

Veronika Tašner

MERITOKRACIJA

ZGODBA O REGULATIVNI IDEJI NAŠEGA ČASA

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta



Meritokracija

Zgodba o regulativni ideji našega časa

Avtorica: *Veronika Tašner*

Recenzenta: *Roman Kubar, Ljubica Marjanovič Umek*

Lektorirala: *Špelca Mrvar*

Oblikovanje in prelom: *Eva Vrtnjak*

Oblikovanje ovitka: *Roman Ražman*

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajateljico: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Ljubljana, 2023

Prva izdaja

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Naklada: 200 izvodov

Cena: 22,90 EUR

Knjiga je nastala v okviru raziskovalnega projekta št. *V5-2129 (Pravičnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju – med preteklostjo in prihodnostjo)* ki jo iz državnega proračuna financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS).

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije v okviru Javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva–Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>
DOI: 10.4312/9789612971632

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=163943427
ISBN 978-961-297-164-9

E-knjiga
COBISS.SI-ID=163864579
ISBN 978-961-297-163-2 (PDF)

Kazalo

Zahvale	7
Uvod	9
1 Konceptualiziranje, vzpon in vztrajanje meritokracije	13
1.1 Težave s prevodom	22
1.2 Youngova inovacija meritokratske enačbe, ki jo je spodbudila laburistična dilema	24
1.3 Zamikanje koncepta	28
1.4 Vzpon meritokracije v Veliki Britaniji	38
1.5 Meritokracija kot prevladujoča racionalnost 20. in 21. stoletja	40
2 O meritokratski formuli	45
2.1 O pameti ...	47
2.2 ... in o trudu	65
2.3 Centralnost dela	69
2.4 Ponovno o meritokratski formuli	76
3 Edukacijska meritokracija	77
3.1 Javno šolstvo kot predpogoj edukacijske meritokracije	78
3.2 Množično izobraževanje – prvi val	81
3.3 Določen tip izobrazbe kot privilegij	83
3.4 Drugi val množičnega izobraževanja in vzpon edukacijske meritokracije	85
3.5 Spremembe izobrazbene strukture – krepitev prepričljivosti meritokracije	89
3.6 Izobraževanje žensk kot primer »par excellence« vpliva načela zaslužnosti	92
3.7 Konec diskriminacije kot predpogoj meritokracije	92
3.8 Primer spreminjanja izobraževanja žensk v Sloveniji	94
3.7 Izobrazba kot meritometer	100
4 Kritika kot preizpraševanje koncepta meritokracije	107
4.1 Bourdieu – radikalna kritika koncepta meritokracije	108
4.2 Vloga edukacijskih institucij v reprodukciji družbenih neenakosti	110
4.3 Bernsteinove analize družbenega razreda, kodov in pedagogik	115
4.4 Vidna in nevidna pedagogika	120
4.5 Socialna mobilnost, trg in meritokracija	123
4.6 Ob reprodukciji še segmentacija, primarni in sekundarni učinki ter vpliv socialnega in kulturnega kapitala na učni uspeh	129
4.7 Težave s spolom in meritokracijo	150

5	Od preproste h kompleksni enakosti do poštene pravičnosti v družbi in nato še v šoli	153
5.1	Enakost in pravičnost – dve strani iste medalje?	154
5.2	Od preproste enakosti h kompleksni enakosti ...	157
5.3	... in še k pošteni pravičnosti	160
5.4	Osnovna struktura družbe	165
5.5	Enakost in pravičnost v edukaciji	173
5.6	Rawls, šola, enakost in pravičnost	176
5.7	Nekaj sklepnih misli	182
6	Nova meritokracija?	185
6.1	Ambivalentnost meritokracije in ambivalenten odnos do meritokracije	185
6.2	Privlačnost in meje instrumentalne strani meritokracije	195
6.3	Soobstoj instrumentalne in neinstrumentalne naravnosti meritokracije ali od šibke k močni meritokraciji	199
6.4	Nova zaslužnost in drugačna družba?	203
6.5	Scenarij družbe, edukacije in meritokracije prihodnosti	205
	Povzetek	211
	Summary	217
	Literatura in viri	223
	Imensko kazalo	235
	Stvarno kazalo	241

Dejanu, Hani in Maksu

Zahvale

Čeprav v akademskem svetu pogosto slavimo *individualne akademske dosežke* in je pisanje knjige praviloma precej osamljeno delo, te knjige ne bi bilo brez izdatne podpore številnega kroga posameznic in posameznikov, ki mi že več kot desetletje na različne načine stojijo ob strani.

Najprej hvala kolegici dr. Milici Antić Gaber, ki je verjela vame, tudi ko sama tega še nisem zmogla in je moje dolgoletno ukvarjanje s problematiko meritokracije pravilno ocenila kot »čas je za knjigo«. Hvala za vse konstruktivne pogovore, spodbude in strokovne nasvete, brez katerih bi bila zastavljena pot bistveno napornejša. Hvala dr. Slavku Gabru, spoštovanemu kolegu, ki je s svojo modrostjo, delavnostjo, pripravljenostjo deliti vednost in širiti obzorja sveta in svetov izvor večnega navdiha. Smiselne usmeritve in vabila v smeri, ki bi sicer ostala neraziskana, ter skupno delo so prispevali k bistveno kakovostnejšim razmislekom in zapisom v tem in drugih delih. Kolegicama dr. Ljubici Marjanovič Umek in dr. Metki Mencin iskrena hvala za poučne izlete v psihologijo in strokovno vodenje pri hoji po robovih prepletajočih se in v delih nasprotujočih si znanstvenih disciplin.

Kolegoma dr. Pavlu Zgagi in dr. Marjanu Šimencu velik hvala za velikodušno izmenjavanje in podarjanje knjig, plodne pogovore ter neizmerno potrpežljivost in razumevanje pri drugih zadolžitvah. Hvala kolegicama dr. Jasni Podreka in dr. Nini Perger, ki sta se na pot pisanja knjige podali pred mano in zato velikodušno in razumevajoče delili strahove, upe, skrbi in veselje ob urejanju tega dela. Zahvala kolegici Niki Šušterič, ki je razumela zahtevnost tega

projekta in altruistično ponudila pomoč in podporo vedno, kadar sem ju najbolj potrebovala. Iskrena hvala tudi dr. Mojci Žvegljč Mihelič za metodološko pomoč in svetovanje ter dr. Živi Kos za neskončne razprave o teži in radostih akademskega dela.

Hvala Ivani Djilas, prijateljici, ki je v obdobju nastajanja te knjige sama spisala že dve leposlovni deli, a hkrati zmogla razumeti, da morajo nekateri teksti zoreti dlje in ni odnehala z nesebično podporo tudi v najnapornejših obdobjih nastajanja tega dela. Hvala prijateljicama z najdaljšim stažem, Sandri Ledinek in Nini Kancler, ker mi stojita ob strani že od zmeraj. Ker nista obupali nad mano in mi ne zamerita pretirano mojega nenehnega zanemarjanja našega prijateljstva.

Prisrčna hvala prijateljici dr. Andreji Mikuž, ker ostajaš moja največja podpornica.

Hvala moji družini – mami in sestri Maji, Anici in Ivanu, Darji, Stanku, Mateju in Kolji – vi ste bili in ostajate moja skala.

Predvsem pa hvala Dejanu, Hani in Maksu za ljubezen, razumevanje in podporo. Hvala za izkazano strpnost do (pre)mnogih popoldnevov, večerov in vikendov, ki so bili namenjeni tej knjigi in ne vam. Brez vas mi ne bi uspelo.

Uvod

Zaveza k odpravljanju neenakosti v družbi je ena izmed prednostnih nalog demokratičnih politik zahodnega sveta. Zagovornike in zagovornice enakosti postavlja pred zahtevno vprašanje, tj. koliko neenakosti – socialnih, spolnih, etničnih, ekonomskih, religijskih itn. – je za družbo, ki želi biti pravična in hkrati svobodna, še sprejemljivih. S podobno dilemo so soočeni zagovorniki in zagovornice enakosti v vzgoji in izobraževanju, ki poskušajo zmanjšati neenakost, ki je proizvedena tudi v polju edukacije. V knjigi se na tem ozadju ukvarjamo z vprašanji formiranja, sidranja, vztrajanja in morebitnega poslavljanja koncepta meritokracije. Ugotavljamo, zakaj in kako je meritokracija, ki jo razumemo kot vodilno racionalnost izobraževanja po drugi svetovni vojni, prevladala in upravičila ter podprla demokratizacijo in množičnost vzgoje in izobraževanja. Tematiziramo njeno vlogo pri vpogledih v neenakosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu, tj. koliko je sama prispevala k logiki reprodukcije neenakosti v šolskem polju oziroma kje je prispevala k njenemu zmanjševanju, mogoče celo odpravljanju.

Proučevanje predstavljenega problema se osredotoča na preizpraševanje meja meritokratske družbe in edukacije ter na začetno dograditev koncepta meritokracije – nove meritokracije. Z analizami geneze racionalnosti našega časa, ki preči različne družbene podsisteme ter zagovarja in v delu svojega delovanja zagotavlja enake izobraževalne možnosti, ob tem pa kreira vrsto neenakosti, želi pričujoče delo prispevati k oblikovanju odgovorov na vprašanje, kaj je treba narediti, da bi dosegli pravičnejši vzgojno-izobraževalni sistem. Rezultat

našega večletnega dela naj bi na podlagi dodatnih vpogledov v reprodukcijo neenakosti v vzgoji in izobraževanju omogočal razmislek o ‚novih časih edukacije‘ – časih, ki kličejo po dograjevanju kriterijev izbire in nagrajevanja, torej po novi meritokraciji in mehanizmih, ki omogočajo pravičnejši sistem edukacije.

Danes, ko večina demokratičnih družb vsaj na deklarativni ravni stremi k takšnim ureditvam svojih podsistemov, ki bi bili pravični za vse člane in članice družbe, namreč ne preseneča, da je izpolnjevanje zahteve po enakih možnostih v vzgoji in izobraževanju ena temeljnih političnih skrbi večine modernih družb. Pravičen vzgojno-izobraževalen sistem, ki ne reproducira, ampak odpravlja in zmanjšuje družbene neenakosti, je tako postal cilj; izziv, ki ga zasledujejo politiki, učiteljstvo, sociologi, filozofi, psihologi idr. Posledica tega je tudi zaznamovanost sodobnega družboslovja z razpravami o socialni pravičnosti. Te so se iz polja metafizičnega v veliki meri preselile tudi v polje političnega (Rawls 2004).

Delo, ki je pred vami, je plod dolgoletnega ukvarjanja z zagatami meritokracije in edukacije. Poskuša pokazati, da se zahteva po omogočanju in udeležanju vzgoje in izobraževanja za vse ni pojavila čez noč in naenkrat, ampak postopoma in v prepletu s procesom vse večje demokratizacije družb na splošno. Izpostavlja, da je bilo izobraževanje sprva namenjeno elitam, manj številčnim slojem prebivalstva, spremembe družbenih sistemov pa so vse glasneje terjale boljšo dostopnost in izobraževanje za vse. Ekskluzivnosti je sledila množičnost, ki je omogočala izobraževanje, namenjeno širšim množicam. Na ozadju prepleta vzgoje in izobraževanja kot celote se je izrisala danes prevladujoča *meritokratska* linija, ki je v prvi vrsti promovirala geslo »pamet in trud«. Oboje naj bi povezano in prepleteno prineslo *zaslužnost* (Young 1958). Pogoj za ta sam po sebi demokratični premik, je dostopnost vsakogar do izobrazbe – vsakogar, in to ne glede na socialni izvor, spol, etnično pripadnost itn. Stara ureditev podedovanih položajev in nagrad je tako ob demokratizaciji družbe in odpiranju, dostopnosti šole počasi, a zanesljivo ugašala. Uveljavljal se je nov kriterij družbene stratifikacije – meritokracija. Pojasnujemo vzroke za uveljavitev obeh elementov Youngove formule – pamet in trud. Pri tem pojasnujemo tudi terminološke in pojmovne zagate termina, ki v slovenskem jeziku nima ustreznega prevoda. Izpostavljam nekaj najpomembnejših družbenih dejavnikov, ki so vplivali na mentalno in praktično sidranje novega kriterija v modernih družbah. Opazovanja splošnega družbenega fenomena bomo v nadaljevanju zožili na dogajanje v edukacijskem polju in predvsem na

premislek prepleta meritokracije in edukacije. Po drugi svetovni vojni je namreč sledilo navdušenje nad močjo edukacije, ki naj bi bistveno pripomogla k socialni promociji posameznice_ka. Prepričanje o vsemogočnosti vzgojno-izobraževalnih ustanov pri omogočanju priložnosti za vse je s tem postalo ena dolgoletnih konstant splošnega prepričanja. Tako je ostalo tudi po tem, ko se mu je pridružilo razočaranje, ker se je ta moč izkazala za bistveno bolj omejeno, kot je bilo pričakovano. V delu strokovnih razprav je postalo kmalu po dejanski liberalizaciji vpisa jasno, da šola ne odpravlja družbenih neenakosti. Še več, ne samo da jih ni odpravljala, s pomočjo poglavitnih ugotovitev izbranih mislecev, mislic, ki navadno izhajajo iz polja sociologije (Bourdieu, Passeron 1964, 1970; Bernstein 1958, 1970, 2007; Goldthorpe 2003, 2007; Littler 2018; Tenret 2011), dokazujemo, da je šola pomemben mehanizem reprodukcije neenakosti v družbi. Kljub vse večji liberalizaciji dostopnosti izobraževanja zadnjih 70 let in kljub velikim upom, ki so bili položeni v meritokracijo, neenakosti v šoli ostajajo močno prisotne. S pomočjo kritike meritokracije, ki je v povojnem izobraževanju sicer prevladala in upravičila ter podprla omenjeno liberalizacijo in množičnost izobraževanja, ugotavljamo njeno nezmožnost večjega razumevanja neenakosti v šoli in vloge šole pri njeni reprodukciji (Gaber 2006; Goldthorpe 2003; Kodelja 2006; Meuret 2001; Sen 1995). Kritike meritokracije izpostavljamo in analiziramo zato, da bi osvetlili dileme prepričanja v moč edukacije na eni strani ter da bi premislili doseg in omejitve kritike tega koncepta na drugi strani. S preizpraševanjem koncepta meritokracije, ki velja za potrebnega in sprejemljivega, ker kljub omejitvam prispeva k pravičnejši in enakopravnejši družbi, pod vprašaj postavljamo prav njegovo pravičnost (Duru-Bellat 2006, 2009b; Dworkin 2005; Meuret 2001; Tenret 2011, Sandel 2020).

Pri oblikovanju pravičnejših družbenih podsistemov so se zagovorniki enakosti tudi po uveljavitvi meritokratskih načel tako znašli pred nalogo zmanjševanja neenakosti in nalogo zagotavljanja pravičnosti vzgojno-izobraževalnega sistema. Da bi odgovorili na izziv, s katerim se soočajo, se morajo vsaj na prvi pogled vrniti celo pol koraka nazaj. Če je nekdaj veljalo, da je cilj edukacije odprava neenakosti, je že nekaj desetletij (Rawls 1973; Sen 1995; Walzer 1983) aktualno vprašanje, koliko neenakosti – vsaj socialnih in ekonomskih – je za družbo, ki želi biti pravična in hkrati svobodna, še sprejemljivih. Tudi najglasnejši zagovorniki egalitarizma danes tako ne zahtevajo več popolne enakosti dohodkov v premoženju in tudi izobrazbe ne. Zato je eno pomembnejših aktualnih vprašanj, ki zaposlujejo sociologe in sociologinje edukacije, to,

kako zmanjšati neenakosti v vzgoji in izobraževanju ter kako omogočiti čim pravičnejši sistem izobraževanja za vse udeležence in udeleženke. Odgovore na vprašanja, kako razumeti vprašanja enakosti in pravičnosti v edukaciji v povezavi z načeli meritokracije in koncepcijami pravičnosti, ki bi omogočile dodatno strukturirati mehanizme tako, da bi ti prispevali k večji pravičnosti sistemov vzgoje in izobraževanja, bomo podrobneje tematizirali v drugem delu knjige. Povezali smo jih z rešitvami za dograjevanje meritokratskega kriterija, ki v šolskem in ekonomskem polju izgublja na prepričljivosti. V nadaljevanju se ukvarjamo z mogočo konceptualizacijo nove meritokracije in mehanizmov njenega potencialnega prispevka k večji pravičnosti edukacije (Renault 2007; Sen 2000).

Dokazujemo, da je v našem času meritokracija kljub svojim mejam nujna, a hkrati potrebna konceptualne dograditve. Ob naslonitvi na zasnutke konceptualizacij »nove meritokracije« avtorjev Renaulta (2007) in Sena (2000) skušamo konceptualizirati »novo meritokracijo« in misliti na mehanizme njenega vzpostavljanja.

1 Konceptualiziranje, vzpon in vztrajanje meritokracije

Meritokracijo je mogoče razumeti kot racionalnost (Weber 1905/1988, 1978; Foucault 1980, 2009), ki je prevrednotila in predrugačila način življenja pripadnikov in pripadnic zahodnih družb s konca 19. stoletja. Bistveno je določala način življenja celotno 20. stoletje in ga pomembno določa tudi v 21. stoletju. Sodobne družbe naj bi bile, če nekoliko poenostavimo, danes urejene tako, da posamezniku omogočajo napredovanje po družbeni lestvici glede na njegov trud in njegovo pamet¹. Ljudje – čeprav kdaj tudi z zadržki in čeprav tisti iz držav, v katerih ne govorijo angleško večinoma niti ne znajo opredeliti meritokracije – verjamejo, da bo v življenju uspelo tistim, ki so pametni in prizadevni. Zdi se, da je to pravilo, ki naj bi večinoma veljalo za bolj ali manj vse sfere javnega življenja in je v zahodnem svetu kot tako postalo imperativ vrednotenja ter presojanja sebe in drugih. Drugačni načini socialne promocije, tudi ko najdejo prostor za svoj obstoj, niso tako čislani in sprejemljivi, kot je meritokratski. Potrditev zapisanega lahko najdemo v zgodbah o uspehu, t. i. uresničitvi sanj posameznice_ka, naj gre za vrhunske športnice, glasbenike, podjetnice, znanstvenice, umetnike, ki utelešajo meritokratsko logiko – pravimo in tudi

1 Besedo pamet uporabljamo tako, kot je uporabljena v SSKJ, tj. »sposobnost dojemati, razsojati, ravnati glede na izkustvo«, in kot je uporabljena v splošni rabi, npr. v časopisnem poročanju. V nekaterih kontekstih, posebej v drugem poglavju, ko za pojasnitve elementov meritokratske formule iščemo pojasnila v polju psihologije, besedo pamet približamo oznaki kognitivne sposobnosti posameznika ali posameznice. V omenjenih primerih bomo zato iz rabe označevalca pamet praviloma prešli na kognitivne sposobnosti.

sami pravijo, da so uspeli zato, ker: imajo talent,² ki so ga z delom realizirali ter tako dosegli želene in zavidanja vredne cilje. Kadar take zgodbe poudarjamo, kar radi počnemo, saj nam dajejo upanje za uspeh (skoraj) vsakega, uspe (skoraj) vsak, vsaka, ne samo da podpiramo, ampak in tudi promoviramo meritokratsko načelo. Take posameznike, posameznice pogosto dajemo za zgled mlajšim generacijam. Zaradi privlačnosti sporočila in splošnega sprejemanja se ti tako zgledujejo po njih.

Ena izmed takih »promocijskih dejavnosti«, ki utrjuje prevladujoč tip racionalnosti v slovenski družbi, je tudi vsakoletna predstavitev dosežkov zlatih maturantov – dijakinj in dijakov, ki so najodličnejši med odličnimi. Gre za javno izrekanje priznanja mladim posameznicam in posameznikom, ki so dosegli vse mogoče točke na maturi. Ob osnovnih statističnih podatkih o tem, koliko zlatih maturantk in maturantov imamo v tekočem letu in od kod prihajajo, vedno sledijo tudi individualne zgodbe oseb, za katere pričakujemo, da bodo zasedle najpomembnejša mesta v družbi. To je mogoče zaslediti v diskurzih, ki jih ob predstavljanju najuspešnejših dijakov in dijakinj uporabljajo novinarji, politiki in predstavniki drugih javnosti. Označeni so kot up slovenske družbe, ker so s svojim trdim delom dokazali, da je mogoče posegati po vrhovih, da jim trud in napor nista odveč, da je zaradi njih slovenska družba zares »družba znanja« (iz nagovora predsednika države dr. Danila Türka na sprejemu zlatih maturantov), »da so iz najboljšega testa, ki bo še visoko vzhajalo. V njih je iskra, za katero je mogoče samo upati, da bo našla pravo netilo. In ko bo zagorelo, se bomo ob njihovih talentih, modrosti in vztrajnosti lahko greli prav vsi« (Ivelja 2011).

Podobne elemente je bilo zaznati v nagovorih predsednika Pahorja, ki je v desetih letih svojega predsedovanja čestital 1087 zlatim maturantom in maturantkam.

Leta 2013 je zlate maturante imenoval „elita v najbolj žlahtnem pomenu besede“ in dodal, da je v veliki meri od njih, ki bodo kmalu nosilna generacija družbe, odvisno, kako kakovostno življenje bomo imeli čez čas. „V vas je usmerjeno zelo veliko pričakovanje, mi pa moramo omogočiti, da z vašim znanjem in nadpovprečnostjo sežete do zvezd in da nam vsem skupaj pomagate, da zaživimo lepše in boljše čase“ (STA, Dnevnik, 28. 9. 2013).

Naslednje leto je zlate maturante proglasil za vzgled. »Ste vzgled, zato previdno z njim. Zlasti tisti, ki boste postali vodilne osebnosti, ta vzgled porabite

2 S terminom talent merimo na različne oblike nadarjenosti.

za nekaj dobrega.« Ob pomembnem prispevku učiteljstva in staršev je Pahor v središče postavil prav maturantke in maturante: »Ne glede na pomoč profesorjev in staršev je uspeh, ki ste ga dosegli, najprej in predvsem vaš. Vsak ve, katere okoliščine so ga omogočile. Karkoli je že posebnega prispevalo k temu, s tem nadaljujte po svojih najboljših močeh, da dosežete največ, kar je mogoče« (Delo, STA, 4. 10. 2014).

V svojih nagovorih je na različne načine poudarjal odločilni pomen znanja, vztrajnosti in poguma. (MMC, 9. 10. 2021)

V svojem zadnjem nagovoru v funkciji predsednika republike je na zlate maturante naslovil prošnjo, »da po svoji najboljši vesti storite vse za to, da ne boste samo najboljši učenci, ampak tudi najboljši ljudje«. Izrazil je željo, da bi svoje znanje uporabljali tako, da bo dobro njim, tistim, ki jih imajo radi, in tudi vsem v družbi, ki se sooča s številnimi težavami. (Gov.si/novice 10. 8. 2022)

V zadnjih nagovorih, posebej v zadnjem, je mogoče zaznati izpostavljen pomen individualnega uspeha ne samo za posameznico ali posameznika, temveč tudi za skupnost, skupno dobro.

Zanimivo je prebirati tudi osebne zgodbe zlatih maturantk in maturantov. Novinarka Dnevnika Ranka Ivelja je leta 2011 objavila obsežne portrete o tem, kaj je bilo treba narediti, da so postali najboljši med najboljšimi. Njihove zgodbe jasno pokažejo, da tudi sami verjamejo, da jim je uspelo zaradi vztrajnega dela, prizadevnosti in osredotočenosti na cilj. To dokazujejo tudi njihovi življenjski trajektoriji, posebej tisti, povezani s preteklimi šolskimi dosežki. Zgodba Ane F., zlate maturantke mednarodne mature:

Rodila se je v vasi Budanje pri Ajdovščini, osnovno šolo je z odličnim uspehom končala v Vipavi. Pri petnajstih je že natanko vedela, kaj si želi, in bila za to pripravljena žrtvovati udobje domače hiše. ‚Slišala sem, da je bežigrajska gimnazija fajn šola, privlačilo me je tudi veliko mesto pa ljubljanska gledališča in Konzorcij.‘ [...]

Za obiskovanje predstav, pohajkovanje po Ljubljani ali jahanje, kar je počela kot osnovnošolka, ni bilo časa. Tudi za branje leposlovnih knjig in gledanje televizije ne; televizije sploh ni imela. Zlasti v zadnjih dveh letnikih se je vsak dan le učila ali zbirala material ali pisala eseje do desetih ali enajstih zvečer, včasih pa še pozneje, v kopalnici, da ni motila cimre. [...]

