Holland.
- Sennett, R. 2006. *The Culture of the New Capitalism*. Yale University Press.
- Smith, J., and C. Lusthaus. 1995. »The Nexus of Equality and Quality in Education: A Framework for Debate.« *Canadian Journal of Education* 20 (3): 378–391.
- Tague, N. R. 2005. »Plan–Do–Study–Act Cycle.« V N. R. Tangué, *The Quality Toolbox*. 2. izd. ASQ Quality.
- Sauvagenot, C. 1997. *Indicators for Educational Planning: A Practical Guide*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- UN Department of Economic and Social Affairs. B. I. »The 17 Goals.« <https://sdgs.un.org/goals>.
- UNESCO. 2004. *Education for All: The Quality Imperative*. UNESCO.
- UNESCO. 2021. *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO.
- Wallerstein, I., R. Collins, M. Mann, G. Derlugian in C. Calhoun. 2013. *Does Capitalism Have a Future?* Oxford University press.
- Weber, M. 1930. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Prevedel T. Parsons. Unwyn Hyman.
- Weber, M. 1978. *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Uredila G. Ross in C. Wittich. University of California Press.

Imensko in stvarno kazalo

A

- Alvesson, M. 188, 189, 190
Apple, M. 15, 22, 169, 175
Aristotel 97, 98, 99, 101, 102, 103, 106,
107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 122, 124, 132
Arneson, R. 67, 74, 85

B

- Ball, S. 18, 19, 32, 33, 35, 87, 187
Benadusi, L. 139, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 151
Bernstein, B. 145, 169, 175
Biesta, G. 20, 46, 181, 186, 187, 188,
194, 195
Boudon, R. 147, 175, 176
Bourdieu, P. 134, 145, 164, 167, 169,
171, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183
Brighouse, H. 72, 126, 128, 129, 133
Brown, P. 30, 32, 62, 63, 73
Bufacchi, V. 11, 62, 79

C

- Coleman, J. 65, 73, 148, 171, 190
Condorcet 164, 166

Č

- človeški kapital 13, 21, 41, 47, 61, 68,
70, 71, 72, 148, 153, 167

D

- d'Agnese, V. 30, 34, 42, 45
dosežki 16, 18, 19, 20, 21, 22, 34, 37,
38, 45, 46, 48, 59, 65, 71, 75, 77, 78,
79, 80, 86, 104, 133, 134, 137, 140,
144, 145, 146, 152, 157, 163, 168, 169,
177, 182, 184, 186, 187, 190, 191, 192
družbena pogodba 84, 193

E

- egalitarizem 13, 31, 40, 61, 67, 68, 74,
76, 85, 86
enake možnosti 11, 15, 16, 22, 34, 40,
60, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74,
75, 77, 85, 86, 125, 126, 129, 134, 135,
136, 144, 149, 158, 183, 189

enakost 12, 15, 21, 22, 31, 32, 35, 36,
40, 59, 61, 65, 68, 70, 75, 76, 83, 84,
86, 98, 122, 123, 124, 125, 126, 133,
134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142,
143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152,
155, 158, 163, 165, 168, 169, 171, 173,
175, 181, 182, 183, 185, 188, 190, 191,
193, 195

evalvacija 45, 48, 77, 190

F

Ferry, J. 163, 166

Foucault, M. 174, 181

Fraser, N. 30, 31, 35, 36

G

Goldthorpe, J. 169

Grek, S. 18, 19, 21, 33, 46, 47, 73

H

Harel Ben-Shahar, T. 14

Hegel, G. W. H. 106, 110, 118

Himanen, P. 166, 167, 172

Hutmacher, W. 140, 141

I

izobraževanje 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 30, 33, 34, 35, 36, 37,
40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 59, 60,
61, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76,
77, 78, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 100, 101,
104, 105, 106, 107, 108, 118, 125, 126,
128, 132, 133, 134, 136, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158,
159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169,
170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177,
178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187,
188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195

K

kakovost 17, 21, 37, 41, 45, 47, 59, 64,
65, 68, 69, 71, 72, 75, 76, 78, 81, 87,
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104,
105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114,
115, 116, 117, 118, 119, 130, 132, 133,
139, 149, 150, 157, 167, 171, 181, 183,
184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191,
192, 193, 194, 195

Kant, I. 84, 98, 100, 108, 110, 118, 125,
132

kategorije 62, 76, 98, 99, 100, 101,
102, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 116, 117, 118, 119, 126, 143, 148,
151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 172,
190

kazalniki pravičnosti 72, 75, 139, 140,
142, 143, 149, 150, 151, 153, 156, 157,
158

Kodelja, Z. 13, 60

konceptualizacije enakosti/pravič-
nosti 165

L

Laval, C. 21, 33, 36, 100

M

MacBeath, J. 184, 185, 186

meritokracija 16, 34, 40, 59, 64, 65,
67, 69, 85, 86, 169, 170, 171

merjenje 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 34,
45, 46, 59, 71, 83, 101, 132, 133, 143,
153, 157, 185, 186, 187, 188, 194

Meuret, D. 68, 99, 139, 140, 142, 143,
149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156,
165

Morgan, C. 184

Moss, L. 17

Murgatroyd, S. 184

N

nadzor 43, 76, 183
 nasilje 11, 13, 15, 62, 78, 79, 80, 81, 84, 86, 106, 131, 150, 177
 neenakost 14, 15, 22, 31, 47, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 84, 85, 86, 127, 133, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 182, 183, 191, 193, 194, 195
 neoliberalizem 17, 22, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 60, 75, 189
 Nussbaum, M. 107, 128, 130, 131, 132, 133