Za program MM se je Ana po drugem letniku odločila, ker ji je bila ‚običajna‘ gimnazija premalo. Hotela je več in ta več je zahteval tudi več dela.

„Imela sem srečo, da sem v domu stanovala z Aido, sošolko v MM, ki je sposobna neverjetne koncentracije. Ko se mi je ustavilo, me je spodbudila in motivirala prav moja cimra.“ Tudi Aida je na maturi zbrala bleščečih 44 točk. [...]

Izjemen uspeh na maturi Ani odpira vrata številnih univerz. Jo mika študij v tujini? Za nekaj časa bi že šla v tujino, pravi, za stalno pa nikakor ne. V Sloveniji rada živi tudi zato, ker je socialna država (ibid.).

Zgodba Urbana N. s Ptuja je podobna. Odličnjak je bil vso osnovno šolo in vso gimnazijo. »V zadnjem letniku ptujske gimnazije je imel same petice, le pri športni vzgoji se je moral zadovoljiti s štirico« (ibid.). Pa ne zaradi učitelja, ki »je bil krasen« (ibid.), šport in Urban pač nista šla skupaj. Urban se, zanimivo, prišteva med ljudi lene vrste.

Hobijev nima, prosti čas je sinonim za lenarjenje, od vsega pa se mu je najlepše „počit“ na udoben stol v senco domačega vrta in brati, brati. [...] Vse od kraja. V osnovni šoli je bil nor na zbirko Pet prijateljev. Ko jo omeni, se namuzne, kot bi hotel reči, saj vem, da so ti romančki literarno pofl, ampak kaj, ko za mulce ni boljšega branja. [...] V gimnaziji je, če se je le dalo, bral po dva romana na teden; če mu kakšen ni ravno sedel, ga je žulil mesec in več. Ko ga poprosim, naj izbere nekaj knjig ali avtorjev, ki so mu še posebej pri srcu, ne okleva niti minuto. Agatha Christie, Stieg Larsson, vse njune detektivke. /.../ Pa Lainščkova Ločil bom peno od valov in Salingerjeva Varuh mlade rži.

Za svojo nadaljnjo študijsko pot ni izbral slovenščine, ki je bila njegov najljubši predmet, ampak medicino. Zakaj?

Ker je perspektiven poklic, ker je delo zdravnika zanimivo in ker vključuje delo z ljudmi, kar je morda najbolj važno. Všeč mu je tudi, da se mu še ni treba odločiti, kaj natanko bo počel. In če bi se moral? Potem bi bil psihiater. „Dobiš vpogled v človeka.“ Bi kot zdravnik raje delal v javni ustanovi ali v elitni zasebni kliniki? Za Urbana ni dileme. Veliko raje bi delal v javni bolnišnici. „To je pravi čar zdravniškega poklica: pomagati vsem, enako, ne glede na gmotni položaj“ (ibid.).

Zanimiv je tudi Urbanov pogled na šolo in šolski sistem.

„Pravijo, da smo danes mladi tekmovalni in egoistični. Sam tega nisem opazil. Med nami v gimnaziji ni bilo ne ljubosumja ne kakšne posebne tekmovalnosti, sam sem rad pomagal sošolcem in ‚hvala‘ mi je zadoščal.“ Se je veliko učil, je veljal za piflarja? „Mislim, da sem bil v razredu kar priljubljen. Učil sem se, seveda, a le pred napovedanimi spraševanji in testi, ne vsak dan.“ Ko se pogovarjava o lepih in manj lepih plateg šole kot sistema, poudarja predvsem njeno socialno razsežnost. „Fajn se mi zdi, da imamo

mrežo kakovostnih javnih šol, ki zagotavljajo vsem enake možnosti. Najbrž bi elitne šole britanskega tipa omogočile boljšo izobrazbo, ampak ne, ne potrebujemo jih,‘ je odločen. Ne zdi se mu tudi prav, da za kul šolo velja le gimnazija. Potrebujemo kvalificirane kadre, strokovne šole bi po njegovem morale dobiti večjo veljavo (ibid.).

Zanj sta vrednoti

ljubezen in prijateljstvo. ‚Zelo pomembno se mi zdi, da imaš okoli sebe ljudi, ki te v življenju podpirajo – starše, punco, prijatelje ...‘ Zelo visoko na lestvici vrednot postavlja svobodo in znanje. ‚Človek je toliko velik, kolikor zna. Znanje vodi v strpnost in sprejemanje drugačnosti, uspešnost v življenju ni tako pomembna.‘ Denar ni visoko na Urbanovi lestvici. ‚Seveda ga potrebuješ, ampak le toliko, da normalno živiš in da si lahko tu in tam privoščiš kaj malega za dušo in telo. Za lepo življenje ne potrebuješ razkošja; standard srednjega razreda zadošča,‘ je prepričan Urban (ibid.).

Novinarka v pogovoru z Urbanom razkrije še eno zanimivost – uspešni maturant je otrok uspešnih staršev srednjega razreda, oče je namreč sodnik, mama veterinarska inšpektorica.

Kaj je torej mogoče razbrati iz povzetih zgodb? Z gotovostjo to, da sta delo/trud in pamet uveljavljena in sprejeta kot bolj ali manj varna pot do zelenega uspeha³ v življenju. Predvsem pa je ta pot legitimna, družbeno zaželena. Z bistveno manj odobravanja so sprejete zgodbe ‚uspešnežev‘, ki niso sledili meritokratski logiki. Zgodbe novodobnih bogatašev, če niso rezultat trdega dela, vzbujajo revolt in delajo slabo uslugo pozitivnemu vrednotenju prizadevanja za uspeh in bogastvo. V slovenskem prostoru k takim družbenim pričakovanjem nekaj prispeva egalitarna tradicija nekdanjega socialističnega sistema, zato je v našem prostoru mogoče zaznati averzijo do tistih, ki odstopajo od povprečja. Posebej v času t. i. tranzicije so nekateri posamezniki izkazovali pamet in v nekaterih primerih bolj premetenost in drznost ter so do uspeha in bogastva poskušali priti ali prišli na za družbo nesprejemljiv način. Predvsem pa je bilo za večino sporno, ker so bogastvo pridobili hitro in ne na podlagi svojega trdega dela. Leta 2014 je ekonomist Rasto Ovin v komentarju lestvice 100 najbogatejših Slovencev izpostavil, da se je lestvica nekako prečistila in ‚na njej ni več toliko ljudi, ki so na hitro, nekateri tudi sporno, obogateli v prvem

3 Uspeh razumemo kot vzpon po družbeni lestvici, pridobitev prestiža, ugleda, oziroma če uporabimo Bourdiejev koncept pridobitev ekonomskega, kulturnega, socialnega in simbolnega kapitala (prim. Bourdieu 2004). Čeprav se kdo ne bi strinjal z zapisanim, so v sodobnih zahodnih družbah opisani kazalniki sprejeti kot dokazi uspeha posameznika, posameznice.

polčasu tranzicije“. (Kokošar, 2014, siol.net) Tudi leta 2021 je bila lestvica najbogatejših Slovencev pospremljena z ugotovitvijo, da je na njej vse manj tajkunov in vse več »pravih podjetnikov in tudi športnikov«. (MMC, 25. 11. 2021)

Legitimnost v družbi torej še vedno prinaša kombinacija obojega – talenta in truda – ob upoštevanju zapovedi ne kradi, ne laži itn. Novodobni bogataši, ki pameti/talenta niso kombinirali s čislanim (poštenim) trdim delom, temveč z zvitostjo, s špekulacijami, z luknjami v zakonu itn., v javnosti niso sprejeti s pretiranim navdušenjem in spoštovanjem. Dejstvo je, da je v očeh sodobne družbe do bogastva in družbenega uspeha mogoče priti na pošten in nepošten način. Kot opozarjata McNamee in Miller, prevladujoča »integriteta bolj kot da bi spodbujala, zavira socialno mobilnost«. (2009, 41) Avtorja namreč priznavata, da imajo več možnosti za uspeh tisti, ki se pri napredovanju ne omejujejo pretirano s strogo poštenostjo. V dokaz ponujata številne primere industrijskih mogotcev, ki jih je zgodovina Združenih držav Amerike (ZDA) zadnje stoletje polna, prislužili so si naziv ‚roparskih baronov (*rober barons*)‘ (ibid.). Kombinacija truda in pameti tako pri teku za uspehom ni nujno vezana na neoporečen moralni značaj posameznika ali posameznice, je pa ta družbeno zaželen. Zapisano pa je že ena izmed resnih težav koncepta, ki je na prvi pogled neproblematičen.

Že iz uvodnih prikazov logike meritokratskega tipa racionalnosti je razvidno, da proizvaja in spodbuja razlike med posamezniki in posameznicami. Veliko raziskovalcev zato meritokracijo označuje kot ideologijo neenakosti (Duru-Bellat 2009; Michaud 2009; McNamee in Miller 2009). Še več – poudarjajo, da so družbene neenakosti v sodobnih zahodnih družbah upravičene prav z meritokratskim konceptom. Pridnim in talentiranim bo uspelo, lenim in neumnim pa upravičeno ne. Čeprav se rodimo enaki, so razlike, ki jih pridelamo, prav zaradi uveljavljene meritokratske logike dovoljene, družbeno sprejete. Še več – v imenu odličnosti spodbujamo ter ponekod celo zahtevamo selekcijo in razlikovanje. Koncept meritokracije priznava razlike v startnih pozicijah in zanje ne krivi posameznika oziroma posameznice. Je pa vsak posameznik odgovoren za to, kje pristane, kaj uspe ‚narediti iz sebe‘. Čeprav gre za v družbenih strukturah precej sprejemljivo logiko, pa to nakazuje dodatne težave, ki jih sicer na prvi pogled privlačna zgodba o trudu in talentu nosi s seboj in niso zanemarljive, ker je očitno, da ima koncept različne potence, tudi tiste, ki spadajo v polje družbenih neenakosti – zaradi katerih zagovorniki socialne pravičnosti upajo, da so ‚zlati časi‘ meritokracije mimo, saj da je nepravična.

A zdi se, da meritokracija kot koncept/ideologija racionalnost vztraja in se še dolgo ne bo poslovila. Gre za idejo, ki je, kot smo pokazali, kljub mejam in težavam, ki jih prinaša, uspešno prodrla v številne pore družbenega tkiva različnih družb zahodnega sveta (in tam tudi obstala). Večina ljudi danes verjame v pomen dela, truda, zaslug, plačila za dobro opravljeno delo, enakih možnosti, ki so v jedru ideje zaslužnosti, na podlagi katerih izvajamo rekrutiranje in promoviranje posameznikov in posameznic. Ker je kriterij, ki je nadomestil načelo dedovanja in nepotizma, privlačnejši in nudi, čeprav z nekaterimi omejitvami, več priložnosti vsem, se bo od njega težko posloviti. Gre za prepričanje, ki ga generacije staršev posredujejo svojim otrokom, ko jih prepričujejo o pomenu dela, učenja in izobrazbe, dodatnih obšolskih aktivnosti idr. Spomnimo na zgodbe otrokovega uspeha/neuspeha v šoli. Starši, stari starši, čeprav sami neuspešni v šoli, upajo, da bo njihovim otrokom/vnukom v šoli uspelo, ker je to dobra popotnica za uspešno življenje posameznika oziroma posameznice. Za pametne in pridne se bo vedno našlo dobro mesto v družbi, so prepričani, in to kot opozorilo in obljubo pogosto sporočajo naraščaju.

Prepričanje o družbeni pomembnosti teh posameznikov in posameznic je prisotna tudi v sodobnih diskurzivnih praksah, ki vedno znova preko diskurza politikov, znanstvenikov ali civilne družbe terja »najboljše učitelje v šolah«, »vrhunske znanstvenice«, ki bodo omogočili rast in razvoj družbe, samo najboljši pa ne bi škodili niti v politiki, zdravstvu in sodstvu idr.

T. i. *ameriške sanje*, ki prikazujejo ZDA kot deželo, v kateri so vsakomur na voljo vse priložnosti, če je le pripravljen mobilizirati svoj talent, smo očitno uspešno uvozili tudi v Evropo pa tudi v Slovenijo. Ideja nagrajevanja glede na posameznikove, posamezničine sposobnosti in pretekle dosežke je zato našla svoje mesto tudi v političnem diskurzu. Agende predsedniških in strankarskih kandidatov in kandidatk so polne pozivov k ustvarjanju priložnosti za najboljše in zahtev za boljšo izrabo talentov, ki jih premorejo nacije, saj naj bi bili talentirani in uspešni posamezniki jamstvo za napredek vseh, celotne družbe. Tudi politiki so zaznali, da meritokracija uspešno interpelira individuum v povsem določene subjekte, jih uspešno nagovarja k vlaganju turda v oseben in skupen napredek. Zato ne preseneča, da je v zadnjem desetletju koncept bolj ali manj eksplicitno prisoten v številnih političnih (na)govorih. Še več – kot tip racionalnosti se potrjuje tudi v načinih vladanja in ravnanjih, naj gre za pripadnike t. i. leve ali desne opcije. Tako je Tony Blair prevzem oblasti leta 1997 zaznamoval s prioriteta – izobraževanje, izobraževanje in

izobraževanje – nato pa stavo snovalcev politike laburistične stranke na izobraževanje kot pot, ki bo omogočila »učinkovito povečanje socialnih in ekonomskih možnosti« (Beck 2008, 14), dodatno okrepil leta 2001, ko je zahteval več meritokracije za Britance, čeprav ga je iznajditelj meritokratske formule Michael Young javno pozval k opustitvi zagovarjanja in promoviranja meritokracije, ker naj ob lansiranju koncepta ne bi upošteval njenih negativnih vidikov. Kljub temu je Blair leta 2006 v nekem intervjuju uspehe svoje stranke in sebe kot premierja povzel s temama, ki sta imeli največ uspeha med njegovim vladanjem, to sta bili »meritokracija in modernizacija«. (Webster 2006 v Beck 2008, 5)

Vero v meritokracijo je promovirala tudi politična elita, ki je nasledila Blaira. Theresa May je leta 2016, kmalu po tem, ko je postala predsednica vlade, predstavila svojo vizijo prave meritokratske Britanije. Britanije, ki bo omogočila navadnim ljudem, iz delavskega razreda, boljšo družbeno pogodbo. Pogodbo, ki bo zares sledila meritokratskim načelom. (Sandel 2020, 69)

Nicolas Sarkozy je leta 2007 v kampanji za predsedniške volitve ob siceršnjem nasprotovanju pridobitvam gibanj iz leta 1968 zahteval več nagrad za pamentne in delovne. Za *Le Figaro* je januarja 2007 izjavil: »Sem proti egalitarizmu, podporništvu (*assistanat*), uravnilovki; in za zaslužnost (*merit*), za to, da vsakdo dobi pravično nadomestilo za svoje prizadevanje in družbeno promocijo«. (Duru-Bellat 2009, 9) Njegov slogan »Večji zaslužek za več dela« (ibid.) postavlja v ospredje osebno odgovornost vsakogar za njegov, njen uspeh v družbi. Odgovornost je individualna, če gre za uspeh, izmerjen v njegovem, njenem dohodku ali pa v zunanjih znakih bogastva; seveda pa tudi, ko imamo na delu individualni neuspeh.

Vera v možnost socialne mobilnosti navzgor je v srčiki prej omenjenih ameriških sanj, zato ne preseneča, da je v ZDA retorika vzpona, trdega dela in uspeha, ki temu sledi, prisotna v političnih govorih tako na strani republikancev kot tudi na strani demokratov. Oboji so promovirali meritokratska načela s pozivi k še večji enakosti priložnosti. Njihovo retoriko najbolje povzema slogan, ki jasno uteleša meritokratsko logiko, in sicer »tisti, ki trdo delajo in igrajo po pravilih, bodo imeli možnost družbenega vzpona tako daleč, kot jim omogočajo njihovi talenti«. (Sandel 2020, 26) Sandel ugotavlja, da so slogan, kot variacijo na temo, uporabljali Ronald Reagan, George W. Bush in Marc Rubio med republikanci ter Bill Clinton, Barack Obama in Hillary Clinton med demokrati. Obami je bila še posebej ljuba vrstica iz znane pop skladbe

»lahko ti uspe, če poskusiš« (You can make it if you try). V svojih govorih in sporočilih za javnost jo je uporabil več kot 140-krat (ibid.). Žal pa, kot ugotavlja avtor knjige *Tiranija zaslužnosti* (*The Tyranny of Merit*), dejstva že dolgo ne podpirajo obljud, ki jih nosi ideja trdega dela in talenta. Nasprotno, Sandel je prepričan, da so prav vedno večje neenakosti ter ideologija zmagovalcev, ki so zaradi svoje zmage v meritokratski tekmi vedno bolj prevzetni in vedno bolj samovšečni, ter poražencev, ki so prizadeti in ponižani, tisto, kar je v ZDA pa tudi v Evropi omogočilo vzpon desnega populizma. Ne nazadnje je Trump, sam milijonar, iskreno priznal, da ljubi »slabo izobražene množice« (ibid., 98), ki so mu prinesle zmago v tekmi za predsedniški položaj.

Tudi nekdanji slovenski minister Žiga Turk, pristojen za šolstvo in veliko drugih področij, je na predstavitvi v državnem zboru 7. 2. 2012 podal svojo politično vizijo v navezavi na meritokracijo. Za boljšo prihodnost je potreben »dejansko talent vsakega državljana te države«. Nadaljeval pa je z izražanjem prepričanja, da je treba »dati vsem enake možnosti, da moramo vsem, ne glede na to, kje so se rodili, iz kakšne družine so, omogočiti, da bodo prišli do tistega nivoja, ki ustreza njihovemu potencialu«. (ibid.) Ljudje so po njegovem prepričanju namreč naše največje bogastvo, zato je naloga politike, da jim odpre priložnosti, da razvijejo in izkoristijo svoj talent.⁴

Da pa potencial znanja, ki ni več strogo vezan na individualne koristi, ostaja pomembna tema političnega diskurza, je deset let kasneje potrdil kandidat za mandatarja Robert Golob, sicer iz druge politične opcije kot prej omenjeni minister, ko je v nagovoru poslankam in poslancem na začetku mandatarske seje izpostavil naslednje prioritete svoje vlade: socialna pravična država, solidarna družba in družba znanja. Znanje namreč po njegovem mnenju šele omogoča socialno pravično in solidarno družbo. (D. P., N1 Slo, 25. 5. 2022)

Zdi se, da meritokracija ohranja svoj položaj v sodobnih diskurzivnih in drugih praksah, čeprav danes označuje nekaj drugega, kot je označevala v preteklosti, ter kljub ekonomski in okolijski krizi, ki terjata nove koncepte in pristope ali pa prav zaradi njiju in kljub nezmožnosti iskanja novih pristopov. Uspeh osnovne

4 Na tem mestu puščamo ob strani, da besed takratnega kandidata za ministra, izrečenih na predstavitvi, ta nikoli ni udejanjil. Zgodilo se je ravno nasprotno, dejanja, sprejeti ukrepi resornega ministrstva in njegove vlade napotujejo na sklep, da »talenti niso dobrodošli, ampak so pravzaprav odveč, prav tako ne vsi državljeni, še posebej tisti ne, ki so prišli iz drugih republik nekdanje Jugoslavije, in celo pravi Slovenci ne ...«, kot med veliko drugimi ugotavlja Igor Ž. Žagar v prispevku za Sobotno prilogo 3. 11. 2012.

ideje meritokracije je mogoče najti, tako Dench, v njeni zakoreninjenosti v načelih menjave in reciprocitete, ki je v jedru vseh družbenih sistemov in ki uživa veliko podporo v vseh kulturah (2006, 9). Hkrati pa se meritokracija dobro ujema z dvojčkoma demokracija in tržno gospodarstvo. Enakost, svoboda in izkoristek potencialov vseh so namreč nujno potrebni ne le za razvoj talenta, temveč tudi za tržno ekonomijo in njen tip kompetitivnosti. Demokracija, v kateri se vsi rodimo svobodni in enaki, omogoča vsem enake formalne možnosti. Njeno sobivanje in soomogočanje razmahnitve mezdnege dela in tržnih mehanizmov pa hkrati v življenju do neslutnih meja sokonstituira neenakost. Ideja meritokracije je pri tem koristna pomagalka pri opravičevanju prav teh neenakosti. Kako in zakaj so ta abstraktna načela zaživela in postala del prepričanj ljudi ter tudi zakaj so kljub enakosti kot pravici vseh ljudi postale in ostale sprejemljive tolikšne razlike, so samo nekatera od vprašanj, na katera bomo med drugim poskušali odgovarjati v nadaljevanju.

1.1 Težave s prevodom

Zdi se, da Sen zelo dobro povzame težave opredeljevanja pojma meritokracija, ko zapiše: »Meritokracija ima lahko veliko vrlin, a jasnost ni ena izmed njih« (2000, 5). Poglejmo, zakaj. Etimološko je beseda meritokracija sestavljena iz dveh besed: *merit*, *meritum*, ki bi jo v slovenščino lahko pogojno prevedli z zaslužnostjo, in *kratio*, ki v grščini pomeni vladati. Skupaj torej besedi označujeta vladavino zaslužnih. O meritokratskih družbah govorimo, kadar v njih najpomembnejša, najodgovornejša, najzahtevnejša, lahko tudi najprestižnejša mesta oziroma javno dostopne položaje zasedajo posamezniki in posameznice te družbe, ki ustrezajo meritokratskemu kriteriju, zaradi katerega si taka mesta zaslužijo oziroma so do njih upravičeni. Z meritokracijo je mogoče označevati tudi sloj prebivalstva, ki je najzaslužnejši oziroma najpametnejši in najprizadevnejši. *Merit* oziroma *zaslužnost* je namreč povezana z dosežki posameznika ali posameznice, ki so podlaga za nagrade, plačila, status, ki jih prejme. Gre za kriterij novega družbenega reda, ki namesto prirojenosti in dedovanja nagrajuje posameznikovo, posamezničino pamet in trud.

V slovenščini nimamo ustreznega prevoda za besedo meritokracija. Pri tem nismo osamljeni. Tudi v drugih jezikih poznajo zagato s prevajanjem in z iskanjem primernih označevalcev. Michaude (2009) ugotavlja, da ob tem, ko tudi Francozi nimajo svoje besede za meritokracijo, pojma *merit* (v francoščini

merite), ki predstavlja prvi del tvorjenke besede meritokracija, ni ne v *Evropskem filozofskem slovarju*, ne v *Slovarju etike in filozofije morale*, ne v *Slovarju filozofije enciklopedije univerzalis*, ne v *Slovarju idej*, ne v *Slovarju kritične teologije*. Ko poskušamo besedo meritokracija poiskati v slovenski slovarjih in leksikonih, je zgodba podobna. V *Leksikonu morale in etike* Vlada Sruga ne najdemo gesla meritokracija niti pojma zaslužnost. Meritokracije ni v *Velikem leksikonu DZS* iz leta 1998. Pojma meritokracija prav tako ni najti v Verbinčevem *Slovarju tujk* iz leta 1976. V peti izdaji *Slovarja tujk* (CZ Ljubljana) je sicer mogoče najti besedi meritoren (zaslužen, pohvalen) in meritum (zasluga; vrlina; vrednost) tako kot tudi v šesti izdaji iz leta 1979. Zanimivo je, da se pojem meritokracija pojavi v *Slovarju tujk* iz leta 2002. Pojav besede bi lahko v delu interpretirali z družbeno-političnimi spremembami, ki jim je bila Slovenija izpostavljena od osamosvojitve dalje. Uvedba liberalnodemokratskega sistema in prehod v kapitalistično ureditev, ki stavi na kompetitivnost, poudarjanje individualnosti ter sposobnosti posameznika in posameznice, je zamikala kolektivni habitus v smer vedno bolj zaželenih meritokratske logike.

Situacija je razumljivo nekoliko drugačna znotraj anglosaškega sveta. Pri tem pa Sen opozarja, da ima meritokracija precejšnjo negativno konotacijo, na kar kažejo že precej oddaljeni viri. *Merit monger*, ki ga je mogoče zaslediti v letu 1552, označuje osebo, ki je zaničevalna, prezirljiva, ošabna, medtem ko je v *Fontana dictionary of modern thought* iz leta 1988 mogoče najti naslednjo razlago meritokracije: beseda za vlado tistih, ki posedujejo *merit*; *merit* je izenačen z inteligentnostjo in s trudom, njegovi nosilci so odkriti zgodaj in deležni posebne edukacije, prisotna je obsesija s kvantifikacijo, testnimi rezultati in s kvalifikacijami. Egalitarci jo pogosto povezujejo z elitnim sistemom izobraževanja ali vladanja, ne da bi pri tem dodajali samouničujoče značilnosti Youngove apokaliptične vizije. (prim. Sen 2000)

Pri opredeljevanju besede meritokracija Pojman, avtor (soavtor) več knjig in člankov na temo pravičnosti, opozori na težave koncepta zaslužnosti, ki ima v angleškem jeziku vsaj dva označevalca, tj. *desert* in *merit*. Oba, če pogledamo v angleško-slovenski slovar, označujeta zaslužnost, pri čemer *desert* v nekaterih primerih označuje nagrado, plačilo pa tudi kazen, *merit* pa ob zaslugi najpogosteje označuje vrednost, odliko, prednost, dobro stran. *Man of merit* bi tako lahko prevedli na več načinov – plemenit mož, zaslužen mož, človek. V nekaterih primerih se torej *merit* in *desert* prekrivata, v drugih pa se razlikujeta. In prav razlike so tisto, kar posebej poudari Pojman (1999). *Merit* namreč razume

kot rod, medtem ko *desert* enači z vrsto. Ker *merit* povezuje z grško besedo *axia*, ga razume kot »vsako potezo ali kvaliteto (any feature or quality), ki je temelj za razdelitev pozitivnih lastnosti, kot so: hvala, povračila in nagrade«. (ibid., 86) Zaslužnost je lahko tudi nezaslužena, ker je stvar »naravne loterije« (ibid.), kot so lepota, pamet ali barva kože. »Praviloma o zaslužnosti govorimo kot o doprinosu nekoga nečemu«. (ibid.) Odlično napisana seminarska naloga prinese študentki odlično oceno, ne glede na to, ali jo je napisala brez težav ali s kopico težav, ki so lahko posledica obvladanja/neobvladanja pisanja v nekem jeziku, boljšega ali slabšega razumevanja prebrane literature, pomanjkanja ali nepomanjkanja interesa itn.

Zagate s pojmom demonstrira tudi razprava o bližnjem pojmu *desert*, ki naj bi bil v primerjavi z *merit* povezan z dejavnostjo posameznika oziroma posameznice, bil naj bi rezultat njegovih, njenih prostovoljnih namernih dejanj. Povezan je z nameni ali s trudom. Kljub izpostavljeni dilemi pa v slovenščini meritokracijo enačimo z zaslužnostjo. To počnemo kljub temu, da – kot bomo videli v nadaljevanju – obstaja velika verjetnost, da za trud in še bolj za talent nismo dokazljivo zaslužni. Posebej pri talentu gre bolj kot za zaslužnost za srečno naključje. Čeprav sta v delih različna, pojma predstavljata kriterij, po katerem sodobne družbe nagrajujejo in kaznujejo svoje člane in članice. »S priznanjem in nagrajevanjem zaslužnosti promoviramo učinkovitost in blagostanje« (Pojman 1999, 89).

Sami bomo ostali pri pogojnem prevodu zaslužnosti, ki je uveljavljen v slovenskem prevodu in sledi Youngovi logiki opisa meritokracije. Zaslužnost, nagrada sledi kot posledica posameznikovega, posamezničinega talenta (za katerega sicer ni zaslužen, je pa upravičena do poseganja po nagradah, predvidenih za ta talent) in osebne angažmaja, da ga kultivira na družbeno zaželen način, v čim večji meri torej s pomočjo lastnega truda in angažmaja, kar ponovno pripelje k upravičenim in zaslužnim nagradam. *Merit*, kot ga predstavi Young, namreč v sebi združuje kombinacijo obojega – talenta in truda.

1.2 Youngova inovacija meritokratske enačbe, ki jo je spodbudila laburistična dilema

Ob obravnavi koncepta meritokracije je treba dodati, da ima beseda svojega avtorja in letnico prve objave. Sprva so verjeli, da se je termin prvič pojavil leta

1958. V orbito globalnega besednjaka ga je poslal britanski sociolog Michael Young v svoji knjigi – politično-satirično-futuristično-distopičnem eseju – z naslovom *Vzpon meritokracije, 1870–2033, esej o edukaciji in enakosti* (*The Rise of the Meritocracy, 1870–2033, An Essay on Education and Equality*). Danes vemo, da je besedo meritokracija pred njim uporabil Alan Fox. Fox je uporabil izraz (in do neke mere tudi koncept) v reviji *Socialist Commentary* maja 1956 in na socialističen način posvaril pred vztrajnimi neenakostmi in družbeno razslojenostjo, ki »bo prisotna tako dolgo, dokler domnevamo, da je naravni zakon, da morajo tisti z višjim poklicnim statusom uživati ne le izrazito višjo izobrazbo, ampak po pravici in nujnosti imeti tudi višji dohodek«. (Fox 1956, 13) Avtor doda še, da bo dokler »ta predpostavka ostaja [...], naša družba razdeljena na blažene in neblagoslovljene – tiste, ki dobijo najboljše od vsega, in tiste, ki dobijo najslabše in najmanjše. [...] Na ta način ‚meritokracija‘ reproducira neenako družbo, v kateri so nadarjeni, pametni, energični, ambiciozni in neusmiljeni skrbno izločeni in jim družba pomaga do najprestižnejših položajev, kjer ne le uživajo v izpolnjevanju svojih naravnih danosti, ampak za to prejema tudi ogromno plačilo« (ibid.).

Knjiga, ki je proslavila termin, pa ni bila napisana za to, da bi slavila koncept zaslužnosti. Nasprotno. Young je želel opozoriti na nevarnosti meritokracije, katere zmagoslavni pohod je zaznaval v 50. letih prejšnjega stoletja v Veliki Britaniji.⁵ Takrat je bil še aktiven in viden član laburistov. Njegovo članstvo v omenjeni stranki je pomembno prispevalo k nastanku, obliki in k poglobitnemu sporočilu knjige (več v Briggs 2006, Dench 2006).

Michael Young je danes znan predvsem po svoji neznanstveni knjigi, za katero se je na začetku zdelo, da je ne bo mogel izdati. Rokopis je namreč zavrnilo enajst založnikov, nato pa ga je leta 1958 objavil njegov prijatelj Walter Neurath, ki je skupaj z ženo ustanovil založniško hišo Thames & Hudson. Kmalu zatem je bila knjiga ponatisnjena v Penguinu. Sledilo je še več ponatisov. Postala je uspešnica in bila prevedena v več jezikov. Knjiga je novo tvorjenko ponesla v svet in jo ustoličila v novodobnem besednjaku. Posebej uspešno se je prijela v ZDA, kjer jo povezujejo z visokočislanim »ameriškim snom« (McNamee in Miller 2009). Younga pa priljubljenost in raba (tudi zloraba) besede nista navduševali. Nikoli ni sprejel dejstva, da je zaživela svoje življenje mimo

5 Zakon o izobraževanju (*Education Act*) iz leta 1944 je omogočil socialno mobilnost staremu delavskemu razredu, kar se je odrazilo v nastanku novega srednjega razreda, ki se je začel odmikati od »svoje« stranke – laburistov.

tistega, kar je o njej sporočal v svoji futuristični satiri. Pravzaprav se nikoli ni mogel pripraviti do tega, da bi ob negativnih straneh sprejel pozitivne strani koncepta, ki je očitno uspešno nagovarjal različne javnosti in ga je tako atraktivno predstavil tudi sam v prvem delu knjige.

Younga⁶ so k razmišljanju o meritokraciji in pisanju knjige privedle okoliščine, povezane z njegovo takratno profesionalno vpetostjo v laburistično stranko.⁷ Za knjigo je še posebej pomembna njegova ambicija vplivati na smer politike, ki naj bi jo stranka ubrala (Dench 2006, 5). Ideja se mu je porodila po porazu stranke na volitvah leta 1950 in pripravah novega volilnega programa, ko je do izraza prihajal razdor med »starim« vodstvom in mlajšim delom stranke. Stranka se je ob ugotavljanju vzrokov za poraz in iskanju novih strategij znašla na razpotju glede svojih političnih izhodišč. Del stranke je pravilno zaznaval družbene spremembe, na katere se je bilo treba odzvati – povečano socialno mobilnost in z njo povezano prehajanje dela volilnega telesa, ki ga je bilo treba pridobiti na svojo stran in ga obdržati. Njihovi razmisleki o tem, katero strategijo, politiko ubrati za uspešno nagovarjanje ‚novih starih‘ volivcev, so sledili duhu časa. Modernistični del stranke je stavil pretežno na volivce, prehajajoče iz delavskega v srednji razred, zato so želeli strankino pozornost usmeriti k pomenu osebnega uspeha, kulturnega kapitala, ideji brezrazredne družbe, ne da bi se pri tem morali odreči ideji socialne pravičnosti (Dench 2006). Drugi del stranke je želel ohraniti povezanost z delavskim razredom. Young je bil razpet med obojimi. Ob tem, ko se je strinjal z večino predlogov modernističnega dela stranke, pa ga je premik stran od volivcev »z mišicami« k volivcem »z možgani« begal, mu povzročal nelagodje. Sam si namreč ni želel popolne prekinitve z vezmi, ki so bile stekane s tradicionalnim delavskim razredom. V pojavu mladih, ambicioznih meritokratov, novih mandarinov, ki bi lahko postali nov vladajoči razred, je videl nevarnost. Ker je želel vplivati na odločitev stranke, pri tem pa se ni želel spreti z različnimi strujami znotraj nje, nekateri njegovi že objavljeni pamfleti pa v stranki niso dosegli želenega učinka, je napisal *Meritokracijo*. Prav zaradi ambivalentnega odnosa, ki ga je imel Young do meritokracije, problemov individualizma nasproti družini in skupnosti pa tudi zaradi različnih pogledov znotraj stranke glede omenjenih problemov, ki

6 Sicer (so)avtor več socioloških knjig, politik in ustanovitelj velikega števila organizacij in združenj.

7 Kot član propagandnega oddelka je delal za stranko v letih od 1945, ko je pomagal pri pripravah splošnega volilnega manifesta *Let us face the future* do leta 1951. Stranka je leta 1945 nepričakovano zmagala, leta 1950 pa izgubila, čeprav je dobila več sedežev kot leta 1945.

so bolj kot razprave odpirale polemike, je knjiga napisana v dveh delih. Prvi del je poskus zgodovinsko utemeljenega prikaza transformacije britanske družbe od fevdalne prek industrijske do meritokratske družbe, kakršna naj bi bila v letu 2033. Optimističen ton, ki veje iz tega dela, je očitno odraz mnenja večine mladih meritokratov znotraj stranke, ki vsaj deloma ni bil tuj niti Youngu. V tem delu avtor poda tudi svojo slovito formulo $IQ + effort = merit$ oziroma količnik inteligentnosti (IQ) in trud se odražata v zaslužnosti. Formula razčle- njuje nov kriterij, na podlagi katerega je mesto posameznika v družbi odvisno od njegove pameti in truda.

Na začetku drugega dela, ki se odvija v prihodnosti, pojasni, da je »članstvo« v meritokraciji omogočeno samo petim odstotkom prebivalstva, ki jim pripa- dajo najpomembnejše službe, najboljši status in največje materialne nagrade. V tem delu se pripoved iz optimističnih prevesi v resnobnejše tone. Množice, ki jih je novi meritokratski sistem izločil, so namreč vse bolj nezadovoljne. Meritokrati – vladajoči sloj – začnejo uporabljati nedemokratične prijeme, par- lament je vedno bolj oslavljen zaradi moči javnih služb (Civil Service). Meri- tokracija pa postane elita, ki se reproducira in je izmahnila lestev priložnosti drugim slojem prebivalstva.

Young tudi s knjigo ni doživel pričakovanega odziva v stranki. Nasprotno, kljub porazu meritokracije v knjigi se je prijela in preživela optimistična zgodba pr- vega dela, opozorila in nevarnosti drugega dela pa so skoraj utonila v pozabo. S svarili pred negativnimi platmi meritokracije je Young ponovno poskušal leta 2001, ko je v *Guardianu* objavil članek z naslovom *Dol z meritokracijo!*.⁸ Tudi tokrat neuspešno. K temu je očitno prispevalo tudi modernistično krilo stran- ke, ki je na Youngovo razočaranje verjelo, »da bo prihodnost meritokratična« (Dench 2006, 8), in je to svoje prepričanje bolj ali manj uspešno promoviralo in uresničevalo. Posebej uspešno je bilo med nastopom novih laburistov (New Labour). Tako ne čudi, da na začetku novega tisočletja Blair za enega uspe- šnejših projektov laburistov razglasi prav novo prevladujočo racionalnost, tj. meritokracijo.

Dench verjame, da opozoril o negativnih plateh meritokracije mnogi niso ra- zumeli, ker je Youngova knjiga napisana v obliki distopične satire. Prav forma satire naj bi onemogočila prodor in jasnost svarila. Čeprav se je Young zavedal nenavadnosti uporabe take oblike, mu je ta hkrati omogočala soočiti različna

8 Gre za Youngov odgovor T. Blairu; ta je namreč zahteval več meritokracije v VB.

mnenja znotraj stranke, pri čemer mu ni bilo treba poimensko obračunavati s strankarskimi kolegi. K včasih napačnemu razumevanju sporočil v knjigi pa je prispevalo tudi to, da je knjiga napisana v obliki doktorske teze, s katero naj bi neki drug Michael Young z uporabo historične sociologije preučil fenomen meritokracije. V knjigi je, ker naj bi šlo za znanstveno delo, torej doktorsko nalogo izmišljenega Younga, kopica izmišljenih citatov in referenc (posebej v drugem, futurističnem delu); teza naj bi bila namreč napisana leta 2033 oziroma 2034.

Ob na novo oblikovanem terminu je Youngu jasno, da formula $IQ + \text{trud} = \text{zaslužnost}$ ni zares nova. Mogoče je nov način, na katerega so posamični elementi podani, sama ideja pa ne. Verjel je, da jo je zaznati že pri razsvetljencih, a o tem več v nadaljevanju.

1.3 Zamikanje koncepta

Že površen zgodovinski pregled pokaže, da se je odnos do zaslužnosti oblikoval in spreminjal glede na čas in ureditev družbe. Vendar pa se bomo z zgodovino ideje meritokracije ukvarjali samo toliko in zato, da prikažemo proces razvoja ideje, ki se je počasi, a zanesljivo »utelešal preko institucij in ljudi – v družbah, v katerih so institucije in ljudje delovali«. (Le Goff 1985, 14) Ker nas na tem mestu ne zanima zgodovina na splošno, ampak samo tiste točke in okoliščine v njej, za katere menimo, da so v zgodovini zahodnih in nekaterih drugih civilizacij vplivale na razvoj koncepta meritokracije, in ker nas zanimajo družbeni premiki (zamiki), ki so omogočili, da se je koncept uveljavil in zaživel v današnji obliki, se omejujemo samo na nekatera obdobja zgodovine in izbrane družbe. Pred seboj imamo torej kratek in nepopoln zgodovinski pregled, ki služi samo prvi osvetlitvi in izrisu geneze omenjene ideje.

1.3.1 *Antična meritokracija*

Razprave o zaslužnosti, če se omejimo na zahodni svet, je mogoče zaslediti že pri starih Grkih. Primer Odiseja, kot ga prikazuje Homer, se sicer na prvi pogled zdi podoba človeka, ki uteleša meritokratski koncept. Ker je pameten in spreten, Odisej zmaguje v tekmi z barbarskimi kiklopi itn. Vendar je treba ob tem upoštevati naslednje: homerski kralj, kar Odisej je, svojega položaja ne pridobi zaradi svojih sposobnosti, ampak ga podeduje. Če naj ga obdrži in prenese na potomce, se mora izkazati kot uspešen vodja. V homerski družbi

se vrednoti (predvsem) vojaški uspeh. Posameznik je dober, vreden, plemenit (*aghatos*) zaradi svojega (podedovanega) položaja in svojih uspešnih dejanj. Dobri nameni, ki so se izjalovili, izguba ali poraz, ne štejejo. Poraz velja za nekaj sramotnega, ne glede na to, ali je posameznik zanj odgovoren ali ne. »Za to, da je nekdo *aghatos*, so potrebni pogum, spretnost in uspeh v vojni in miru; biti mora bogat in (v obdobju miru) imeti mora prosti čas, kar predstavlja nujne pogoje za razvoj prej omenjenih lastnosti in naravno poplačilo posameznikovega uspešnega angažmaja« (Adkins 1960, 32).

Dejstvo, da so se lahko v homerski družbi za zasluge potegovali samo svobodni moški višjega stanu, nas napotuje k sklepu, da koncept meritokracije, kot ga poznamo danes, v antični Grčiji ni mogel obstajati. Zaslužnost namreč meri na plemenitost, vrlino, ti pa sta v tem obdobju razumljeni kot prirojeni in ne kot pridobljeni. Posameznik, ne pa tudi posameznica, je vreden ali upravičen zaradi svojega izvora in (uspešnih) dejanj. To dvoje predstavlja formulo »uspeha« v homerski družbi. V primeru Odiseja gre bolj kot za zaslužnost za upravičenost. Odisej je sicer pameten in zvit – v tem delu ima lastnosti nekoga, ki je zaslužen. V drugem delu, v katerem je upravičen do mesta vladarja, pa ta upravičenost izhaja iz rodu, ki ga namerava nadaljevati tudi njegov sin Telemah, kar potrjuje tip racionalnosti, ki ga je sin privzel. Del omenjene upravičenosti ne bi prenesel testa meritokratskosti, kot jo pojmuje danes. Homerska družba deluje po kriteriju rojstva. Dober človek klasične dobe, če naj bo zaslužen, upravičen, je tak zaradi načina vedenja in ravnanja, ki je skladen s položajem, slojem, v katerega se je rodil. Naj opozorimo, da Pojman (1999) kljub temu verjame, da gre tudi v tem primeru za meritokracijo. Razlika naj bi bila le v tipu meritokracije.

Bližje današnjemu pojmovanju meritokracije je Platonovo (1995) razumevanje meritokracije, ki jo poda v svoji viziji družbe v *Državi*.⁹ Lastnosti tistih, ki so najbolj vredni, zaslužni, upravičeni, da zasedajo najodgovornejša mesta v državi in da jo vodijo, imajo filozofi. V šesti knjigi *Države* podrobno predstavi njihove lastnosti. Za to, da je nekdo pripuščen v krog filozofov, da postane filozofski, mora biti pogumen in svoboden, nagnjen k »božanski in človeški Celoti in (božanskemu in človeškemu) Vsemu« (Kocijančič 2002, 318). A tudi pravičen in blag. Nadalje, in to je za našo razpravo zelo pomembno, biti mora učljiv in obdarjen s spominom, po naravi zmernega in prijetnega razuma, ki

9 Odsev Platonove utopije je mogoče v delih zaznati tudi pri Youngu; oba namreč predstavljata primer države, ki jo vodijo najsposobnejši.

»bo vodljiv do uzrtosti bivajočega« (ibid., 319). Platon tudi opozori tudi, da prav veliko posameznikov s takimi lastnostmi ni, čeprav sicer zadostuje eden. Če je v njegovem razdeljevanju položajev v družbi že zaznati elemente sposobnosti, ki so rezultat naravnega in privzgojenega, ter tako nujne pogoje za upravičenost do vladarskega položaja,¹⁰ pa ta še vedno ni dostopen vsem pod enakimi pogoji.¹¹ Če Platon in Aristotel v ospredje že postavljata pomen pameti, pa še vedno vztrajata tudi na pomenu rodu. Da se je ta poslovil, so morala preteči stoletja. Šele ideje enakosti in svobode – povezane s pojavom predstavniške demokracije, odprave neenakosti, ki so posledica rojstva, socialnega sloja, spola, etnije itn. – ob nekaterih drugih dejavnikih omogočijo pojav meritokracije, kot jo poznamo danes, in to kljub posamičnim pojavom, ki so blizu meritokratskim načelom, a ob kratkotrajnih vznikih poniknejo, ker okoliščine še niso zrele za njihov obstoj in razvoj.

Na drugem koncu našega planeta, na Kitajskem, se je razvila neka druga, z vidika meritokratske logike zanimiva civilizacija. Približno v času Homerja je Konfucij jasno formuliral idejo, po kateri položaji vladarjev iz moralnih razlogov pa tudi z vidika učinkovite vladavine, ne bi smeli biti podedovani (Ho 1962). Verjel je, da bi morali biti pomembni uradniški položaji stvar sposobnosti in zaslug. Prav zato bi morali biti z izobrazbo dosegljivi vsem ljudem ne glede na njihov socialni izvor. Zdi se, da je Kitajska pod dinastijama Ming in Čing prva razvila meritokratski sistem upravljanja velikega, kompleksnega imperija. Z vsemi notranjimi napetostmi, protislovji in boji za vodstvene položaje skozi stoletja se zdi upravičeno trditi, ob naslonitvi na Walzerjeve ugotovitve, da je bil »edini sistem, ki se je kdaj približal dodeljevanju uradniških pozicij z izpitom, kitajski izpitni sistem« (1983, 139). Vedeti je treba, da so ga uporabljali »kakih trinajst stoletij« (ibid.), a le za »cesarsko službo«, medtem ko je bila civilna družba »svet laissez faire«: izpitov za poslovnije ni

10 Na tem mestu bi veljalo spomniti na Kantovo polemiko s tem delom Platonove *Države*, ki jo izpostavlja Zgaga (2013), ko tematizira vprašanje vednosti in oblasti. »Na začetku moderne dobe je Immanuel Kant nasprotoval takemu razumevanju razmerja med «kralji» in «filozofi».« (ibid., 11) Platonov predlog razmerja med enimi in drugimi naj bi bil po Kantovem mnenju nemogoč, ker posedovanje moči usodno načanja svobodno rabo razuma. Kljub temu pa bi bilo treba zaradi razsvetljenosti vladarjev in nacij ohranjati razred filozofov, predvsem pa dopustiti njihovo svobodno izražanje misli in mnenj (prim. Kant 1917, 160). To je ideja, ki je blizu meritokratskim načelom in ki jo bomo tematizirali v nadaljevanju.

11 Kot zanimivost naj omenimo, da čeprav je Platon menil, da lahko najpomembnejša mesta zasedajo najpametnejši in najsposobnejši, Akademije ni prepustil svojemu najboljšemu učencu, npr. Aristotelu, temveč svojemu nečaku Spevzipu. Čas, v katerem je živel in deloval, je bil prežet s tipom racionalnosti, ki je dajala prednost krvni vezi.

bilo, niti za zdravnike, inženirje, glasbenike itd. Kljub temu je Kitajski dolgo »vladal razred strokovnjakov in vsak član tega razreda je nosil s seboj potrdilo o zaslugah« (ibid.).

Da bi se čim bolj približala meritokratskemu sistemu, je Kitajska potrebovala skrbno organiziran izobraževalni sistem, ki je otrokom iz različnih slojev nudil enake možnosti obiskovanja javnih šol, uvedbo štipendij, pregleden in pošten sistem ocenjevanja ter stoletja politične volje, da bi se izognili nepotizmu znotraj uradniškega sloja, ki je favoriziral svoje bližnje sorodnike (prim. Walzer, 1983, str. 136–143, Bourdieu, 2012 in Bell, 2015). Sistem je razvil obsežno kulturo testiranja. Obstajalo je približno šestdeset razčlenjenih ‚zaslug‘, ki naj bi jih uradniki iskali pri rekrutih, »na splošno so bile povezane z moralnim značajem, literarno izobrazbo, upravnimi sposobnostmi in poznavanjem vojaških zadev« (Ho 1962, 11) v kombinaciji z uspešnim opravljanjem testov.