O

OECD 17, 18, 19, 20, 31, 33, 35, 38, 41, 45, 46, 47, 48, 60, 65, 73, 78, 79, 99, 107, 133, 185, 190, 191, 192

P

Passeron, J-C. 134, 164, 169, 175, 177, 181, 182
 PIRLS 18, 185
 PISA 17, 18, 19, 22, 34, 45, 46, 47, 48, 65, 79, 104, 137, 185, 194
 pismenost 18, 21, 22, 71, 104
 pluralnost pristopov 165
 podatki 18, 19, 20, 33, 35, 36, 39, 45, 46, 47, 48, 59, 65, 70, 71, 73, 81, 86, 103, 104, 119, 132, 136, 139, 140, 151, 164, 185, 188
 Poljanšek, M. 168
 Porter, Th. 20, 21, 33, 45, 46, 73, 87
 poštenost 22, 32, 34, 60, 67, 68, 72, 75, 84, 127, 128
 pravičnost 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 45, 48, 59,

60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 85, 87, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 107, 108, 112, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 168, 171, 172, 173, 175, 181, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195
 pričakovanja 86, 136, 140, 145, 153, 156, 183, 190, 194, 195
 prihodnost 14, 16, 19, 48, 75, 141, 166, 167, 171, 172, 175, 192, 193, 194, 195

R

racionalna pedagogika 178
 Rancière, J. 163
 Rawls, J. 15, 40, 66, 76, 84, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 144, 173
 razred 16, 66, 79, 100, 104, 110, 111, 117, 122, 126, 136, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 164, 168, 169, 175, 176, 178, 181, 182, 184, 189
 Reboul, O. 43, 44
 reprodukcija 15, 105, 134, 143, 145, 146, 151, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 176, 177, 181, 182, 183
 Ringer, F. 171, 175

S

Sahlberg, P. 34, 60
 samoreprezentacija 189
 Sandel, M. 16, 64, 66, 69, 128
 Sardoč, M. 11, 12, 13, 15, 22, 29, 30, 39, 41, 44, 59, 60, 63, 64, 67, 72, 73, 74, 84, 86, 87, 188
 Segall, S. 74, 76, 86

Sen, A. 107, 128, 129, 130, 133, 165, 166,
167, 173, 183

slogani 35, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 64,
72, 189

standardi 14, 33, 82, 100, 105, 166, 173,
177, 184, 186, 189, 191

Steiner-Khamsi, G. 18, 21, 34, 65

stroški 74, 76, 147, 148, 150, 175, 176,
187, 191

Sudhir, A. 166

Svetovna banka 73, 185, 190

Š

šolstvo 36, 37, 38, 40, 66, 69, 100, 103,
104, 105, 106, 107, 167, 169, 170, 182,
189

štipendije 37, 148, 176

T

talenti 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 66, 67,
68, 69, 72, 74, 76, 134, 135, 153

Tašner, V. 170, 171, 172

Temkin, L. 74, 76

TIMSS 17, 18, 104, 137, 185, 194

U

učinkovitost 12, 17, 21, 22, 33, 35, 37,
45, 47, 65, 83, 100, 135, 155, 157, 158,
163, 165, 166, 172, 173, 175, 184, 185,
186, 187, 189, 192

UNESCO 14, 73, 84, 99, 107, 166, 172,
181, 185, 190, 193, 194, 195

uspešnost 12, 16, 18, 19, 34, 35, 38, 45,
46, 47, 48, 60, 73, 75, 83, 106, 145,
153, 156, 184, 186, 187

V

Van Parijs, Ph. 133, 134, 135, 140, 151

vrlina 61, 98, 102, 103, 107, 112, 114,
115, 116, 119, 121, 122, 123, 124

W

Wallerstein, I. 188, 190

Y

Young, M. 13, 15

Pravičnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju – med preteklostjo in prihodnostjo
uredil Mitja Sardoč

Dissertationes (znanstvene monografije | Scientific Monographs), ISSN 1855-9638, 50

Založba Pedagoškega inštituta

Glavni urednik

Igor Ž. Žagar (Pedagoški inštitut)

Pomočnik glavnega urednika in izvršni urednik

Jonatan Vinkler (Univerza na Primorskem)

Uredniški odbor

Sabina Autor (Pedagoški inštitut), Igor Bijuklić (Pedagoški inštitut), Igor Grdina (ZRC SAZU, Alma mater europaea), Arlene Holmes-Henderson (University of Durham), Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut), Ben Kotzee (University of Birmingham), Mitja Sardoč (Pedagoški inštitut), Harvey Siegel (v pokoju, University of Miami), Damijan Štefanc (Univerza v Ljubljani), Klaudija Šterman Ivančič (Pedagoški inštitut), Jonatan Vinkler (Univerza na Primorskem), Igor Ž. Žagar (Pedagoški inštitut), Janja Žmavc (Pedagoški inštitut in Univerza na Primorskem)

Uredniški svet

Tomaž Deželan (Univerza v Ljubljani), Fotini Egglezou (Hellenic Institute of Rhetorical and Communication Studies, Athens, Greece), Tomaž Grušovnik (Univerza na Primorskem), Ivanka Mavrodieva (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria), Marcello Potocco (Univerza na Primorskem), Miloš Zelenka (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice, Czech Republic, and Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, Slovakia)

Lektura in tehnična ureditev: Davorin Dukič

Oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdal

Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

Ljubljana 2025

Brezplačna elektronska izdaja

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-368-4.pdf>

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-369-1/index.html>

<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-368-4>

© 2025 avtorji

PEDAGOŠKI INŠTITUT



1965-2025



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

COBISS.SI-ID 240087811

ISBN 978-961-270-368-4 (PDF)

ISBN 978-961-270-369-1 (HTML)