Ob tem velja opozoriti na razširjen dvom o tem, ali je cesar, ki je potreboval najboljše, najsposobnejše mlade naroda, dejansko dobil tudi najbistrejše. Za našo razpravo je še zanimivejše vprašanje, kaj je na Kitajskem dejansko že v 11. stoletju sprožilo meritokratsko logiko kot del administrativnega, regulativnega mehanizma. Čeprav bi bilo treba to vprašanje temeljito razdelati, se zdi, da je bil razlog za izvajanje meritokratske selekcije, kot se pogosto zgodi, rezultat kompleksnosti nalog, s katerimi se je pri svojem upravljanju soočal ogromen imperij. Med te so spadale osnovne tehnične veščine v kombinaciji z zmožnostmi načrtovanja in svetovanja vladajočemu razredu na različnih ravneh notranje strukturirane vladajoče uprave. Zahtevane kompetence in delitev dela so tako sprožile idejo, da narod potrebuje ‚najboljše od svojih sinov‘, da se mu lahko pravilno in dobro vlada. V kombinaciji z željo vsakega vladarja in njegovih vladajočih slojev, da ostanejo na oblasti, sta oba elementa očitno prinesla dolgotrajno racionalnost. Foucaultovsko bi lahko rekli, da če so želeli vzpostaviti tip vladanja, ki bi lahko rezultiral v funkcionalno kompleksno družbeno entiteto in entitete v njej, je bilo potrebno znanje ter izbira uradništva v skladu z njihovimi zmožnostmi upravljanja.

Če se vrnemo v zahodni svet, se zdi, da smo bili priča nečemu podobnemu v zgodnjem obdobju evropske zgodovine s Karlom Velikim (ki je izhajal iz družine Karla Martela) v času, ko je njegov imperij obsegal večji del današnje Evropske unije. Spoznal je, da za ustrezno vladanje svojemu imperiju potrebuje znanje oziroma vednost, za to pa je potreboval izobrazbo. Upravljanje obsežnih ozemelj njegovega cesarstva je zahtevalo izobražene upravitelje. Ta

potreba je bila v središču karolinške renesanse in njene izobrazbe, ki se je razširila na potrebo po izobraženih duhovnikih in vladajoči eliti, da bi nadzorovali širjenje nove racionalnosti na obsežnih ozemljih cesarstva in njegove cerkve.

1.3.2 *Izpit kot meritokratski ukrep srednjega veka*

Obdobje, ki nakaže nov zamik v pojmovanju dela meritokratske formule, je zanimivo zaradi drugačnega pojmovanja pameti, ki jo nov družbeni sloj uspe izmakniti do tedaj domeni božjega; gre za srednji vek in pojav srednjeveških intelektualcev. Ob prisvojitvi časa, ki ga je prav tako mogoče zaznati v srednjeveški družbi s pojavom srednjeveških trgovcev, to zgodovinsko obdobje ob nekaterih drugih iznajdbah – posebej zanimiv je pojav osebe – prinese izum univerze in univerzitetnikov. Gre za nove ustanove, v katerih se pojavi nov poklic – poklic prodajalca besed, intelektualca. Ta postane celo zanimivejši kot ustanove, v katerih deluje. »Novi intelektualci in meščani so ljudje s poklicem. Podobni so trgovcem, ker opravljajo poklic ‚prodajalca besed‘« (Le Goff 1998, 7). Za nas so zanimivi zaradi nove možnosti premikanja po družbeni lestvici. Nov poklic jim odpira novo pot do oblasti, moči. Napredovanje pa ni povezano s socialnim izvorom, ampak z *izpitom*. Le Goff opozarja, da še »nismo prav izmerili, kakšna novost je bila za zahodne družbe dejavnost, intelektualna in družbena promocija, ki je temeljila na sistemu, ki ga do takrat niso poznale: izpit, ki si je skromno utiral pot med žrebom (ki so ga v precej ozkih mejah uporabljale grške demokracije) in rojstvom« (1985, 14). Izpit namreč omogoči napredovanje tudi določenemu številu kmečkih sinov. Ta novi sloj skupaj s trgovci že napoveduje vznik novega sveta, v katerem se bodo spremenile logika ekonomije, logika politike in logika življenja. Intelektualci, novi ljudje, ki ustvarjajo novo, ob pomoči starih modrecev »na ramenih velikanov /.../ vidijo več in dlje« (1998, 28), in to prav zato, ker uporabljajo in nadgrajujejo njihovo vednost. Vendar ti intelektualni potepuhi, ki s svojo igrivostjo, hudomušnostjo, kritiko obstoječih struktur želijo oblikovati novo plemstvo, ki bo poplemenitilo krepot, žal ne uspejo obstati. Ideje sloganov, ki jih promovirajo –

»Plemstvo človeka je gospodovanje nad samim seboj.

Plemstvo človeka je povišanje ponižanih.

Plemstvo človeka so pravice, ki mu pripadajo po naravi.

Plemstvo človeka je, da se boji edino sramote« (ibid.).

– so očitno premočno zaznamovane z idejami libertarnosti na splošno in duhovne svobode posebej. Lahko bi dodali, da je za tedanji čas preveč obojega. Zato v 13. stoletju ti nosilci novosti izginejo. Presegla jih je »utrditvev intelektualnega gibanja v organiziranih središčih, na univerzah« (ibid., 52).

V srednjeveških družbah se zaradi družbenih in političnih dejavnikov med devetim in začetkom 12. stoletja pojavi nova podoba družbene strukturiranosti – tridelnosti – ki jo sestavljajo »oratore, bellatores in laboratores, [...] kleriki, vojščaki¹² in delavci« (Le Goff 1985, 89). Tridelnost Le Goff pripisuje napredovanju »monarhične ideologije« (ibid., 90). Posebej zanimiv je tretji red, ki bi si ga lahko napačno predstavljali kot izključno teptanega in izkoriščanega. V bistvu je precej raznolik in v tridelni strukturi družbe nastopa zato, ker ima posebno družbeno vrednost. Če imajo kleriki religiozno, vojaki/plemiči vojaško, pripada kmetom in buržoaziji ekonomska. »Ideološka namembnost tridelne sheme je v tem, da izrazi harmonijo, medsebojno odvisnost, solidarnost med razredi, redi« (ibid., 98–99).

Plemiči in duhovščina za svoje preživetje nujno potrebujejo kmete. Zato je tudi temu sloju družbe pripisan pomen, ki ni zanemarljiv. Naloga kralja pa je, da kot poglavar in razsodnik skrbi in ohranja ravnotežje med vsemi tremi.¹³ Zato kralj začne vse bolj pridobivati podobo božjega namestnika na Zemlji.

Opisana družbena strukturiranost je kljub potencam, ki jih nosi v sebi, dolgo ohranjala privilegije plemstva in duhovščine, vendar pa je mogoče v zgodovinskem pregledu zaznati, da je vsake toliko kakemu sloju, skupini, mestu idr. znotraj tridelne strukture uspelo pridobiti pravico oziroma privilegij po načelu deli in vladaj, ki sta ga prakticirala prva dva reda. A tudi to počasi ni več zadovalo. Vrenja v heterogenem in vedno zahtevnejšem tretjem redu ni bilo več mogoče ustavljati z občasnimi »priboljški«. Strukturo je neustavljivo načenjal »razvoj, ki je povečal moč premičninskega bogastva in sposobnost buržoazije, nižjim razredom prinesel emancipacijo in poudaril pomen produktivnega dela, iznajditeljske pameti in znanstvenih spoznanj« (Lefebvre 2007, 47). Postopoma se začnejo družbeni zamiki v smeri vrednotenja pameti, nad katerimi kler nima več monopola. Hkrati pa se začnejo v polju dela, fizičnega in intelektualnega, uveljavljati specializacije in delitve dela. Dojemanje dela je na splošno

12 »Vsekakor pa izraz bellatores med 9. in 12. stoletjem v tridelni shemi ustreza nastanku novega plemstva ...« (Le Goff 1985, 95).

13 Kar je že Platonova ideja.

v tem času deležno posebne transformacije, kar pa nas napotuje na pregled še enega pojava, ki vznikne v polju religije.

1.3.3 *Protestantska etika, individualizacija in nov pomen dela*

Pri poteku družbenega prestrukturiranja je treba izpostaviti, da v Evropi ne poteka enovito in istočasno, tudi kolonije so svojevrstna izjema, vendar pa je mogoče zaznati skupno potezo razvoja v tistih deželah, v katerih je odločilno vlogo odigrala reformacija. Zaradi nje je red duhovščine izgubljal svojo moč v vseh tistih deželah, v katerih je zavladal duh protestantizma. »Duh svobodnega mišljenja je pospešil nastajanje ločin« (ibid., 48). Za eno pomembnejših ločin, ki je s svojim vrednotnim sistemom, temelječim na protestantski etiki, postavila temelj za razvoj kapitalizma, Weber (1905/2002) razglasi puritance. Osnovna ideja njegovega klasičnega dela *Protestantska etika in duh kapitalizma* sloni na povezavi etike dela in askeze. Delo na eni strani spodbuja produktivnost, askeza na drugi pa omogoča prihranke, ki jih je mogoče reinvestirati. Oboje je seveda blizu duhu kapitalizma, sami pa želimo na tem mestu bolj poudariti vidik individualnosti, ki ga spodbudi protestantizem. V primerjavi s katolištvom protestantizem vzpostavlja individualni odnos z bogom, brez posrednika – duhovnika, kot ga poznajo katoliki. Prekinitev s skupinskim obredjem, vzpostavitev individualnega branja svetega pisma, individualne molitve in neposreden odnos z bogom konstituirajo posameznika, ki je odgovoren zase in ki vlada sam nad seboj.

Protestantizem posledično vpliva tudi na transformacijo dela, ki je na začetku krščanstva dojeto kot pokora za izvirni greh, zdaj pa postane božji klic (poklicanost od Boga) (več o tej temi v drugem poglavju). Še več – prepričanje kalvinistov, ki so verjeli v predestinacijo, kar je pomenilo, da si odrešitve ni mogoče zaslužiti, ampak je ta stvar božje izbire, je posameznike gnalo v poskus zagotavljanja načinov, ki bi potrjevali, da so izbrani. Znak izbranosti pa naj bi bil po njihovem prepričanju tuzemski uspeh. Iz celote je logično sledilo čišlanje trdega dela, ki je – če naj bi dokazovalo izbranost – moralo rezultirati v uspešnosti. (Več o položaju dela v zahodnih družbah in trudu kot elementu meritokratske formule sledi v drugem poglavju.)

Posebej uspešno se je dvojec – trdo delo in askeza – prijel v ZDA. Če temu dodamo še politični vidik, tj. vzpostavljanje demokracije z leta 1776 razglašeno Deklaracijo neodvisnosti ZDA, ki je ob suverenosti slavila neodtujljive pravice

državljana do »življenja, svobode in iskanja sreče«, pridemo do še enega izmed pomembnih elementov, ki tvorijo potrebno osnovo meritokracije, *svoboda*.¹⁴ Istega leta je Škot Adam Smith objavil temeljno delo ekonomije prostega trga – *Bogastvo narodov*, ki je postalo biblija kapitalizma prostega trga. V delu med drugim izpostavlja osebni interes, individualno tekmovalnost, zasebnost in načela *laisser-faire* skupaj z nevidno roko trga – vse prav tako zanimive elemente v vzpostavljanju meritokratske logike.

Še en klasik politične misli Tocqueville (1996) ugotavlja, da je uspeh demokracije v ZDA mogoče pripisati prav individualizmu in enakosti – individualizem razume kot zrelo in mirno občutje, ki omogoča vsakemu članu skupnosti, da služi sebi. Pri tem pa opozarja, da ne gre za egoizem. Z enakostjo misli namreč odsotnost aristokracije (ibid.). Našteto predstavlja pomembne preboje, čeprav so posebej ZDA ohranile močne elemente temeljne neenakosti. Iz »novega sveta« so bili kot neenakopravni izključeni sužnji, ženske, staroselci in drugi.

Na stari celini je ob reformaciji treba omeniti še obdobje razsvetljenstva, ki prinese slavljenje človekovega razuma. Čeprav se je, kot ugotavlja Lefebvre, »miselnost spreminjala počasneje kot ekonomija in družba« (2007, 62), je razsvetljenje sprožilo val idej, ki so, tudi zaradi vedno nekoliko drugačnega načina delovanja in mišljenja najproduktivnejšega dela tretjega reda, ki ga je stari režim s svojo logiko in z ekonomijo vse bolj utesnjeval, naletele na zelo razpoloženo poslušalstvo. »Eksperimentalni racionalizem je postavil temelje moderne znanosti in si je v 18. stoletju prizadeval zajeti vse vidike človekovega delovanja« (ibid.), kar se je sicer različno, pa vendarle v delih podobno odrazilo v bolj ali manj celotni Evropi tistega časa.

Individualizem, mobilnost, razpad tradicionalne družinske skupnosti, urbanizacija, industrija, razslojevanje prebivalstva itn. so terjali manj omejevanja, več svobode in neodvisnosti, drugačno družbeno ureditev. Razumnikov tistega časa ni zanimalo samo razumevanje sveta, želeli so ga spreminjati in so ga tudi spremenili. Rojevati so se začele ideje potrošnje, družbene rasti in razvoja. Temu je sledilo tudi drugačno pojmovanje tretjega reda starega režima, predvsem pa

14 Svoboda človeka je predstavljala pogoj za poznejšo demokracijo (državlanske pravice) in tržno ekonomijo. Svoboda gibanja – prebivanja – ljudi, razpolaganje z lastnim telesom, časom itn. so predpostavke kapitalistične racionalnosti. Brez nje ni temeljnih elementov sveta, ki se izvije iz srednjega veka. Virginijska deklaracija iz leta 1776 je prvi sistematični dokument, ki opredeli pravice človeka in državljana kot prirojene in zato neodtujljive. Nanjo se naslonijo vsi poznejši dokumenti, ki tematizirajo pravice in svoboščine človeka in državljana, npr. Ustava Združenih držav Amerike (1787) ali Deklaracija o pravicah človeka in državljana (1789).

odnos družbe do revnih in bogatih. Če je bila prej pripadniku najnižjega sloja določena vrednost zaradi njegovega ohranjanja ravnovesja v triredni družbi in je imel več možnosti, da vstopi v nebeško kraljestvo, ker se je bolj obračal k bogu, se je vrednotenje najrevnejših začelo spreminjati. Bogati posamezniki so bili za družbe 18. stoletja bistveno koristnejši od revežev, saj so bili ravno oni tisti, ki so revnim slojem omogočali delo. Zagovor in predstavljanje bogatašev kot koristnih je mogoče med drugim najti v pisanju Huma in Smitha.

Opisani zamiki predstavljajo vse ugodnejše okoliščine za novo vrednotenje sposobnosti posameznika. Zanimive so predvsem sposobnosti, ki so za državo pomembnejše kot z rojstvom pridobljeni plemeniti rod. Potrebo po sposobnih, kompetentnih posameznikih začne širiti veliko mislecev in mislic tistega časa – Voltaire, Montesquieu, M. Wollstonecraft, O. de Gouges, Rousseau. Zadnji je, zgrožen nad razlikami, ki nastanejo med ljudmi med njihovim formiranjem, med prvimi pozival k drugačni, pravičnejši razdelitvi družbenih dobrin in k pravičnejši družbi na splošno. Verjel je, da čas kliče po novem, drugačnem človeku.

Vse glasnejše postajajo zahteve po odpravi tistih družbenih neenakosti, ki so posledica rojstva. Posebej boleče postaja za najproduktivnejši sloj zavedanje, da so kljub vsemu še vedno odrezani od oblasti. Spodbujeni z uspehom vstaje v ZDA so začeli razumniki in razumnice koketirati z idejo demokracije. Na veliko sta se po vstajnikih zgledovala Paine in Condorcet. Prvi kritizira dedovanje vladarske funkcije, drugi vidi v javnem izobraževanju največjega zaveznika demokracije, saj je neenakost izobrazbe »eden najpomembnejših virov tiranije« (Condorcet 1791/1994, 62).

Nad plemstvom v Angliji je grmel tudi Thomas Carlyle, ki si – zanimivo – ni želel odprave vseh neenakosti. Zahteval je, da se ustvarijo take možnosti, ki bodo revežem in bogatašem omogočile, da si neenakosti prislužijo sami. »Evropa potrebuje pravo plemstvo, [...] le da mora biti to plemstvo talenta. Lažna aristokracija je neznosna« (Botton, de 2004, 85).

V ključnih načelih razsvetljenstva je tako mogoče najti zahteve, ki so blizu meritokratskim načelom: »Določenost posameznikov na podlagi njihovega rojstva je treba čim bolj minimizirati in v demokratičnih družbah morajo sodelovati množice in ne samo elite« (Halsey 2003, 632).

Po drugi strani pa Michaud (2009) opozarja, da nas diskurz v obdobju francoske revolucije, ki sicer močno spominja na načela meritokracije, ne sme zavesti. V deklaraciji človekovih pravic je res mogoče najti pojme, kot so: enakost,

spособnosti, vrline in talenti, a to še ni promocija zaslužnosti – meritokracije. Beseda v obdobju 1780–1790 še ni imela prave ‚konotacije‘, da bi jo takratni promotorji družbenih idej uporabili. Je pa v njihovih idejah in ravnanjih mogoče zaznati, da so uveljavljali nov kriterij zasedanja najpomembnejših in najvišjih položajev v javnih službah. Sposobnosti so postale razlikovalno načelo izbora posameznika na določen položaj v družbeni strukturi, predvsem pa izbora v javne službe.

Kriterij vsakemu glede na njegovo rojstvo se je tako začel počasi umikati kriteriju enakost za vse, ki je že utiral pot novemu kriteriju, tj. vsakemu glede na njegove sposobnosti. A udejanjenje teh načel v polni meri v času po revoluciji še ni bilo mogoče, in to čeprav je npr. Napoleon pri izbiri svojih generalov že izvajal načelo »*carrières ouvertes aux talents*« – kariere, odprte nadarjenim. Francija je v času njegove vladavine nadaljevala odpravljanje fevdalnih privilegijev. Z reformami šolskega sistema pa tudi šole so postali dostopni vsem. Leta 1794 so ustanovili politehniko, ki je s štipendijami za revnejše omogočala študij tudi tistim iz nižjih slojev družbene lestvice.

Kljub pomembnim družbenim spremembam, ki so – kot smo poskušali dokazati s fragmentarnim zgodovinskim pregledom – tlakovale pot vzponu ideje meritokracije, pa se je njen pravi vznik začel šele v 19. stoletju. Resno so jo začeli konceptualizirati v času francoskega sociologa Emila Durkheima. Ta je v *Delitvi dela*, doktoratu, ki je bil objavljen leta 1893, analiziral vzroke za družbene konflikte, ki so povzročali težave obstoju Tretje republike. Skozi koncepta organske in mehanske solidarnosti je pojasnil vztrajajoči konflikt. Durkheim je bil v primerjavi z Marxom prepričan, da je delitev dela tista, ki posameznike sodobnih industrijskih družb povezuje v skupnost. Ker pa so moderne družbe kompleksne in razvitejše od predindustrijske družbe, je za ohranjanje solidarnosti potrebna vedno večja specializacija na delovnih mestih. Durkheim opozarja – s tem opozorilom se je vpisal v linijo zagovornikov meritokracije, kar se je odražalo tudi v njegovem razumevanju edukacije – da bodo v družbi nemiri, dokler bodo talentirani posamezniki opravljali poklice, neprimerne njihovim sposobnostim.

V Franciji in Veliki Britaniji se je to dogajalo v približno istem času, v Nemčiji pa je delovanje meritokratskega načela mogoče najti v njenem sodnem sistemu, v katerem so sodnike izbirali po meritokratskem načelu že v 18. stoletju. Podobno je tudi pri Fincih in Švedih najti zametke meritokratskih načel, povezanih z javnimi službami, ki so bili v veljavi že v 18. stoletju (Ringer 1989).

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili vznik in vzpon meritokracije v Veliki Britaniji, ki jo je posebej tematiziral tudi Young.

1.4 Vzpon meritokracije v Veliki Britaniji

Zgodovinske okoliščine prikaza vzpona nove elite,¹⁵ ki je izšla iz prestrukturirane britanske družbe 19. stoletja, poda Young v prvem delu svoje knjige. Za letnico preloma s starim režimom izbere leto 1870. Leto ni izbrano naključno – takrat naj bi se v Veliki Britaniji začela moderna doba, ko se je kriterij patronata umaknil kriteriju zaslužnosti, ki je od tega leta služil kot kriterij izbire najprimernejših kandidatov za javne službe. Vendar bitka za kriterij zaslužnosti ni bila izbojevana zlahka. Začela se je leta 1853, ko je William Gladstone, takratni finančni minister, naložil siru Charlesu Trevelyanu in siru Staffordu Northcotu, da raziščeta načine rekrutiranja in promoviranja uslužbencev v britanskih javnih službah. Poročilo, posredovano ministrom januarja 1854, je bilo »kratko, jedrnato in udarno« (Davis 2006, 27). Kritika britanskega zaposlovanja v javnih službah sredi 19. stoletja je bila uničujoča. Spodbudila je žolčne razprave med takratnimi vodilnimi politikami, aristokracija pa se je počutila ogroženo.¹⁶ Predlog, podan v poročilu, ki naj bi za izbiro kandidatov upošteval načelo preizkusa, zavrgel pa naj bi načelo dedovanja javnih služb, je uspel šele leta 1870, ko je Gladstone postal premier. Kljub novemu načelu pa je treba dodati, da javne službe (še vedno) niso bile dostopne vsem. Izbirali so med kandidati (moškimi) »srednjega in višjega razreda, univerzitetno izobraženimi in formiranimi po vzoru viktorijanskega modela« (Davis 2004, 29).

Radikalnejše spremembe so nastopile z 20. stoletjem. Počasi se je začela krečiti vloga države. Z »novo liberalno agendo – od leta 1906 do velike vojne leta 1914« (ibid.) – so bili opravljeni prvi koraki v smeri socialne države, tj. pomoč ob nezaposlenosti, zavarovanju ob boleznih, menjava dela. Vendar se je bistvo poročila obeh gospodov v življenje dejansko prebilo šele za časa obeh svetovnih vojn. Prva vojna je zahtevala, da država poišče vire na vseh tistih mestih, ki jih dotlej ni iskala. »Industrialci, akademiki, statistiki in ekonomisti so bili med veliko drugimi vključeni v birokracijo« (Davis 2006, 30).

15 Izvirni naslov prvega dela knjige se glasi *Rise of the Elite*.

16 Več o razpravah o zaslužnosti v 19. stoletju v Davis 2006, 27–29.

Vse glasnejše so postajale zahteve, da status – tako kot zasedanje javnih služb – ne sme biti več posledica posameznikovega rojstva. Zagovornikov sprememb ni motilo toliko dedovanje posesti, ampak je bilo bolj problematično dedovanje poklica in statusa. »Nenavadno je, koliko zdravnikov je sinov zdravnikov, koliko odvetnikov sinov odvetnikov – in podobno v vseh drugih poklicih« (Young 1958, 25). Britanija je vse do konca 19. stoletja med industrijskimi državami prednjačila po razvejanem nepotizmu. Young na vprašanje, zakaj se je nepotizem obdržal še celotno stoletje po tem, ko je v Britaniji zavladata industrializacija, odgovarja, da zato, »ker ni bila nikoli napadena, nikoli dokončno poražena v vojni in nikoli pretresena s politično revolucijo. Dežela ni bila nikoli zares prisiljena v svež začetek. [...] Britanija je živila iz kapitala svojih prednikov« (ibid., 26). Vse do začetka 20. stoletja je bila tradicija močno (pre)cenjena.

A ne samo v Britaniji, tudi v svetu na splošno so se hitrejša spremembe dogajale zaradi vojn – 20. stoletje je doživelo dve svetovni vojni – in na splošno tekmovalnosti med nacijami, ki je ostala močno prisotna tudi po vojnah. Družbeni napredek je zahteval davek. »Britanija se je morala soočiti z drugimi nacijami v svetu tekmovalnosti« (Young 1958, 31). Kmalu je postalo jasno, da napredka ni brez izobraženih ljudi. In če na univerze pride premalo ljudi, ki tja celo ne spadajo, se državi ne piše dobro. Če država ne izkoristi intelektualnega potenciala svojih državljanov, je to slabo zanjo. Zato ne preseneča, da je del britanske politične elite začel razmišljati o celoviti reformi šolskega sistema. Največ so k temu prispevali socialisti, ki jih nekateri imenujejo tudi »babice« napredka. Rezultat njihovih zahtev je bil izboljšanje primarnega izobraževanja, brezplačno sekundarno izobraževanje, povečalo pa se je tudi število štipendij na univerzah.¹⁷

Najbolj so za to, da je meritokracija postala glavno opravičilo socializacije, selekcije in nadzora, ki jih izvaja šola, zaslužni prav socialisti. Obveljala pa ni samo na področju šolstva, saj »družba, ki priznava in nagrajuje talent v šolah, ne pa tudi v industriji, ne deluje v svoje dobro« (ibid., 79), zato se je začel njen prodor tudi v druge družbene sfere.

¹⁷ Zakon o izobraževanju iz leta 1944 je otrokom omogočal, da so se izobraževali »letom primerno, skladno s svojimi sposobnostmi in zmožnostmi. Sposobnejšim je bilo namenjenega več izobraževanja.« (Young 1958, 37) Predvsem pa je zakon prinesel enotnejši nacionalni šolski sistem, ki je postopoma odpravil poveljno zmedo na tem področju.

1.5 Meritokracija kot prevladujoča racionalnost 20. in 21. stoletja

Za vzpon in uspeh meritokracije je ob nekaterih drugih dejavnikih ključnega pomena prav šola. Tako kot smo ugotavljali na primeru Velike Britanije, je tudi za Francijo mogoče dokazati, da je k zmagovalnemu pohodu meritokracije pripomogla prav šola 20. stoletja. V mislih imamo šolo, kot jo poznamo danes, in tu usmerjamo k dejstvu, da se v njej v največji meri izvajajo meritokratska načela. Treba je poudariti, da šola ni bila od samih začetkov prostor promocije meritokratskih načel. Šola kot prostor, v katerem se odkrivajo talenti, nato pa se na podlagi sposobnosti in truda opravita selekcija in družbena promocija, je sorazmerno nov družben fenomen (Duru - Bellat 2009).

Splošno izobraževanje 19. stoletja namreč še ni promoviralo meritokracije in z njo povezane družbene mobilnosti. Ideja dostopnosti do osnovnega izobraževanja je bila vzgojiti in izobraziti aktivnega državljana. Podobno vlogo šole sta zagovarjala že Condorcet in Wollstonecraft. Za to, da bi oblikovali aktivnega državljana, ki se bo znal na volitvah o čem odločiti, ga je treba izobraziti. Pri tem je tudi zaradi samoomejevanja države zagovarjal različno izobraževanje, za zagotavljanje katerega je zadolžena država. »Eni bodo našli čas le za temeljno izobrazbo, spet drugi bodo celo svojo mladost posvetili zgolj izobraževanju« (Gaber 2001, 318).

Meritokratska logika urejanja družbe se je tako vedno bolj uveljavljala s pomočjo demokratizacije, dostopnosti/množičnosti izobraževanja, socialne zakonodaje 19. in 20. stoletja, uveljavljanja načela enakih možnosti, reform zaposlovanja. Ob tem si je morala ideja meritokracije pot na eni strani utirati z bojem zoper načelo dednosti (dedovali so se naslovi in službe), na drugi pa z bojem proti egalitarnim načelom, ki zagovarjajo popolno enakost pri razdeljevanju dobrin. Meritokrati so verjeli, da so družbene razlike upravičene, dokler so rezultat enakih priložnosti za uspeh. Različne sposobnosti vodijo v razlike, ki pa so upravičene, ker so rezultat različnih talentov. Privilegiji in tudi pomanjkanje so po mnenju meritokratov upravičeni.

Status, ki si ga je posameznik pridobil s svojim trudom in pametjo, je postal za družbo nekaj sprejemljivega. Premožni posamezniki, ki so do bogastva prišli s pomočjo talenta in dela, pa niso bili tako kritizirani kot plemiči. Vzpostavljajoč sistem je tudi otroku nižjega sloja omogočal vzpon po družbeni lestvici, če se je le dovolj potrudil. Zato je ta ideja nagovarjala množice, omogočala jim je

pokazati in razvijati talente, za katere so zdaj smeli upati na pravično poplačilo. Omogočeno jim je bilo sodelovanje v tekmi in tudi soustvarjanje sveta z bistveno manj nepremagljivimi ovirami. Tudi zato je rastle zaupanje v zasluge posameznika, pozneje tudi posameznice, ki pripeljejo do boljšega družbenega statusa.

Ker se je, kot smo pokazali, meritokracija najbolj uveljavila v šolskem polju, jo nekateri označujejo kot prevladujočo ideologijo edukacijskega sistema 20. in 21. stoletja, drugi kot ideologijo, ki upravičuje družbene neenakosti današnjega sveta (Bourdieu 1990, Duru-Bellat 2009, McNamee in Miller 2009). Duru-Bellat (2009) je prepričana, da je meritokracija ideologija v negativnem pomenu te besede. Meritokracija in tudi druge ideologije organizirajo kognitivne sheme tako, da te zamenjujejo misljivo in predlagajo definicije družbene realnosti, ki se vsiljujejo kot dokaz. V bistvu je na delu performativnost diskurza, ki uspešno prispeva k logiki oznanjanja in pripisovanja mesta posameznika, posameznice v družbi. S tem meritokracija upravičuje oblike delovanja družbe in njenih ustanov kot legitimne. Tako uspe upravičiti in legitimirati tudi neenakosti, ki pri tem nastanejo. Ravno s pomočjo te ideologije demokratične družbe lahko upravičijo družbene neenakosti, saj vera v zaslužnost in enakost možnosti omogočata, in to ugotovita v petdesetih letih Parsons in v šestdesetih Turner, sprejetje poražencev na eni in zmagovalcev, ki so upravičeni do svoje zmage, na drugi strani (ibid., 28). Avtorica s podano argumentacijo sledi Webrovi predpostavki, da za dominacijo niso dovolj samo materialne sheme, in tudi Bourdiejevemu prepričanju, da je meritokracija samo iluzija, na ozadju katere se bolj ali manj nemoteno reproducirajo družbene neenakosti. Šola pri tem s pomočjo simbolnega, nevidnega nasilja, ki je prisotno v vsaki pedagoški akciji, igra eno pomembnejših vlog (več v Bourdieu 1990, 84).

Nam je bližje razumevanje meritokracije, ki sledi Webrovemu in Foucaultovemu konceptu racionalnosti, ki se prepleta z vzpostavljanjem režimov resnic (Foucault 1972). Omenjena linija konceptualizacij namreč omogoča razumevanje meritokracije kot fenomena, ki je družbeno in historično konstruiran. Tako lahko razumemo meritokracijo kot tisto, ki se je strukturirala skozi različne diskurze in prakse ter prevladala v različnih miselnih shemah, ki so se oblikovale v v določen režim resnice. Kot pravi Foucault, resnica ni ena, enotna in univerzalna, ampak je skupek praks, zavezanih času in prostoru, svoj pomen pa dobi in ima znotraj neke kulture. Gre za preplet različnih razmerij znotraj določenega časovnega obdobja, za različne diskurzivne prakse

(povz. po Foucault 1972, 191). Da bi ta razmerja razumeli, je treba spoznati, za katere tipe racionalnosti gre v teh razmerjih. Koncept meritokracije je z novimi pogledi, pojmovanji in kriteriji družbene mobilnosti kljub svojim mejam spodbudil drugačen pogled na socializacijo in družbeno ureditev. Prav podpora tega tipa racionalnosti oziroma režima resnice, ki je sicer pogostokrat razumljena kot podpora elitizma,¹⁸ je pripomogla k množičnosti izobraževanja v 20. in 21. stoletju in ni samo del nadzorovalnega mehanizma ali ideologije, ki jo elite vsiljujejo množicam, v sebi ima tudi elemente produktivnih praks, a o tem več v tretjem poglavju.

Z vznikom meritokracije, posebej edukacijske meritokracije, je podobno kot s šolo (Laporte 1992), ki nima določene začetne točke, ampak več oblik, ki se formirajo skozi zgodovino, nato pa v določenem trenutku prevlada določen tip, v našem primeru tip edukacijske meritokracije s svojo specifično logiko. Na podoben fenomen opozarja Foucault, ki pravi, da se konkretna ideja razvija, ponikne, ponovno pride na plan in se širi, izoblikuje in zaživi pa v trenutku, ko je večina družbenih okoliščin dovolj ugodna za to, da se zares razvije in prevlada. Podobno je tudi z uveljavitvijo koncepta meritokracije, ki ga je sicer mogoče zaznati v različnih oblikah skozi različna obdobja razvoja zahodnih družb. Ampak zares se uveljavi na prehodu iz 19. v 20. stoletje, vztraja pa še naprej v 21. stoletju.

Z zgodovinskim pregledom smo želeli nazorno pokazati, da je ideja meritokracije prepletena s fenomenom razslojenosti družbe in z vprašanjem, kdaj je nekdo upravičen do svojega položaja v družbi oziroma kdaj si zasluži nagrado za svoje početje, oziroma z upravičevanjem, zakaj je nekdo na nekem in ne kakem drugem družbenem položaju. Vsaka družbena ureditev je namreč iskala načine legitimiranja razlik, ki jih je z zagovarjanjem določene družbene ureditve povzročala in zagovarjala. Tako je razrednost v fevdalnih družbah upravičena s »pravico po rodu, krvi«, s kralji kot božjimi namestniki na Zemlji pa je upravičena nadvlada plemstva nad preostalima redoma. Kaste v Indiji so upravičene z idejo reinkarnacije itn. V demokratičnih družbah so neenakosti pretežno upravičene z meritokratskim načelom. Odgovornost za neuspeh pa je skoraj v celoti pripisana posameznikom in posameznicam. Leni, neumni, nesposobni so poraženci sodobnih družb. V tem delu puščamo ob strani, ali so objektivno odgovorni ali ne; za ideologijo je to bolj ali manj nepomembno

18 Začetno brskanje po slovarjih in Wikipediji namreč sporoča, da je meritokracija »vzgoja najboljših«.

vprašanje. Spomnimo samo na mit o »naravni« manjvrednosti žensk, ki je stoletja upravičeval moško dominacijo, tudi zaradi tega, ker so ženske same verjele v resničnost tega mita. Zgodb o vlogi omenjenih »mitov«, rasnih in drugih, ki so povzročali nepravilno obravnavo pripadnikov teh skupin, je v zgodovini ogromno - preveč. Vsekakor ni naloga sociologije, da bi te mite vzdrževala. Prej jih kaže razbijati. Delno se temu posvečamo v nadaljevanju knjige.

Kot ugotavljajo različni avtorji (Beck 2008; Breen 2003; Dench 2006), se je koncept meritokracije tako močno in uspešno uveljavil tudi zato, ker se je skozi čas spreminjal. Negativno stran, na katero opozarja Young, je povozil čas. Preživel pa je pozitiven del zgodbe o meritokraciji in v nadaljevanju bomo ugotavljali, zakaj.

2 O meritokratski formuli

V prvem poglavju smo predstavili Youngov inovativen zapis novega kriterija v obliki formule $IQ + \text{trud} = \text{zaslužnost (merit)}$, ki se je zaradi svoje preproste in splošno sprejemljive logike dobro zasidral v družbenih strukturah. Čeprav je, kot smo dokazovali, določene elemente meritokratske logike sicer mogoče najti že v času razsvetljencev in tudi prej, je formula v obliki, kot je pred nami, dejansko produkt časa, v katerem je nastala, in se v enakem zapisu ne bi mogla pojaviti in uveljaviti prej. Da je začela delovati in se udejanjati v različnih praksah in ustanovah ter da so jo ljudje sprejeli kot legitimno, je bilo potrebno, kot ugotavlja Michaud, dvoje: »Zmaga ideje enakosti za vse [...] ter sprememba v tehnični in kognitivni organizaciji družbe« (2009, 17). Zapisano nakazuje, da ni naključje, da sta se v meritokratski formuli znašla prav količnik inteligentnosti in trud.

Spreminjajoč se družbeni red in nov tip racionalnosti, ki se je z njim uveljavljal, sta majala stare zahteve, pravila, vrednote in pred posameznika postavljala nove. Ob izničenju kriterija dedovanja so veljavo dobivale posameznikove sposobnosti, spretnosti, znanja in kompetence ter njegova pripravljenost, da jih kapitalizira, uporabi. Iskale in nagrajevale so jih različne družbene organizacije (tovarne, šole itn.). Formirajoče se nacionalne države, ki so zaradi iztekajočega se vrhunca kolonializma potrebovale druge vire, s katerimi bi obdržale svojo premoč, so se začele ozirati po nacionalnih resursih, ki – kot so ugotavljale – niso bili v celoti izrabljeni. Iz lekcij prve in druge svetovne vojne so razumele, da uspešno tekmovanje z drugimi nacijami ni mogoče, če ni uspešnih in

učinkovitih posameznikov, posameznic. Zato so ti postajali vedno pomembnejši del ukvarjanja in interesa različnih elit in avtoritet.

Na tem ozadju na veljavnosti pridobivajo znanje, vednost in spretnosti posameznikov in posameznic. Pripoznane so kot tiste, ki štejejo, omogočajo boljše delovanje celotne družbe in ki niso več namenjene samo enem sloju. Ko ob tem osrednje mesto določila človekovega življenja zavzame plačljivo delo in ko se namesto kriterija starosti/zrelosti/izkušenosti začne uveljavljati nagrajevanje posameznika glede na njegove dosežke, so temelji za polno vzpostavitev meritokratske formule oblikovani.

Opisano dogajanje je, kot smo že nakazali, mogoče umestiti v 19. stoletje, ki je pomembno tudi zato, ker se v njem ob gospodarstvu in industriji vse bolj uveljavljajo nove znanosti: psihologija, sociologija, antropologija itn., ki poskušajo kar se da objektivno presojati posameznika na eni strani in družbo na drugi. Stava na objektivnost družboslovja je velika, ker naj bi tudi ‚mehkim‘ znanostim zagotavljala prodor med t. i. trde znanosti, ki se pri svojih ugotovitvah naslanjajo predvsem na ‚trda dejstva‘, kvantificiranje, merjenje itn. Merljivost in objektivnost zato postaneta vrednoti, ki prihajata vedno bolj do veljave tudi v družboslovju.

Težnja po merjenju, kvantificiranju, po objektivnem presojanju bolj ali manj vsega, tudi elementov meritokratske formule – pameti in truda/učinkovitosti – postane ena pomembnejših nalog družbe, v kateri se uveljavlja nov kriterij presojanja učinkovitosti posameznika oziroma posameznice. Če sta bila kriterij dednosti in napredovanja glede na leta (zrelost) subjektivna in nepravična, so novonastale znanosti dobile priložnost priskrbeti nove mere človekove učinkovitosti oz., mere, ki naj bi podkrepile pravičnejši meritokratski kriterij. Zgoraj omenjene znanosti si tudi zaradi te priložnosti pridobijo izpostavljeno mesto v svetu znanosti.

Dodatno razumevanje pri vzpostavljanju omenjenih mehanizmov upravljanja in ukvarjanja s težavami v modernih družbah, tudi vzpostavljanja novega meritokratskega kriterija, omogoča delo Foucaulta (1997, 2007). Če nekoliko poenostavimo, je za nas zanimiv predvsem njegov koncept biomoči. Z njim je poskušal pojasniti tehnologije moči/oblasti, povezane z upravljanjem s populacijami. Njegov pristop omogoča razumeti, zakaj in kako so se vzpostavljali mehanizmi upravljanja s populacijami (več v Nadesan 2008), torej tudi to, zakaj sta se v meritokratski formuli znašla inteligenčni količnik in trud. V tem kontekstu bomo v nadaljevanju poskušali misliti in analizirati dogajanje, povezano z intenzivnim ukvarjanjem z možgani in s pametjo v 19., 20. in 21. stoletju.

2.1 O pameti ...

Pamet, danes bolj uveljavljena kot inteligentnost,¹⁹ predstavlja enega ključnih elementov Youngove formule in kriterija razvrščanja posameznikov v njegovi kritiki meritokratske družbe. Svoje mesto v formuli novega kriterija je dobila zaradi vedno večje vrednosti, ki je bila v primerjavi s prejšnjimi obdobji zgodovine vezana predvsem na uporabno vrednost, njeno učinkovito uporabo za posameznika in družbo. V Youngovi meritokraciji naj bi – tako kot sicer že v Platonovi *Državi* – najpomembnejše položaje v družbi zasedali najsposobnejši posamezniki. Za to pa je ob trudu potrebna pamet. O tem, kako pomemben del formule tiči v inteligentnosti, govori dejstvo, da tudi za sodobne zagovornike meritokracije eden najpomembnejših talentov ostajajo kognitivne sposobnosti. S povečanjem njenega pomena je v ospredje prihajalo vprašanje, kako ugotoviti, kdo poseduje katerega izmed talentov, ga pravi čas odkriti, spodbujati in uporabiti, med vsemi momenti pa je bilo najpomembneje ločiti tiste, ki posedujejo več pameti od tistih, ki je imajo manj.

Tako lahko ugotovimo, da je ukvarjanje s pametjo dobilo zagon prav v obdobju, ko se je začel uveljavljati koncept meritokracije. Takrat je potreba po objektivnem presojanju posameznikove zaslužnosti postala ena pomembnejših zahtev. Spet nič presenetljivo se je s tem vprašanjem najintenzivneje ukvarjala psihologija, katere predmeti preučevanja so človek in njegovi mentalni procesi. Po drugi strani kaže opozoriti, da je v fenomenu zaslužnosti in inteligentnosti psihologija dobila priložnost, da se dokončno vzpostavi kot empirična in eksaktna znanost. Psihologija, natančneje znotraj nje psihometrija (Fischer et al., 1996), je tudi zato iskala načine, kako pamet izmeriti. Po njihovem prepričanju jim je to tudi uspelo. S testi inteligentnosti naj bi merili človekovo ‚naravno‘, biološko, čisto pamet.

V nadaljevanju želimo opozoriti predvsem na tiste družbene dejavnike, ki so soustvarjali pogoje, v katerih je bilo mogoče, da sta se v danes družbeno široko sprejeti formuli znašla prav točno določena elementa in ne kateri drug element, na podlagi katerega bi vrednotili posameznika ali posameznico. Prav tako bomo poskušali opozoriti na pogostokrat spregledano

19 Bucik opozori: »Če poskusimo z nekaj kratkimi besedami podati definicijo inteligentnosti, po nekaj neuspešnih poskusih ugotovimo, da – glede na njeno naravo – inteligentnosti ne moremo jasno in nedvoumno opredeliti.« (1997, 175). Obstaja namreč več različnih koncepcij inteligentnosti »od elementarnih ali integralnih bioloških (strukturnih ali procesnih) preko kognitivnih, motivacijskih, vedenjskih, kulturno-socialnih vse do integracijskih« (ibid.).

dejstvo vpetosti znanstvenih disciplin in njihovega preučevanja v družbene in politične pogoje časa, v katerem so delovale ali delujejo. Čeprav pogosto niso neproblematični, se jim je težko ogniti, tudi v imenu znanstvene objektivnosti in nevtralnosti (Bourdieu 2004, 2012; Mencin Čeplak 1996). Ugotavljali bomo tudi, kako ta znanstvena dognanja delujejo kot opravičilo za sprejemanje stanja sveta kot upravičenega, pravičnega, edinega mogočega itn. Zato bomo podrobneje analizirali psihološko in socialno upravičevanje meritokratskega načela.

2.1.1 *Od merjenja glav do merjenja IQ²⁰*

Težnjo po izmeri – empirični in objektivni – človeške pameti, ki je bila lokalizirana v človeške možgane, je pri znanstvenikih mogoče zaznati na prehodu iz 18. v 19. stoletje, prav v času, v katerega Foucault locira razvoj politične ekonomije in biomoči²¹ (prim. Foucault 2008). Gould izvor dejanskega empiričnega merjenja prirojene inteligentnosti razdeli na dve časovni obdobji. V 19. stoletju so se znanstveniki osredotočali na fizične meritve lobanje – od zunaj in znotraj. V 20. stoletju pa se je njihovo početje premaknilo k bolj neposredni metodi merjenja vsebine možganov, tj. k testiranju inteligentnosti. Znanstveniki v obeh stoletjih so se pri iskanju ‚prave‘ mere človeške pameti ‚sprehajali‘ po na trenutke precej bizarnih poteh,²² tj. od merjenja lobanjske prostornine z gorčičnimi semeni, tehtanja možganov, merjenja teles, do iskanja telesnih znakov kriminalnosti, končno pa prispeli do iznajdbe IQ, pri čemer so proizvedli precej zamer človeka (več v Gould 2000).

20 Kratek ekskurz v zgodovino merjenja IQ si bomo privoščili zaradi prepričanja, da smo še danes v veliki meri, bolj kot bi si mogoče želeli priznati, zavezani psihometrični tradiciji ter delimo njene temelje in zmote, ki jih je vede in nevede proizvedla in ki so ob predsodkih, nevednosti, ideologijah in ob drugih dejavnikih povzročile družbene krivice, na katere je treba opozarjati, da se ne bi kopičile in ohranjale.

21 »Sama nejasnost besede politična ekonomija in njenega pomena, nakazuje tisto, za kar je dejansko pri vsem tem šlo. Kot veste, je v času od 1750 in 1810–1820 izraz ‚politična ekonomija‘ oscilirjal med dvema semantičnima poloma. Včasih je ta izraz meril na določeno, dosledno in omejeno analizo proizvodnje in menjave bogastva. Vendar pa v širšem in bolj praktičnem pomenu ‚politična ekonomija‘ prav tako referira na vsako metodo vladavine, ki lahko zagotavlja napredek nacije« (2008, 13).

22 Najbolj znan primer tega merjenja je povezan z imenom Cesare Lombroso (1835–1909). Lombroso, italijanski kriminalist in zdravnik, je oblikoval teorijo antropološke kriminologije, po kateri naj bi se kriminalnost dedovala. ‚Kriminalce‘ je bilo po njegovem prepričanju mogoče identificirati s pomočjo telesnih nepravilnosti (veliki uhlji, asimetrija obraza, nizko čelo itn.).

Zgodovina testiranja IQ je dolga in pestra. Med bolj znanimi zablodami te zgodovine je t. i. »znanstveni rasizem« družboslovnih ved, posebej antropologije, natančneje kriminalistične antropologije. Vendar bomo ta del zgodovine merjenja človeka pustili ob strani in se bolj posvetili rojstvu IQ, ki je mera, ki jo v svoji formuli uporabi tudi Young (1958). Očitno nenavdušen nad Galton-Burtovo tradicijo in vzpenjajočo se priljubljenostjo testiranja inteligentnosti – institucionaliziranim ‚zloglasnim‘ testom 11+, ki je otroke v Veliki Britaniji delil na bolj in manj sposobne in so jih nato na tej podlagi razvrščali v različne šole glede na njihove sposobnosti, je svaril pred nereflektiranim slavljenjem meritokracije in možnostjo vznika evgenike, če bi slavljenje najpametnejših prestopilo meje razumnega in zašlo v skrajnost, ki jo popisuje v drugem delu *Meritokracije*. Kako zelo je nasprotoval skrajnim oz. možnostim skrajnih rab evgenike, kaže njegovo popisovanje možnosti oblikovanja družbe, v kateri pride do poročanja »pametnih moških« s »pametnimi ženskami«, ker naj bi to omogočalo rojstvo vsaj tako, če ne še bolj pametnih otrok. Vzrok za njegovo razvito averzijo do različnih testov inteligentnosti in merjenja drugih sposobnosti človeka je mogoče med drugim iskati v njegovi privrženosti ideji enakosti. Ideja, da bi kriterij nepotizma (dedovanje nazivov in služb) zamenjal s kriterijem podedovanega IQ, je bila zanj nesprejemljiva. V njegovi namišljeni družbi je prevlada takšnega kriterija pripeljala do medrazrednih spopadov.

Youngov pesimizem in zavračanje testiranja IQ imata svojo podlago. Živel je v času, ko je bilo testiranje inteligentnosti zelo priljubljeno. Rezultati testiranja pa so služili za razvrščanje ljudi, kar je bilo za že sicer močno razslojeno družbo povsem sprejemljivo. Testi IQ so tako prispevali k ustvarjanju dodatnih družbenih neenakosti. Uveljavljali in ohranjali pa so tudi stare diskriminatorne prakse, ki so usodno zaznamovale generacije ljudi. Da so bili njegova opozorila in deloma tudi karikiranje dogajanja upravičeni, govori dejstvo, da so takšni testi, kljub svarilom in konceptualnim težavam, v diskriminatorni rabi ostali desetletja.

Čeprav sta se njihova vsebina in namembnost danes pomembno spremenili, prepričanje o njihovi potrebnosti in koristnosti ostaja prisotno in sprejemljivo za večino državljanek in državljanov ter celo za velik del strokovne javnosti. Posebej problematično je pri tem trdovratno ohranjanje linije argumentacije, izhajajoče iz biološkega determinizma, ki razlike med posamezniki oziroma posameznicami pripisuje naravi in s tem naturalizira družbeno proizvedene

razlike. Zakaj je ta linija argumentacije tako privlačna in se v valovih vedno znova pojavlja v različnih diskurzih, si bomo pogledali v nadaljevanju.

2.1.2 *Iznajdba IQ in zmaga teorije dednosti IQ*²³

Hunt (1961) ugotavlja, podobno kot nekateri drugi preučevalci inteligentnosti, da je prvo polovico 20. stoletja obvladovala psihološka šola, ki je verjela v stalno (fixed) inteligentnost in vnaprej določen razvoj posameznika oziroma posameznice. Takšno prepričanje je utrdilo konceptualni okvir, ki je izhajal iz predpostavke dednosti in možnosti merjenja posameznikovih sposobnosti. Čeprav se je paradigma s časom obrabila, je njeno argumentacijo mogoče najti tudi danes. Ponovno je tako npr. prisotna v razpravah o vzrokih za večji uspeh deklet na področju izobraževanja, tudi v Sloveniji (Tašner in Mencin Čepelak 2011). Biološki determinizem je splošna in močno sprejeta teorija, ki se v valovih in z rahlo modificiranim besednjakom pojavlja vedno znova oziroma – kot ugotavlja Gould – se »isti pokvarjeni argumenti pojavljajo vsakih nekaj let s predvidljivo in nadležno stalnostjo« (2000, 21).

Eno največjih in najvztrajnejših moralnih ekonomij svojega časa, povezano z merjenjem 'vsebine možganov', je prispeval Britanec Francis Galton,²⁴ t. i. začetnik empiričnega preučevanja inteligentnosti. Med pomembne začetnike testov inteligentnosti pa uvrščajo tudi Francoza Alfreda Bineta (Brody 1992; Gould 2000; Jensen 1998). Prvi je konec 19. stoletja postavil temelje empirične psihologije in velja za očeta diferencialne psihologije, ki poskuša klasificirati, meriti in razlagati individualne in skupinske razlike v vedenju, pri tem pa uporablja statistično analizo. Najbolj znan je po delu *Dedni genij (Hereditary Genius)*, v katerem je, kot pove že naslov, dokazoval, da je genialnost dedna. Zavzemal se je za evgeniko in zato zagovarjal testiranje inteligentnosti, ki bi omogočila klasificiranje ljudi. Veliko Galtonovih idej je pripeljalo do prepričanj o večvrednosti določenih ras, kar je vodilo k precej radikalnim družbenim praksam, o katerih pa na tem mestu ne bomo posebej razpravljali.

V približno istem obdobju je Francoz Alfred Binet²⁵ v sodelovanju s Simonom razvil prvi test inteligentnosti (1905). Njun test predstavlja prvi

23 V nadaljevanju sledi predstavitev samo tistih konceptualnih izhodišč, ki so najradikalneje zaznamovala področje merjenja posameznikovih kognitivnih sposobnosti.

24 Galton je bil Darwinov mlajši bratranec.

25 Binet je bil predstojnik psihološkega laboratorija na Sorboni. V svojih začetnih preučevanjih inteligentnosti se je zgledoval po sonarodnjaku Paulu Broci in uporabljal v tistem obdobju zelo razširjeno metodo kraniometrijo; zaradi težav z objektivnostjo rezultatov se je odvrnil od 'medicinskega' kraniometričnega pristopa in obrnil k 'psihološkim' metodam (več v Gould 2000).

sistematičen postopek merjenja inteligentnosti. Test je nastal kot rezultat Binetovega zanimanja za otroke z mentalnim zaostankom in prošnje francoskega ministrstva za šolstvo, »da opravi študijo s posebnim praktičnim namenom: razviti tehniko za identificiranje tistih otrok, ki so v normalnih razredih neuspešni in zato potrebujejo nekakšno posebno izobraževanje« (Gould 2000, 171). Test je bil torej izdelan z namenom dovolj zgodaj odkriti otroke, ki niso mogli slediti pouku v javnih/skupnih šolah, ki so bile v tistem času uvedene v Franciji.

V iskanju preprostega načina identificiranja otrok s težavami, za odkrivanje katerih ne bi potreboval posebnih laboratorijev, se je odločil za nabor nalog po vzoru »starostnih stopenj« (Brody 1992, 7). Idealne so bile norme, ki so domnevno omogočale določitev mentalne starosti otroka. S Simonom sta sestavila test iz množice vprašanj, sestavljenih iz različno težkih nalog. Te so bile povezane z vsakdanjimi življenjskimi situacijami in naj ne bi merile naučenega znanja. Različico iz leta 1905 je nato dopolnil še trikrat.

Binet se je zavedal, da bo moral za primerjavo rezultatov med otroki postaviti norme. Postavil jih je tako, da je izdelal norme za posamezne razvojne stopnje, ki jih je izračunal kot povprečno število točk reprezentativne skupine otrok za posamezna starostna obdobja. Povedano drugače, naloge, ki jih je večina otrok rešila pravilno, je uporabil za merilo merjenja mentalne starosti – meril je torej, v kateri starostni kategoriji je testirani otrok glede na dosežke testa. Leta 1912 je nemški psiholog Stern mentalno starost otrok delil z njihovo kronološko starostjo, ker je bila uporabnejša relativna, ne pa absolutna razlika med obema, ter rezultat množil s 100. Tako se je rodil količnik inteligentnosti (Brody 1992; Bucik 1997; Gould 2000; Tort 1986).

V povezavi z opisanimi testi je Binet opozarjal na troje – prvič: test je čisto praktična mera, s katero preprosto ugotovljamo, ali otrok določene starosti ve tisto, kar od njega pričakujemo, zato ga ne smemo imeti za neko merilo splošne inteligentnosti. Drugič: test je primeren za odkrivanje otrok, ki so na neki način zaostali, in naj se ne uporablja za razvrščanje ‚normalnih‘ otrok. Tretjič: test ni natančna mera količine znanja, ki ga otrok lahko ustvari. Namenjen je odkrivanju otrok, ki potrebujejo več pomoči kot drugi, kar pa ne pomeni, da so nesposobni (pov. po Hayes, Orrell 1998, 44).

Binet je v svojih opozorilih jasen – testa ni oblikoval za rangiranje ‚normalnih‘ otrok. Tudi ni verjel, da je mogoče natančno merjenje inteligentnosti, ker ta ni

enotna in merljiva kot npr. teža ali višina posameznika. Prav tako je opozarjal, da je število, pridobljeno z njegovim testom, povprečje veliko dosežkov in ne entiteta sama po sebi. Kot ugotavlja Gould, je bil Binet »predober teoretik, da bi zapadel v logično napako, ki jo je opredelil John Stuart Mill: ‚vero, da je vse, kar je poimenovano, nujno entiteta ali bitje z lastnim neodvisnim bivanjem‘« (2000, 174). Binet se je očitno dobro zavedal, do kakšnih zablod in težav lahko pripelje njegov test, če bi se ga izrabljalo za etiketiranje in izločanje vseh ‚problematičnih‘ otrok.

Če bi upoštevali njegova izhodišča, bi se mogoče lahko »izognili poglobitni zlorabi znanosti v tem stoletju« (Gould 2000, 177). Danes se testi uporabljajo za to, za kar je Binet želel, da bi se. V vmesnem obdobju pa je prišlo do popolnega zanemarjenja njegovih priporočil. Glavni vzrok za to je bila zmaga tistih psihologov, ki so v diskusiji o prirojениh ali pridobljenih kognitivnih sposobnosti zagovarjali prve. »Ameriški psihologi so sprevergli Binetovo namero in iznašli dednostno teorijo IQ. Reificirali so Binetove rezultate in jih imeli za mere entitete, imenovane inteligentnost« (ibid., 179–180). Pionirji t. i. biološke teorije IQ so bili Goddard (prevedel je Binetove članke v angleščino, zagovarjal splošno uporabo njegove lestvice in iznašel ‚morone‘ ter zaradi slabih rezultatov na testih pripomogel k preprečevanju priseljevanja množice emigrantov, posebej iz južne in vzhodne Evrope); Terman, profesor na Stanfordu, je bil glavni arhitekt t. i. Stanford-Binetovega testa, s katerim je bilo uvedeno množično testiranje IQ oziroma je testiranje spremenil v večmilijonsko industrijo. Omenjenim se je pridružil še Yerkes z vojaškimi testi inteligentnosti (več v Gould 2000).

Paradigma enotne in dedne inteligentnosti je imela svoje privržence tudi v Veliki Britaniji. Omenili bomo dva predstavnika, ki sta močno zaznamovala in utrdila prepričanje o prirojeni inteligentnosti. Prvi je Spearman, znan po svojem konceptu splošnega faktorja inteligentnosti (faktor *g*), zvedenega iz faktorske analize. Gre za vrsto superkorelacijskega koeficienta, ki ga zaznajo bolj ali manj vsi testi inteligentnosti, zato je označen kot faktor *g* (general) (Arron, Bowles, Durlauf 2000; Fischer et al. 1996; Gould 2000). Ob splošnem je odkril še specifične faktorje, ki jih je označil s *s*. Gre za specifične elemente, ki jih je mogoče najti v vsaki intelektualni aktivnosti. Če faktor *g* predstavlja celoten potencial mentalne energije, faktor *s* odraža specifične mentalne energije. Bolj kot napovedovanje poznejših dosežkov v življenju posameznika ga je zanimalo razmerje med različnimi vidiki inteligenčnih

sposobnosti. Očaran nad fiziko je verjel, da je s svojo mero psihologiji omogočil, da bo postala *fizika duše*, kar bi ji končno omogočilo vstop v družbo resnih znanosti (Cooper 1999, 22).

Drugi raziskovalec spada med bolj znane in vplivne Galtonove naslednike, sicer pa je nasledil Spearmana na britanski katedri za psihologijo Univerzitetnega kolidža v Londonu, to je sir Cyril Burt. Svoje raziskovanje je posvetil testiranju inteligentnosti. Kot goreč zagovornik dednosti, ki je bila del teorije naravne selekcije, je verjel, da ljudi nima smisla izobraževati preko njihove zmožnosti. Njegovi empirični podatki so veljali za neizpodbitne; utrjevali so tezo o genetsko določenih človekovih sposobnostih. Skupaj s Spearmanom in z McDougalom je bil zadolžen za konstruiranje testov, ki naj bi merili mentalne sposobnosti posameznikov.

Inteligentnost je definiriral kot »prirojene, splošne (*general*), kognitivne sposobnosti (*cognitive ability*)« (Husen 1974, 11). Burtovi pogledi so imeli veliko težo predvsem zato, ker je bil pionir množične uporabe testov inteligentnosti v britanskih šolah. Prav zaradi njegovih prizadevanj je bil v Veliki Britaniji uveden test 11+, s katerim so glede na rezultate določali obvezen vpis učenk in učencev v posamične šole. ‚Sposobnejši učenci‘ se vpisovali na gimnazije, ki so vodile na univerze, preostali, ‚nesposobni‘ za višjo izobrazbo, pa na sodobne srednje in tehnične šole. Burt v primerjavi z večino zagovornikov prirojene inteligentnosti (večina ameriške šole dednega IQ pa tudi Spearman), ki so spremenili svoja mnenja glede dednosti in se tudi pokesali za gorje, ki so ga povzročili s testi, ni nikoli spremenil svojih stališč glede prirojene inteligentnosti; tudi ko so zagovorniki vpliva okolja in uveljavljanja skupne šole (*comprehensive school*) poskušali doseči ukinitvev uporabe testa 11+, je skupaj s takratnimi elitami vztrajal pri ohranjanju tovrstnega testiranja (Husen 1974).

2.1.3 Zamikanje paradigme enotne inteligentnosti

Kljub vsemu pa je paradigma enotne, nespremenljive in prirojene inteligentnosti očitno postajala nezadostna. Pojavile so se teorije, ki jim teza o enotni inteligentnosti ni ustrezala. Zagovarjale so razvejane in neodvisne inteligentnosti. Danes jih imenujemo teorije multiple inteligentnosti in slonijo na ugotovitvah Thurstona, Guilforda in Gardnerja. S svojimi argumenti so razdelili umsko delovanje v zajetne skupke močno neodvisnih lastnosti. Tako so pokazali na nesmisel IQ kot enotne biološke lastnosti (Gould 2000, 16).

Če na hitro povzamemo najpomembnejše ugotovitve zagovornikov multiple inteligentnosti, je mogoče Thurstonove ugotovitve označiti za diametralno nasprotno temu, kar je dokazoval Spearman. Ob uporabi nekoliko drugačne metode faktorske analize in širšega nabora testov je Thurson ugotovil, da obstaja več različnih faktorjev kognitivnih sposobnosti. Zato je oblikoval seznam primarnih kognitivnih sposobnosti; mednje spadajo: spomin, verbalna razmerja, hitrost percepcije, numerične sposobnosti, besedna fluentnost. Možnost napovedi posameznikove uspešnosti glede katere koli zahtevne kognitivne naloge je mogoča s kombinacijo teh primarnih kognitivnih sposobnosti.

Cattell je začel zavračati koncept g-faktorja, ko je še sodeloval s Spearmanom, ker s faktorsko analizo ni mogel pojasniti določenih pojavov. Težave s perceptivnimi testi, ki so bili neodvisni od šolskega znanja, so vodile v oblikovanje novih, kulturno bolj nepristranskih testov. S pomočjo faktorske analize teh testov je osnoval teorijo fluidne in kristalizirane inteligentnosti. Prva se oblikuje pod vplivom nevrofiziološke osnove organizma in izkustvenega učenja, kristalizirana pa naj bi se oblikovala pod vplivom procesov poučevanja in učenja ter vplivov okolja. Prva naj bi bila v celoti povezana z dednostjo. Kristalizirana inteligentnost naj bi se oblikovala s pomočjo izobraževanja. Nanjo zato vplivajo kultura, razmere, v katerih živi posameznik oziroma posameznica šolski programi in leta šolanja. In je torej zanimiva za vse tiste, ki verjamejo, da je z izobraževanjem in družbenim interveniranjem mogoče družbene neenakosti zmanjševati.

Kljub zmanjševanju prevlade paradigme o enotni inteligentnosti pa prepričanje, da je ‚naravna‘ inteligentnost enotna, povezana z genetiko, še vedno močno vztraja pri vrsti razlagalcev človeških sposobnosti. Zakaj je tako prepričanje problematično, razpravlja npr. Husen v študiji o talentu, enakosti in o meritokraciji iz leta 1974, ko so se razprave med zagovorniki dednosti na eni in zagovornikov okolja na drugi strani zelo razplamtele. To je tudi obdobje, ko v polju edukacije začnejo vznikat razprave o pravičnejših šolskih sistemih in posledično pravičnejših družbah (več v nadaljevanju – 5. in 6. poglavje).

Biološki determinizem pa je posebej v psihologiji zelo vztrajna teorija. Danes vztraja predvsem s starimi in zdaj že z znanimi argumenti. V akademsko polje se občasno vrne na zelo odmeven način. Zmagoslavna vrnitev se je prvič zgodila z Arthurjem Jenksom, ki je v začetku sedemdesetih let 20. stoletja pozival

k ukinitvi programov *Head start*²⁶ in dokazoval višjo inteligentnost belcev v primerjavi s črnci. In drugič v 90. letih, ko sta Herrnstein in Murray objavila uspešnico *Zvonasta krivulja*. Ta je za nas zanimiva, ker slavi zmago meritokracije v ZDA (prim. Gould 2000).

2.1.4 *Vrnitev teze o prirojeni inteligentnosti in spor okrog zvonaste krivulje ter ‚prevlada meritokracije‘*

Kot smo nakazali, so začetek 20. stoletja zaznamovale vroče razprave o prirojeni inteligentnosti. V takem duhu se je stoletje tudi poslovilo. K temu je močno pripomogla ena najodmevnejših razprav v 90. letih prejšnjega stoletja, ki jo je spodbudila izdaja knjige *Zvonasta krivulja (The Bell Curve)* avtorjev psihologa in sociologa Richarda J. Herrnsteina in Charlesa Murraya.

Njune ugotovitve povzemamo, ker sta se s svojimi tezami vpisala v linijo zagovornikov meritokracije. Dokazovala sta namreč, da Američani postajajo bolj in bolj razdeljeni na tiste, ki so dobro izobraženi, in na t. i. podrazred, ki ni dobro izobražen. Hkrati sta poskušala najti razloge za opisano stanje. Inteligentnost sta konceptualno opredelila kot »splošno sposobnost za sklepanje na podlagi predhodne izkušnje« in kot »posameznikovo zmožnost za kompleksno mentalno delo« (1994, 4). Operativno pa naj bi inteligentnost dokazoval dosežek oz. rezultat na testih inteligentnosti. Oba sta verjela, da naj bi testi inteligentnosti natančno merili razlike v človekovi kognitivni sposobnosti oz. razlike v tem, kako pametni so ljudje. Še več. Prepričana sta bila tudi, da je IQ stabilen skozi čas, in še eno prepričanje jima je bilo skupno. Prepričana sta bila tudi v kulturno nepristranskost IQ-testov in v to, da je IQ od 40 do 80 % deden (več v Herrnstein in Murray 1994).

V knjigi tako popisujeta in pojasnjujeta vznik kognitivnih elit v ZDA. Avtorja ugotavljata, da je bilo v ZDA po 2. svetovni vojni vse več ljudi vključenih v izobraževanje na podlagi njihovih dosežkov in ne na podlagi družin, iz katerih so izhajali. Elitni kolidži so ‚proizvajali‘ najuspešnejše posameznike, v družbi pa naj bi se večala potreba po poklicih, za katere so potrebni ljudje z visokim

26 Gre za enega najbolj znanih kompenzacijskih programov, namenjenega predšolskim otrokom iz socialno in kulturno depriviligiranih okolij. Uvedli so ga v šestdesetih letih prejšnjega stoletja v ZDA. Cilj programa je bil izenačiti startne pozicije otrok iz kulturno osiromašenih okolij z nudenjem dopolnilnega izobraževanja in z motiviranjem za doseganje uspehov (prim. Kodelja 2006).

IQ. Po mnenju avtorjev je IQ boljši napovednik uspešnosti na delu kot katera koli druga mera. Zato naj bi trg dela najpametnejše nagrajeval z največ denarja. Rezultat, ki izide iz obojega, je kognitivna stratifikacija, ki naj bi bila »nekaj novega pod soncem« (Herrnstein in Murray 1994, 92). Proces stratifikacije naj bi pridobil na razširjenosti, ker pamet oziroma inteligentnost nagrajujeta tudi ekonomski sistem. Kako velik razmah sta dopustila svojim ‚odkritjem‘, kažejo njune teze, da se pametni ločijo od preostalih tudi po tem, da živijo v drugačnih soseskah, da se poročajo med seboj in imajo pametne otroke. Tako menda nastajajo kulturno zelo distinktivne elite, ki jih odlikujeta pamet in bogastvo. Avtorja nam tako plastično predstavljata sistem, ki ga kot mogočo nočno moro meritokracije napoveduje Young, ko opozarja pred stranpotmi meritokratske družbe.

Avtorja sta svoje delo skušala znanstveno utemeljiti. Tako sta eksperimentalno poskušala dokazati, da inteligentnost determinira, kako ljudje živijo, in da je za tiste, ki dosegajo nizke rezultate na IQ-testih, zelo verjetno, da bodo postali ‚problematični‘ državljani.²⁷ Polovico knjige sta pri tem porabila za predstavitev empiričnih podatkov, ki naj bi dokazovali njuno tezo o večji verjetnosti problematičnosti tistih, ki se znajdejo na levem repu zvonaste krivulje.

Zanimivo je tudi, kako sta opredelila in ovrednotila rezultat srednjega razreda – moški je za to, da bi dosegel oznako pripadnika srednjega razreda, moral biti »diplomiranec, leta 1989 zaposlen, nikoli zaslišan, nikoli v zaporu in še vedno poročen s prvo ženo« (Herrnstein in Murray 1994, 263). Neporočeni, ki so sicer izpolnjevali vse druge pogoje, so bili izključeni iz raziskave. Svojo razpravo skleneta s sklepom, da bo pametnejša populacija predstavljala bolj civiliziran del družbe (tj. izobražene, zaposlene, konformne posameznike in posameznice) (ibid., 266). Največ pozornosti je bilo v javnosti deležno tretje poglavje njune knjige, saj v njem dokazujeta rasne razlike v IQ. Zakaj se tega lotita, ni jasno, svojo odločitev namreč pospremita samo z željo »povečati jasnost v načinih mišljenja o etničnih razlikah glede mer kognitivnih sposobnosti« (ibid., 270). Poskus poglavja je namreč pojasniti in utemeljiti, da razlike v kogniciji glede na etično pripadnost pomenijo tudi razlike v kognitivni eliti; v tej namreč ne morejo biti zastopane vse skupine enako« (ibid., 315). Ko

27 Raziskava, ki sta jo analizirala, se imenuje *Nacionalna longitudinalna raziskava mladih (National Longitudinal survey of Youth – NLSY)*. Izvajati so jo začeli leta 1979, vanjo pa je bilo vključenih več kot 12.500 mladih, starih od 14 do 22 let.

predstavljata razlike med etnijami, ugotavljata, da Azijci dosegajo nekoliko boljše rezultate od belcev, medtem ko najbolj zaostajajo temnopolti.²⁸ Njuna obdelava AFQT-podatkov sicer kaže na zmanjšanje razlik med belci in temnopoltimi, a avtorja ostajata pesimistična glede mogoče popolne izenačitve.

Pri pojasnjevanju IQ in njegovega izvora se močno naslanjata na teorijo A. Jensna, ki verjame, da so razlike v IQ genetskega izvora. Sama se sicer distancirata od razprave o vplivu in deležu podedovanega faktorja *g* in okolja. Skleneta pa, da je vseeno, če v diskusijo mešamo genetiko (ibid., 314–315).

2.1.5 Kritike – težave s koncepti in posledično s praksami

V razpravah o inteligentnosti pa je mogoče zaslediti tudi nasprotno linijo argumentacije. Ta namesto dednosti zagovarja vpliv okolja na inteligentnost. Tako imenovane linije zagovornikov privzgojenosti, ki je ostro kritizirala teze o dedni inteligentnosti, na tem mestu ne bomo posebej obravnavali, ker se bomo delov argumentacije te linije dotikali v nadaljnjih poglavjih. Izpostavili pa bomo nekaj najpogostejših kritik, ki so jih prispevali raziskovalci in raziskovalke različnih strok, družboslovnih in naravoslovnih, o prirojenosti kognitivnih sposobnosti. Ob tem se zavedamo, da tako kot v psihologiji ni enoznačnih in enotnih pogledov na inteligentnost, teh ne gre iskati tudi v drugih znanstvenih disciplinah.

2.1.6 Vztrajnost biodeterminizma, mera nemerljivega in rangiranje

Eden najglasnejših in najbolj poznanih kritikov prirojene in minimalno spremenljive inteligentnosti je Stephen Jay Gould, evolucionistični biolog in paleontolog, avtor večkrat ponatisnjene delo *Za-mere človeka*, ki verjame, da predstavlja največjo pomoto glede spora o naravnih ali privzgojenih sposobnostih, ki ima daljnosežne družbene posledice – argument linije zagovornikov prirojene inteligentnosti, ki sloni na »posebni obliki kvantificirane trditve v prid rangiranja človeških skupin – argument, da je mogoče inteligentnost smiselno abstrahirati kot posamično število, s katerim lahko rangiramo vse ljudi na linearni lestvici njihove lastne in nespremenljive umske vrednosti« (2000, 14).

28 Ob danes že kar tradicionalno boljših rezultatih, ki jih na preizkusih znanja PISA dosegajo azijski šolski sistemi, bi bilo verjetno več kot zanimivo spremljati njuno razpravo o »naravnih superiornosti/inferiornosti bele rase.

Svojo kritiko je Gould gradil na najbolj izpostavljeni tezi biološkega determinizma, ki predpostavlja:

1. »merljivo, genetsko določeno in enotno inteligentnost«, ki je
2. z abstrahiranjem inteligentnosti kot posamične entitete umeščena v možgane in se izkazuje
3. s kvantificiranjem – z enim številom za vsakega posameznika – in
4. ob uporabi teh števil izpeljuje rangiranje ljudi po enotnem nizu vrednosti,
5. pri čemer se vedno pokaže, da so zatirane in zapostavljene skupine – rase, razredi ali spol – prirojeno manjvredne in si svoj status zaslužijo« (povz. po *ibid.*, 15).

Kritika biološkega determinizma je zaradi njegove vztrajnosti in napak zato nujna in se ne konča. Biološki determinizem je namreč tako močno zakoreninjen v naših družbah, ker dobro ‚sovpada‘ z najstarejšimi vprašanji in napakami naših filozofskih tradicij – »skupaj z redukcionizmom, željo po razlaganju deloma naključnih, obsežnih in neizvedljivo kompleksnih pojavov s pomočjo determinističnega vedenja najmanjših sestavnih delov; [...] reifikacijo, težnjo po spreminjanju abstraktnega pojma (kot je inteligentnost) v trdo entiteto (kot je količina merljive možganske snovi); dihotomizacijo, našo željo po členitvi kompleksne in trajne dejanskosti v razdelke po parih; [...] hierarhizacijo in z nagnjenjem k urejanju postavk z njihovim rangiranjem v linearne nize po naraščajoči vrednosti« (*ibid.*, 20–21).

Če takšno zastavitev postavimo v družben okvir, ki mu je domač ksenofoben odnos do drugačnih, ki jih najpogosteje doleti rangiranje, ‚nižje od nas‘ – Romi, čefurji, ženske – ugotovimo, da je biološki determinizem močno in nevarno orožje.

Podobno ugotavlja tudi linija francoskih sociologov in sociologinj. Zagovarjanje prirojene inteligentnosti pravzaprav kaže, da je pri tem vedno znova na delu poskus naturalizacije družbenega. Duru-Bellat je prepričana, da je treba razpravo nujno zapeljati v smeri »denaturalizacije inteligentnosti« (2009, 67). Kot dokazujejo različni kritiki vrojene inteligentnosti, ta sama po sebi kot entiteta ne obstoji. Obstoji za druge, se razlikuje od kulture do kulture in tudi znotraj same kulture. S pomočjo kvalifikacije inteligentnosti drugi pravzaprav dodeljujejo/dodeljujemo družbeno vrednost posamezniku ali posameznici ter s tem ustrezno (navadno višje) pozicioniramo sebe oziroma ‚svoje‘.

Na začetku tega poglavja smo dokazovali, da se argumenti biološkega determinizma na družbeni agendi pojavljajo vztrajno in vedno znova. Gould verjame, da se vsakih nekaj let, skoraj v valovih, pojavljajo predvsem zaradi družbeno-političnih razlogov; prikladnost argumentacije biološkega determinizma lahko zaznamo na primer z vsakokratnimi zategovanji državnega proračuna za socialne programe. Včasih pa nastopijo skupaj s preplahi vladajočih elit, ko se zapostavljene skupine zatečejo k oblikam družbenih nemirov, protestov, da bi opozorile na nevzdržnost družbenih neenakosti, katerih negativne posledice občutijo te zapostavljene skupine. Argumenti o upravičenosti vzpostavljenih razredov, ki so rezultat prirojenih umskih zmožnosti, zaradi česar pride do razvrščanja posameznikov v različne družbene razrede, se zdijo več kot prikladni in delegitimirajo zahteve po družbenih spremembah oz. odpravljanju velikih, rastočih neenakosti. Če je inteligentnost dedna in nanjo ni mogoče vplivati, lahko vlade denar, namenjen za spodbude socialno prikrajšanim, namenijo svojim prioritetam oz. agendam; prav tako se jim ni treba vznemirjati zaradi nizke zastopanosti določenih skupin v družbeni strukturi itn. Čeprav se sliši nekoliko karikirano, pa je takšno upravičevanje del vzpostavljenega novega družbenega reda, ki temelji na kriteriju nagrajevanja posameznikovih sposobnosti in truda. Ni naključje, da je novo nastali meščanski sloj pograbil »iznajdbo« koncepta objektivne, enotne in merljive inteligentnosti, na podlagi katere so znanstveniki – psihologi ločevali pametne in neumne otroke, jih glede na njihove sposobnosti razvrščali v različne šole, hkrati pa so sociologi (kadroviki) selekcionirali delavce na bolj in manj zahtevna mesta (prim. Duru-Bellat 2009).

Gould (2000) opisano logiko dokazuje na primeru Amerike, ki je doživela tri večja odrekanja in odtegotovanja družbenih spodbud prav v navezavi z argumenti biološkega determinizma. Prvo tako odrekanje sega v leto 1920, ko so v Ameriki, ki se velikokrat predstavlja kot dežela priložnosti, enakosti in svobode, uporabili teste inteligentnosti in uvedli kvote za imigrante. Zaradi dednostne interpretacije IQ in prepričanja, da imajo neumni ljudje neumne otroke, so preprečili priseljevanje množici nepismenih kmetov iz južne, vzhodne in osrednje Evrope, ki niso govorili angleško in niso poznali ameriške kulture. To je obdobje, za katero je značilen »ozek, omejen, hujskaški, osamitveno solzav patriotizem (zbran pod zastavo belih anglosaških protestantov), ki mu ni para v nobenem drugem obdobju 20. stoletja« (Gould 2000, 23).

Tudi drugi dve epizodi sta močno prepleteni z dogajanjem na političnem področju. Leta 1969 je Arthur Jensen objavil članek o prirojenih razlikah med skupinami in odkrito napadel programe *Head start*, tj. kompenzacijske programe, ki v njegovih očeh niso uspeli. Gould celotno zadevo postavi v zgodovinsko-političen kontekst in pojasni, da je to čas vladavine Richarda Nixona in ponovnega nastopa konservativne reakcije, ki je na široko odprla vrata biološkemu determinizmu in njegovim zmotam.

Tretja epizoda je povezana z izidom *Zvonaste krivulje*, ki je sovpadel »z izvolitvijo Kongresa na čelu z Newtom Gingrichem« (2000, 25) in obdobjem ukinjanja programov socialne pomoči ter s hkratnim zagotavljanjem davčnih olajšav bogatašem.²⁹

Posebej odmevno kritiko je *Zvonasta krivulja* doživela od skupine sociologov z Univerze Berkley v Kaliforniji. V knjigi *Inequality by Design* (1996) so Fischer, Hout, Sánchez-Jankowski, Lucas, Swidler in Voss sistematično analizirali njune podatke, izračune, izhodišča, argumente in zaključke. Najprej so opozorili na meje znanstvenih paradigem, ki so sicer nujne in omogočajo zastavljanje pomembnih raziskovalnih vprašanj, hkrati pa te iste paradigme določajo tudi, kako opazujemo, merimo itn. koncepte, ki jih preučujemo. Empirična opazovanja morajo tako nujno reflektirati tudi lastne konceptualne zastavke. Lahko bi rekli, da imamo pri tem vedno opravka s spoprijemi za režime resnic. Zato skupina sociologov z Berkeleyja verjame, da imajo rezultati testov inteligentnosti pomen znotraj »psihometrične perspektive oziroma paradigme« (Fischer et al. 1996, 24), ki niso brez družbenih pomenov in posledic. Pri tem pa radi pozabimo, da se paradigme skozi čas »obrabijo«, postanejo neuporabne, zamenjajo jih nove, ker stare ne morejo več ponuditi odgovorov na nova vprašanja. Pogosto se zgodi tudi, da nove raziskave prinesejo rezultate, ki jih ni mogoče vključiti v stare paradigme. Zato se morajo te zamakniti ali pa popolnoma spremeniti. Nekaj podobnega se po mnenju omenjene skupine sociologov dogaja tudi z zvonasto krivuljo in s psihometrijo, na kateri ta krivulja sloni (ibid.). Paradigma psihometrije namreč predvideva, da je inteligentnost človekova temeljna sposobnost. Za psihometrijo niso pomembni »odločnost, samodisciplina, empatija, kreativnost, šarm, energija ali kaj podobnega« (ibid., 25). V bistvu psihometrija

²⁹ Eden izmed avtorjev *Zvonaste krivulje* Charles Murray, po svojem političnem prepričanju konservavec, je napisal knjigo *Common Ground*, »ki je postala Reaganovo sveto pismo« (Gould 2000, 31).

(pogosto) predvideva, da prirojena inteligentnost bistveno določi vse omejenjene lastnosti oziroma talente.

Psihometrija je inteligentnost opredelila, izhajajoč iz rangiranja ljudi, pri tem pa se ji je kot najboljša zdela porazdelitev v zvonasto krivuljo. Takšen pristop žal ne pripomore posebej k razumevanju družbenih neenakosti, kaj šele, da bi se z njimi spoprijeli na ustrezen način.

Jensen, Herrnstein in Murray tako npr. verjamejo, da obstaja »splošna sposobnost, ki omogoča sklepanje«, kar je sinonim za »posameznikovo sposobnost kompleksnega mentalnega dela« (Fischer et al. 1996, 26). Njihova definicija inteligentnosti pa se ne ujema najbolje s procedurami, ki jih uporablja psihometrija. Pri tem je treba spomniti na dejstvo, da je psihometrija inteligentnost definirala šele po tem, ko so oblikovali teste inteligentnosti. Zato je izjava Arthurja Jensna, da je inteligentnost nekaj, kar merijo testi inteligentnosti, precej iskrena. Testi tako niso najboljša mera tega, kar ljudje po navadi pojmujejo pod inteligentnostjo.

Ob specifičnosti in stabilnosti je za našo razpravo najbolj problematična in hkrati zanimiva razlikovalnost testov inteligentnosti. Gre namreč za paradigmatško zavezo psihometričnih oblikovalcev testov (Fischer et al. 1996, 29). Psihometrija mora ločevati na testih na osnovi drobnih razlik, kajti prav te v njenem polju štejejo. Njeni zagovorniki verjamejo, da so drobne razlike dejanske. Psihometrija je v primerjavi s psihologijo vezana na metriko, merjenje, zato psihometrija že od začetka 20. stoletja poskuša izmeriti inteligentnost. Zanimalo jo je, koliko je je med ljudmi in kako je ta porazdeljena med njimi. Zakaj tak pristop oziroma zakaj ne v ospredje postaviti uspeha v šoli ali prihodka? Odgovor je mogoče najti v enotah merjenja. Če imata uspeh in prihodek mersko enoto – leto, evro – je IQ nima. Nimamo enot, s katerimi bi merili oz. prešteli IQ. Psihometrija je opisani problem rešila tako, da je težavo odmisli. Namesto tega so se odločili za predvidevanje, »da je inteligentnost v populaciji distribuirana normalno, tj. kot ‚zvonasta krivulja‘, ljudje pa so na tej krivulji razporejeni/rangirani od najslabših do najboljših. Potrebujemo le še test, ki mu pripišemo rezultat inteligentnosti, tako da preprosto pretvorimo njeno ali njegovo mesto v IQ-rezultat. Kritiki opozarjajo, da merske enote za IQ, če sta prvi predvidevanji pravilni, ne potrebujemo (prim. *ibid.*, 30). Seveda sami dokazujejo, da sta prvi predvidevanji napačni, in zato dokazovanje oz. izpeljevanje mere IQ temelji na trhlih argumentih, ki so povrh vsega še v veliki meri krožni. Rezultati, ki jih ljudje dosegaajo na testih, so izpeljani in

kvalificirani glede na merska orodja in se ne naslanjajo prav zelo na mogoča opazovanja inteligentnosti pri delu.

Kaj in kako je z distribucijo inteligentnosti v populaciji, »psihometri ne vedo« (ibid.). Predvidevajo, da gre za zvonasto krivuljo. Kvalifikacije inteligentnosti pa so rezultat primika oz. odmika od sredine in obeh repov krivulje. Zato ne preseneča pogost očitek psihometriji, ki v temelju meri na dejstvo, da se ne ukvarja toliko s tem, kako ljudje mislijo ali rešujejo probleme, temveč se bolj posveča razvijanju orodja, s katerimi rangirajo, razlikujejo ljudi glede na to, kako uspešno rešujejo testne naloge. Pri tem jih ob vsem tudi ne zanima-jo toliko same naloge, ampak to, ali test dovolj dobro rangira ljudi. Testi so velikokrat povezani s šolskimi predmeti, npr. matematične naloge, verbalne spretnosti itn., zato je na podlagi testov težko ločiti med naučeno in ‚naravno‘ pametjo. V prvi vrsti je bil interes psihometrov rangirati posameznike, zato so teste oblikovali tako, da so ti čim boljje razvrščali posameznike. Morali so iskati drobne razlike oz. testi morajo iskati prav te razlike. Razlike v testih pa imajo zelo malo opraviti z IQ kot razlikovalcem med ravnanji ljudi v vsakdanjem življenju.

Pri psiholoških testih, med katere spadajo tudi testi inteligentnosti, M. Mencin poudarja vpetost psihološkega preučevanja, praks, ki so – tako kot vse druge znanosti – zapisane družbenim in političnim pogojem, ki te prakse kontekstualizirajo (prim. 1996). Ko preučuje delovanja psihologov in predvsem njihova konceptualna orodja, ki jih prikaže kot pomemben element praks, izpostavlja, da ta »zagotavljajo kontrolo in discipliniranje individuumov« (ibid.). Psihološki testi so pri tem pomembni, zato ker »s kodifikacijo, z matematizacijo in s standardizacijo postanejo mini laboratoriji za vpisovanje razlik, [...] kombinirajo moč (oblast), resnico in subjektivizacijo, s tem ko individuum prevedejo v vednost, ki tako postane objekt hierarhičnega in normativnega pogleda« (ibid.). Teste je tako mogoče razumeti kot mehanizme nadzovanja in obvladovanja posameznika, saj jih navadno uporabljajo tisti, ki imajo moč.

Foucaultova analiza razmerja vednost – oblast, ki skozi mikrooblasti sokreira posameznika in ta postane primer, ki ga je mogoče meriti, opisovati, primerjati z drugimi, a tudi popravljati, po eni strani razkriva mehanizme nadzovanja in obvladovanja posameznikov v družbi. Vendar je treba, tako kot opozori sam Foucault, ob mehanizme nadziranja sopostaviti tudi drugo plat oblastnih razmerij, ki niso zgolj represivne narave. Nasprotno – imajo tudi pozitivno plat. Ob nadziranju posameznikov, posameznic poteka tudi investiranje v njih,

ki ga omogočita prav nadziranje in obvladovanje in ga je mogoče pripisati prav tej pozitivni plati oblasti. Gre za t. i. mehanizme varnosti. V razmerju vednost – oblast je tako na delu preplet mehanizmov nadziranja in mehanizmov varnosti. Šele skozi oblastna razmerja, proces subjektivacije, ki je mogoč znotraj razmerja vednost – oblast, vznikajo subjekti, ki so socialno pripoznani in prepoznani; zanje je značilno, da imajo inteligentne namene, želje itn. Tako kot so kriminalci in norci konstituirani skozi razmerja oblast – vednost, so tudi pametni in manj pametni konstituirani znotraj istega razmerja. Prakse v šolah, socialnih službah, službah za mentalno zdravje itn. oblikujejo posameznike, posameznice, ki ustrezajo vsakokratni družbi. Del njihove konstitucije predstavlja njihova podvrženost znanstvenemu preučevanju in razvrščanju.

Zato lahko sklenemo, da kljub izpostavljenim negativnim vidikom testiranja ne gre pozabiti, da prav preizkus pripomore k potegovanju za in pri zasedanju pozicij v družbi tistega dela populacije, ki je bil v starem režimu kljub bistrosti in pridnosti ter pameti in trudu iz teh mest izključen.

Iz kratke obravnave različnih teorij inteligentnosti in kritik teh teorij je mogoče skleniti, da obstajajo različna razumevanja inteligentnosti in da merjenje IQ ni tako objektivno, kot si je želelo veliko zagovornikov testiranja inteligentnosti. Z razumevanjem inteligentnosti je povezano tudi različno pripisovanje pomena inteligentnosti in njenega merjenja ter vrednotenja. To pa je precej odločujoče, ko gre za oblikovanje npr. šolskih, socialnih in drugih politik. V prerezu zgodovine testiranja inteligentnosti smo poskušali dokazati predvsem to, da ni vseeno, ali kot znanstvenik, znanstvenica trdite, da je inteligentnost fiksna in prirojena, ter da se glede nje ne da tako rekoč storiti nič, in svoje razpravljanje sklenete z ugotovitvami tipa ‚kompenzacijski programi so stran vrženi denar in čas‘. Ali pa nasprotno, zagovarjate tezo o fleksibilnih kognitivnih sposobnosti, ki jih je mogoče zamikati, spreminjati, strukturirati – skratka, nanje vplivati.

Kot smo poskušali pokazati, je tudi znotraj psihologije prišlo do zamikanja koncepta inteligentnosti. Novejše študije psihologov nudijo boljše pristope k razumevanje IQ. Večina jih je opustila prepričanje o nespremenljivi in enotni entiteti. Danes bolj ali manj vsi verjamejo, da je mogoče s pravimi in dovolj zgodnjimi pogojevanji kognitivne sposobnosti izboljšati. Takšno izhodišče je nedvomno bistveno bolj naklonjeno edukacijskim politikam, ki poskušajo ljudem, mladim in starim, ponuditi učenje kot pogojevanje kognitivnih zmožnosti in ki učenju ne odrekajo smiselnosti. Ne zanikajo torej smiselnosti pogojevanja, strukturiranja kognitivnih sposobnosti. Taka izhodišča omogočajo

produciranje bolj izobražene in s tem tudi ‚inteligentnejše populacije‘, kar je ne nazadnje rezultat meritokratske logike in spodbujanja množičnega izobraževanja.

Razumevanje inteligentnosti kot prilagodljive šele omogoča smiselno usmerjanje naporov za njeno širjenje. Če posameznikove, posamezničine sposobnosti vplivajo na njegov, njen uspeh v družbi, je razumevanje, koliko so njegove, njene sposobnosti prilagodljive, pomembno za stopnjo enakosti priložnosti oz. za to, koliko lahko na to enakost vplivamo (prim. Fischer et al. 1996, 23).

Očitno je torej, da ‚naravne danosti‘ ne determinirajo v celoti ravni neenakosti v družbi. K temu in tudi k položaju privilegiranosti in nepriviligiranosti posameznikov in posameznic nedvomno bistveno bolj prispevajo družbeni pogoji, družbene prakse in politike. Neenakosti tako niso predvsem stvar usode ali narave, ampak posameznikov in družbe. Zato je stopnja pravičnosti neke družbe stvar družbenih mehanizmov, dogovora in kriterijev, po katerih se ta družba oblikuje.

2.1.7 *Ob pameti štejejo tudi drugi talenti*³⁰

Ob kognitivnih sposobnostih je, ko govorimo o meritokratski logiki, treba omeniti še obstoj drugih sposobnosti, ki omogočajo uspeh posameznika in posameznice. Čeprav jih Young v svoji formuli eksplicitno ne izpostavlja, jih je mogoče umestiti v logiko delovanja njegove formule. McNamee in Miller (2009) mednje prištevata športne in umetniške sposobnosti, lahko pa so še druge. Te sposobnosti štejejo zato, ker omogočajo posameznikov vzpon po družbeni lestvici. Med uspešnimi posamezniki in posameznicami je v svetu mogoče najti športnike, umetnike, filmske in televizijske zvezde. Slovenija šele v zadnjih letih postaja primer za ponazoritev uspeha teh posameznikov in posameznic, zadnjih nekaj let je tudi pri nas mogoče zaznati, da posamezniki oziroma posameznice z izjemnimi športnimi in umetniški sposobnostmi predstavljajo tiste, za katere javnost verjame, da jim je uspelo. Njihovi zaslužki, razen redkih izjem, sicer še niso primerljivi s košarkarskimi ali z nogometnimi zvezdami svetovnega kova. So pa to posamezniki in posameznice, s katerimi smo se postavljali ob 20. obletnici samostojne Slovenije. Če je bilo med smetano najuspešnejših zaznati športnike in športnice ter nekaj umetnikov, ki so bili

30 S terminom talent ciljamo na različne oblike nadarjenosti (npr. nadarjenost za glasbo), ki s kultiviranjem postanejo talent za nekaj (npr. talent za igranje violine).

v funkciji izvajalcev programa, pa se nismo postavljali s pametjo – v ‚jagodni izbor‘ se ni uvrstil noben znanstvenik ali znanstvenica. Pri tem naj omenimo, da proslave ob 30. obletnici samostojnosti ne moremo umestiiti v naš kontekst, ker je bila to prezentacija nekih drugih, nemeritokratskih meril.

Četudi so posamični primeri uspeha posameznikov, posameznic zanimivi, pa je pri njihovi razlagi pogosto na delu spregled. Najpogosteje opazimo in poudarimo le sposobnosti oz. talent, ki mu pripisujemo zasluge za uspeh. Talent tako opredelimo kot tistega, ki ustvari genija. Vse več raziskovalcev pa opozarja, da talent ne zadostuje in ni (zadostno) zagotovilo za uspeh. »Talent mora biti kultiviran skozi okrepitev in priložnosti za vajo« (McNamee in Miller 2009, 28). Tako kot pri kognitivnih sposobnostih samo potencia ne zadostuje, tudi pri drugih sposobnostih ne zadostuje le, da jih imate. Treba jih je odkriti, oblikovati, izgraditi, strukturirati itn. Sposobnost hitro teči še ne proizvede dobrega sprinterja, tako kot stoddotni posluš sam po sebi ni zadosten pogoj za glasbeno virtuoznost.

Sociolog Chambliss (1989) gre pri razlagi talentov še dlje. Zanj so vrste nadarjenosti same na sebi brez koristi. Nadarjenost namreč ne more pojasniti uspeha ali neuspeha, ker ne vemo, da ta obstoji, dokler se ne pojavi uspeh. Opozarja, da zmagovalcev in poražencev ne ločuje stopnja nadarjenosti, ampak tehnika in trening. Hkrati pa opozori tudi na prisotnost in odsotnost ras, razredov in spola v določenih športih. To je mogoče zaslediti že pri Bourdieuju – nižji družbeni sloji so večkrat vpeti v skupinske športe, za katere ni potrebna draga športna oprema ali posebni prostorski pogoji, medtem ko je pripadnike višjih slojev mogoče najti v bolj individualnih športih, v katerih ne prihaja do telesnega stika z drugimi tekmovalci (Bourdieu 1984).

Kljub vsemu ni odveč spomniti, da so kognitivne sposobnosti še vedno najbolj čislane. Da so začele šteti tudi druge sposobnosti, pa je povezano tudi z zamiki psihološke paradigme, ki se od splošne in stabilne inteligentnosti, ki je dedna, zamikajo h konceptom mnogoterih inteligentnosti in vplivu drugih dejavnikov.

2.2 ... in o trudu

Ob pameti, če naj pride do zaslužnosti, je po Youngovi formuli potreben tudi trud. Young zelo neposredno zapiše, da »len genij ni genij« (1976, 94). Šele

kombinacija pameti in truda naj bi zagotovila posameznikov uspeh. Kot smo ugotavljali že v prvem delu tega poglavja, pamet ne zadostuje oz. talent nima prav velikega pomena, če z njim ne upravljate kot dober gospodar. Uspeh naj bi zares prišel šele v kombinaciji obojega. Delo, oblikovanje, gradnja talenta bodo šele omogočili uspeh.

V sodobnih družbah je zaznati nekoliko bolj odklonilen odnos do tega dela formule. Delo oziroma trud sta pomembna za uspeh, torej po eni strani nujno potrebna, čeprav diskurzivna analiza pokaže, da pridnost kotira nižje od pameti.

Ko na primer beremo o uspehih slovenskih srednješolcev in srednješolk, ki prejemaajo Zoisove štipendije, je v zapisih mogoče zaznati omalovaževalen odnos do truda. V potrditev zapisanega navajamo naslov članka v Delu, 11. 1. 2010, ki se glasi *Zoisove štipendije za pridne in ne pametne*. Zoisove štipendije so štipendije za nadarjene in so namenjene najuspešnejšim posameznicam in posameznikom v času njihovega izobraževanja. V slovenski javnosti pa je že nekaj časa mogoče zaslediti prepričanje, da štipendije namesto pametnih dobijo pridni. V slovenskem primeru pridna dekleta, kar je dvakrat slabo. Zakaj? Ker je pamet več vredna kot pridnost in ker je moški spol še vedno prvi. Ob predpostavki, da je torej pamet zares več vredna, kar bomo preverjali v nadaljevanju besedila, je bila ta stoletja najprej v domeni Boga, potem pa si jo je prisvojil moški del prebivalstva. Zgodovinsko gledano, je imela vednost več vrednosti kot nevednost, ta primat pa ohranja še danes. Zato je nejevolja ob nagrajevanju truda in ne pameti vsaj na prvi pogled razumljiva. Že nekaj let pa se dogaja, da dečki po šolski uspešnosti zaostajajo za dekleti, spomnimo samo na rezultate bralne pismenosti zadnjih treh študij PISA; zaskrbljenost dela javnosti je tako še večja. Fenomen je že vrsto let problematiziran tudi v drugih državah EU (Finska, Velika Britanija, Francija, Avstralija ...) in v ZDA, saj gre za fante, ki se v manjšem deležu vpišejo na ugledne gimnazije in nato na ugledne fakultete. Vsaj v delu analiz omenjenega pojava je zaznati, da se ženskam težko prizna, da so pametne. Zato so njihovi uspehi pogosto razglašeni za rezultat pridnosti, ne pameti, za rezultat naklonjenosti in naravnosti šolskega sistema, ki nagrajuje pridnost, ne pameti in ki je zato bolj pisan na kožo dekletom kot fantom, češ, da ti zaradi svoje ‚narave‘ niso pridni, temveč pametni. Dejansko pa rezultati opozarjajo na delovanje meritokratskega načela – pamet ne zadostuje, potrebna sta tudi delo in pridnost. V šoli in še kje je pravično nagraditi oboje. Zanimivo je, da je v opisanem primeru zaostajanje

fantov tako moteče, da je v nekaterih državah v spoprijemu s to težavo vznikla t. i. moralna panika (gl. Lucey 2001; Martino 2006; Skelton 2002, 2003; Skelton in Francis 2001, 2008, 2009; Weaver-Hightower 2003).

Hkrati je časopisni zapis zanimiv tudi zato, ker kaže na že prej omenjeni manjvredni položaj truda oziroma trdega dela. Nadarjenost, kot je mogoče sklepati iz pomena besede, označuje lastnost posameznikov oziroma posameznic, ki imajo poseben dar. Ta se za namene štipendiranja meri z nadpovprečnim šolskim ali študijskim uspehom. Novinarka Nika Djordjević ugotavlja: »Ker je uspeh najpomembnejši dejavnik nadarjenosti, se po mnenju strokovnjakov nagrajuje trud in ne inteligentnost« (Delo 2010). Povedano drugače, šolski sistem nagrajuje trud in ne pameti. Na tem mestu spet trčimo ob težave z merjenjem pameti, ki smo jo problematizirali v prvem delu tega poglavja, kar kaže na močno prisotno razumevanje t. i. ‚čiste‘ ali ‚naravne‘ pameti. Novinarka za podkrepitev zapisanega citira eno izmed strokovnjakinj z zavoda za šolstvo, ki je prepričana, da »šolski sistem daje več možnosti tistim, ki se mu prilagajajo in imajo v šolah boljše ocene. Dekleta so bolj prilagodljiva, imajo višje ocene v šolah in so pogostejše Zoisove štipendistke kot njihovi moški vrstniki. Zato smo v okviru strokovne skupine za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi na zavodu za šolstvo predlagali ministrstvu za šolstvo in ministrstvu za delo, da ponovno premislijo o ustreznosti takšnega podeljevanja štipendij za nadarjene« (ibid.).

Izpostavljeni primer, če nekoliko karikiramo, potrjuje ne le splošno prepričanje, ampak tudi prepričanje dela stroke, da je v dvojcu nadarjenost – trud pomembnejša prva. Zato bi jo bilo treba nagrajevati tudi, če se ji trud ne pridruži. V Sloveniji precej značilno trud umetno ločujemo in ga razvrščamo nižje. Sklep je zanimiv iz dveh razlogov – kaže tendenco nacije po iskanju naravno nadarjenih, ki se jim torej pripisuje superiornost, ki jo prostor, v katerem živimo, nadvse ceni, hkrati pa tak pristop daje delo strokam, ki nadarjene odkrivajo s testiranjem. Ni treba posebej omenjati, da želijo tisti, ki testirajo, vlogo odkrivanja »najboljših v naciji« nedvomno ohraniti. Hkrati pa ni mogoče spregledati, da gre zapisano v prid globoko zakoreninjene predstavi o delitvi moški – ženske. Ker so v omenjenem primeru dekleta opisana kot »bolj prilagodljiva«, ker sistem nagrajevanja jemljejo zares, so zato uspešnejša, medtem ko fantom tak »sistem« ni najbolj naklonjen, zato ga je treba spremeniti.

Ob tem velja poudariti, da je »problem« seveda zanimiv še z nekaterih drugih vidikov. Če je v Sloveniji delež nadarjenih vedno večji, imamo tudi mi opraviti

s Flynnovim učinkom (gl. Flynn 2000). Ob tem velja spomniti, da vse večji delež nadarjenih še ne pomeni tudi večjega deleža ‚genijev‘, ki bodo odrešili nacijo in svet. Očitno je, da se v Sloveniji dogajajo zgovorni premiki tudi na ravni individualnega ocenjevanja. Že nekaj časa je zaznati trend zviševanja ocen, predvsem v osnovnih šolah. Danes so odlične ocene, najverjetneje tudi zaradi želje omogočiti čim večjemu številu čim boljši šolski uspeh, zato da jim ne bi že osnovna šola ‚zakoličila‘ nadaljnjih uspehov, zelo pogoste. Zupanc in Bren (2009) ugotavljata, da je leta 1979 osnovno šolo z odličnim uspehom zaključilo 16 % učenk in učencev, 25 % je bilo prav dobrih, 34 % dobrih, 23 % zadostnih in manj kot 2 % nezadostnih. Leta 2004 »nezadostnih tako rekoč ni bilo, odličnih pa je bilo že 28 %, torej več kot četrtnina učenk in učencev. Skupaj s prav dobrimi je bila že več kot polovica (54 %) generacije učenk in učencev z ‚nadpovprečnim‘ uspehom« (2009, 211). Leta 2006 (vmes je bila uvedena devetletka) je deveti razred osnovne šole z nezadostnim uspehom končalo le še 0,3 % učencev, zadostnih je bilo 8,3 %, dobrih 30, prav dobrih 28 in odličnih 32 % učenk in učencev. V šolskem letu 2005/06 je bilo z ‚nadpovprečnim‘ (z odličnim ali s prav dobrim) uspehom ocenjenih 69 % osnovnošolcev in osnovnošolk. Nižji učni uspeh od dobrega je imelo 5 % učenk in učencev (ibid., 212). Ker se podobno dogaja tudi na ravni interno ocenjenih delov izpitov pri splošni maturi, Zupanc in Bren pišeta o razvrednotenju ocen in spričeval v Sloveniji (2009, 224). Leta 2009 je prišlo tudi do ukinitve splošnega učnega uspeha v osnovni šoli. V nadaljevanju sicer ne bomo podrobneje razpravljali o dejstvu, da ukrep problema, ki ga je očitno zaznaval, ni odpravil, temveč ga je samo prikril. Opozorili pa bomo na to, da imamo v Sloveniji v točki ocenjevanja znanja očitno na delu globlje strukturne premike. Trend visokih ocen je namreč mogoče zaznati tudi na fakultetni ravni, oceno 8 in več študentje pridobijo pogosto in zdi se, da pogosto ne glede na to, ali so do nje upravičeni in ali si jo zaslužijo ali ne. To posledično pomeni, da je doseženo povprečje 8,5³¹ odraz t. i. darovanja ocen in ne dejanski odraz znanja in truda. Vzrokov za nastalo situacijo je več – od permisivnih elementov, ki so prispevali k večji popustljivosti učiteljstva, ki nerazlikovalno ocenjuje znanje učencev in študentov, do nereflektirane zahteve po vrhunskih dosežkih vseh ter želja srednjega razreda po nekaj manj naporni poti do uspeha. Premik je tako v okviru splošne racionalnosti, ki verjame v uspeh, verjetno povezan tudi z željo učiteljstva, da bi učenkam in učencem v čim večjem številu omogočilo

31 Zapisano potrjuje vsakoleten pregled povprečnih ocen na eni izmed članic Univerze v Ljubljani (interno gradivo).

čim uspešnejšo izobraževalno pot in se hkrati ognilo konfliktom z ‚ambicioznimi‘ starši.

2.3 Centralnost dela³²

Trudu oziroma delu, ki ga posameznik ali posameznica vложи v nekaj, je lastna ambivalentnost. Če je v očeh javnosti delo sicer manj vredno od pameti, pa je visoko na lestvici tistih vrednot, ki so po prepričanju večine potrebne za uspeh posameznika ali posameznice. Slovenci smo znani kot narod, ki se razglša za zelo delavnega. Tudi ko beremo zgodbe uspešnežev, vsi po vrsti med razlogi za uspeh navajajo ‚trdo delo‘. Po tem se le malo razlikujemo od drugih narodov. Tudi drugi verjamejo v povezanost trdega dela in uspeha. A ko govorimo o trdem delu in uspehu, nimamo v mislih trdega fizičnega dela. Gotovo imajo gradbeni delavci, ki bi jim težko oporekali, da ne delajo trdo, ali medicinske sestre ali trgovci idr., bistveno manj možnosti za napredovanje po družbeni lestvici kot njihovi nadrejeni, pa čeprav bi, če bi merili količino ‚trdega‘ dela, pogosto presegli skupino nadrejenih. Vendar pa pri vrednotenju dela, ki se nato odrazi v plačilu, ne šteje število ur trdega dela, ampak so delovna mesta vrednotena glede na odgovornost, avtoriteto, položaj v hierarhični strukturi. McNamee in Miller na primeru ZDA dokazujeta, da tisti, ki imajo največ, najpogosteje vložijo v to najmanj truda, saj »veliko denarja [...] ne pride od dela za preživetje, temveč od lastništva – posebej takega lastništva, ki proizvaja dodatno bogastvo, kot so npr. delnice in obveznice, nepremičnine, podjetja itd.« (2009, 39). Premožni zase ne delajo, zanje in predvsem za plemenjenje njihovega bogastva delajo drugi.

Razloge za to, da posamezniki svoj uspeh pripisujejo trdemu delu, je mogoče iskati tudi v dolgi in temeljiti transformaciji dela v zahodnih družbah.

Kako je prišlo do sodobnega odnosa med uspehom in trudom, delom – ali pa kot oboje poimenujemo v našem jeziku – in pridnostjo? Z zgodovinskim pregledom, ki ga bomo nekoliko podrobneje predstavili v nadaljevanju tega podpoglavja, je mogoče ugotoviti, da je delo doživelo zanimivo transformacijo; od zaničevanega pri starih Grkih preko ločevanj ročnega in umskega ter produktivnega in neproduktivnega dela, do različnega vrednotenja, vezanega na te

32 Deli poglavja o trudu so bili objavljeni v vsebinski prilogi končnega poročila CRP – *Šola v družbah dela brez dela*.

ločitve, vse tja do prodora v javno sfero, v kateri je delo zasedlo mesto osrednje vrednote v sodobnih družbah. Površen zgodovinski pregled nas utrjuje v prepričanju, da ima Grint prav, ko delo opredeli kot »družbeno konstruiran fenomen brez stalnega ali univerzalnega pomena v prostoru in času« (nav. v White 1997, 3). Opravka imamo s pojavom, ki je odvisen od vsakokratnih okoliščin kulture in njenih vrednot.

Del odgovora na prej zastavljeno vprašanje je tako mogoče najti v spreminjanju se vloži in prezentaciji dela v zahodnih družbah. Transformacija dela od pokore do ene najvišje čislanih vrednot naših družb je tako zanimivo povedna in – kot se pokaže – povezana z vzponom meritokracije. Zahodne družbe imajo v svojih začetkih precej odklonilen odnos do dela, natančneje do heteronomnega³³ dela. V bistvu je težaško delo vseskozi ostalo ne vredno pravega gospoda. Šele ob formiranju delavskega razreda so težaški poklici pridobili na veljavi vsaj znotraj delavstva. A začnimo z antiko in umeščenostjo dela v njej.

Antična Grčija, v kateri ločijo vsakdanje delo za preživetje, in ono, ki je trajno in bo pustilo sled v človeški zgodovini, ne čisla nobene oblike fizičnega dela. Ta je nujnost, ki jo tisti na najvišjih položajih, pripuščeni k vodenju, ukvarjanju s politiko in k luksuzu prostega časa, prepuščajo sužnjem, ženskam in tistim z dna družbene lestvice. Že v prvem poglavju smo na primeru Odiseja pokazali, da je za plemenitaja pomembno, da ima ob bogastvu tudi prosti čas, torej da mu ni treba delati. Delo, vezano na obdelovanje zemlje, pridelovanje hrane itn., ni nekaj, s čimer bi se ukvarjali svobodni moški. Edina še sprejemljiva oblika dela je delo, povezano z intelektualnimi naporji. Za neintelektualno delo imajo stari Grki sužnje; ti namesto njih opravljajo vsa dela, o katerih Grki menijo, naj jih ne opravlja svobodni moški. Šele ob tej delitvi se svobodnjak lahko ukvarja z višje vrednotenimi intelektualnimi opravili in urejanjem javnega življenja – s politiko.³⁴

33 Tu sledimo delitvi dela na avtonomno in heteronomno. Prvo je vezano na obliko aktivnosti, katere končni produkt po prepričanju avtonomnega subjekta spada med njegove pomembnejše cilje (pov. po White 1997, 5). Drugo – »tisto delo, katerega narava in predmet sta določena od zunaj, z organizacijo nalog po merilih neke države ali kontinenta« (Gorz 1985, 146) – je torej tisto delo, katerega cilj za osebo ni posebej pomemben, je pa za osebo, skupino ljudi neizogibno.

34 Končni cilj antičnega Grka je bila sreča oz. *eudaimonia* – dobro življenje. Svobodni moški so si prizadevali za to, da bi imeli čim več prostega časa, ki bi ga izkoristili za življenje, v katerem so se nato ukvarjali z dejavnostmi, ki bi pripeljale do dobrega življenja. Delo, ukvarjanje z dejavnostmi iz nabora skrbi za življenjske potrebe, je spadalo v sfero sužnje, nesvobodnih ljudi in je bilo umaknjeno iz javnega življenja (več v Arendt 1996 in Aristotel 2002). V antični Grčiji

Po staremu veku, v katerem je bilo delo bolj ali manj nevidno in nevredno kakršne koli resne obravnave, niti filozofske, za obrat poskrbita zgodnje judovstvo in krščanstvo. Bog je delo vsilil grešnemu človeku, tako da ta ne bi mogel več uživati v nezasluženi hrani; delo naj bi odvrčalo od grešnih misli in dejanj. Zgodba svetopisemskega para Adama in Eve, njun izgon iz raja, kaže vidik dela, ki je zelo negativen, tj. kazen za njun izvirni greh, ki je naložena v obliki dela do konca njunih življenj. Vendar zgodnje krščanstvo poleg negativne plati pozna tudi pozitivni vidik obravnave dela, ki ga je mogoče zaznati tudi pri Avguštinu: »V smislu morale je zgodnje krščanstvo začelo gledati na delo kot obvezo; delno zato, ker je uspešnim posameznikom skupnosti omogočalo dobrodelnost, namenjeno manj uspešnim članom skupnosti, delno pa tudi zato, ker je pomagalo zaposlovati misli, ki bi se sicer zabavale z nečistimi mislimi« (Granter 2009, 16). V primerjavi s starim je novi vek že ločil med produktivnim in neproduktivnim delom, nato med izučnim in neizučnim, pa umskim in ročnim delom. Pri tem je neproduktivno delo nižje ovrednoteno, ker za seboj ne pušča nič oprijemljivega. Srednjeveška družba, socialni in ekonomski odnosi v njej, deluje po principu osebne obligacije, ki pa jo kmalu (tudi zaradi pojavov, kot je kuga itn.) začne nadomeščati plačano delo tlačanov; to se razmahne, ko kmetom vzamejo zemljo.

Delo v srednjem veku je povezano z dvojim – s krščansko religijo in triredno strukturo družbe. Trije redi so med seboj povezani in soodvisni. Fizično delo pri tem pripada nižjim slojem – kmetom, ki jim je takratna družba sprva pripisala pomemben položaj, saj duhovščina in plemstvo brez njih ne bi mogla preživeti. Tudi cerkev prispeva svoje v obravnavi nižjih slojev. Le Goff tridelnost pripisuje napredovanju »monarhične ideologije« (2002, 90). Posebej zanimiv je tretji red, ki bi si ga lahko napačno predstavljali kot teptanega in izkoriščanega, a v tem obdobju ni tako, kajti v tridelni strukturi družbe nastopajo samo tisti redi, ki imajo v tedanji družbi določeno vrednost – kleriki religiozno, vojaki/plemiči vojaško in kmetje ekonomsko. Kraljeva dolžnost je, da bdi nad vsemi tremi redi in zagotavlja mir, ki je za napredek družb nujno potreben. »Ideološka namembnost tridelne sheme je v tem, da izrazi harmonijo, medsebojno odvisnost, solidarnost med razredi, redi« (ibid., 98–99). Plemiči in duhovščina so za svoje preživetje nujno potrebovali kmete, zato je tudi temu sloju družbe pripisan pomen, ki ni zanemarljiv. Naloga kralja pa je, da kot poglavar

ni šlo za definicijo prostega časa skozi delo; izhodišče je predstavljala ideja dobrega življenja. To nas napotuje k potrjevanju teze, da delo ni bilo zmeraj tako čislano kot danes in da ni bilo »končni smoter« posameznika.

in razsodnik skrbi in ohranja ravnotežje med vsemi tremi. Zato kralj začne vse bolj pridobivati podobo božjega namestnika na Zemlji.

Duhu časa primerno je tudi dojemanje ‚moralne vrednosti‘ posameznika v krščanstvu. Krščanstvo posameznika v družbi ni presojalo na podlagi statusa (bogastva oz. revščine), ampak ravno nasprotno. Ker so se bolj obračali k bogu, so imeli revni več možnosti za to, da vstopijo v nebeško kraljestvo.

Srednji vek je tudi čas nastanka novih poklicev. Ti se med seboj ne razlikujejo le po različnih dejavnostih, ampak tudi po vrednosti in statusu, ki jim ju pripisujejo posvetne in cerkvene oblasti. Ob tem, ko v delu srednjega veka veliko poklicev pristane na listah Bogu in tudi sicer nevščernih, se te liste ob uveljavitvi različnih poklicev krajšajo, delo pa v različnih oblikah pridobiva na pomenu. Ko se uveljavi teza o delitvi dela in potrebnosti različnih del za delovanje družbe, se je delo za dolgo uveljavilo kot ena osrednjih, če ne kar osrednja kategorija moderne družbe.

Vendar vse do 18. stoletja ne moremo govoriti o družbi, v kateri bi prevladovali ekonomski odnosi v smislu moderne ekonomske racionalnosti, zato sta potrebna drugačna delovna etika in proces industrializacije, a o tem več v nadaljevanju (več v Granter 2009, 17). Kratek zgodovinski ekskurz potrjuje tezo, da delo v predkapitalističnih družbah ni imelo enake vloge kot v kapitalizmu. Sprva delo ni bilo ločeno od preostalega dela življenja, hkrati pa je bilo močno povezano s kulturo, z normami in vrednotami neke družbe. Gorz (1985) omenja, da je obstajala t. i. ljudska umetnost, ki je delo vključevala v življenje. Delo je bilo razumljeno kot način prebivanja. Omogočalo je povezavo s svetom in pripadniki tega sveta. Delo in tržni odnosi niso prevladovali nad drugimi sferami življenja in delovanja. Kapitalizem je to radikalno spremenil. Z ločitvijo dela od vsakdanjega življenja cilj dejavnosti niso bili več medosebni odnosi, solidarnost, ljubezen. Cilj je postal denar. »Delo torej ni več način življenja in skupnega ravnanja, delovni prostor ni več življenjski prostor, delovni čas ni več odvisen od letnih časov in biološkega ritma« (Gorz 1985, 145). Delo se v kapitalizmu iz konkretnih dejavnosti za zadovoljitev potreb in načinov prebivanja povzpne v abstraktno »edino nespremenljivo ceno stvari, [...] edino, s čimer človek večja vrednost produktov« (Marx 1977, 258). Še več, delo je mera vrednosti. Ko kot tako stopi v središče menjav, pa se »kaže v nacionalni ekonomiji le v obliki dejavnosti za zaslužek« (ibid., 260). Kot takšno preživi vse do danes.

Pojmovanje dela kot mezdnega, kot dela za zaslužek je sokonstituirala njegova posvetitev v oziroma razglasitev za poklic, predvsem pa puritanska logika, ki je izšla iz puritanskega gibanja 17. stoletja in se je »preko različnih držav Evrope do ZDA [...] razrasla po celem svetu« (White 1997, 13). Religiozno življenje se je s pojavom protestantizma spremenilo, spremenil se je predvsem način življenja vernika. Katolik je živel »malodane iz rok v usta« (Weber 1988, 117). Tradicionalne dolžnosti je sicer dobro opravljal, dobra dela pa so bila navadno instrumentalna. Cerkev mu je sicer predpisala ideal, po katerem naj bi načelno preoblikoval svoje življenje. Toda to zahtevo je oslabila z enim izmed svojih najpomembnejših vzgojnih sredstev, tj. z zakramentom pokore. Kesanje in odpuščanje grehov, ki je bilo v domeni duhovnika, sta katolikom in luterancem lajšala življenje. Izvzeti so bili kalvinisti. Zanje ni bilo grehov in odpuščanja. »Človekova vsakdanja etična praksa se je odrekla nenačrtnosti in nesistematičnosti in izoblikovala dosledno metodo celotnega življenjskega sloga« (ibid., 118). Metodično življenje postane načelo, ki mu je treba slediti.

Preobrazba človeka se je izkazovala v vsakem dejanju vsakega dne. Vse delovanje pa je bilo posvečeno »vse večji slavi božji«. To je »torej lahko izpričevalo delovanje milosti, ki je človeka povzdignilo iz statusa *„naturalae“* v status *„gratiae“*« (ibid., 119). Ko se je v povezavi z metodičnostjo razvil »racionalni življenjski slog« poklicanosti, je bil oblikovan tudi višji, ne le mezдно-instrumentalni smisel človekove dejavnosti z imenom delo. Delo kot mera vrednosti in izraz izbranosti je skupaj z askezo kot mehanizmom izkazovanja te izbranosti zaokrožilo logiko novega sveta (prim. ibid., 204). Pri tem je izjemnega pomena, da je askeza iz meniške celice kot racionalni življenjski slog stopila v življenje. S tem je dobila pomen – moč etosa. Protestantizem je tako močno pripomogel k drugačni koncepciji mesta dela v človekovem življenju. Na svoj način je kapitalistično logiko dela vpel v polje božje volje. Vzpostavitev polne vpetosti v življenje in delo je nadomestilo kontemplacijo; duhovne zmage je bilo mogoče doseči s sledenjem poklicanosti in ne več z zapiranjem v samostane. Poklicanost od Boga je postala gonilna sila življenja posameznika – delo je se je iz polja materialne nujnosti premestilo v točko duhovnega cilja. Hkrati pa je z idealom, ki je preziral zapravljalivost v vseh njenih pojavnostih, luksuz in užitekstvo, poklicanost postala uporabna za vse sloje družbe – bogate in revne.

Zgodovinarji, sociologi, filozofi in antropologi ugotavljajo, da so pojmi delo, ekonomija in proizvodnja, kot jih razumemo v zahodnih civilizacijah, »proizvod« Evrope 18. stoletja. Oblikovali so se s pojavom različnih oblik kapitalističnega

trga in njegovih zakonitosti, ki so počasi, a vztrajno spodjedale trg, ki je predhodnik kapitalističnemu trgu (prim. Freyssenet 1999, 6). Pred tem so bile dejavnosti, ki jih označujemo s prej omenjenimi pojmi, pomešane z življenjem, politiko, religijo. V bistvu pa je kultura, natančneje buržoazna kultura oz. kar kapitalizem, izumila ekonomijo z delom v središču. Zato je iskanje univerzalne definicije ekonomije nemogoče. Z njo povezano delo pa »korespondira [...] s pojavom delovnih razmerij in ‚svobodnega delavca‘, ki prodaja svoje delovne sposobnosti« (ibid., 7). Hegemonija teh razmerij je vplivala na naše dojemanje dela in tudi na organizacijo drugih dejavnosti. Delo je vpeto v polje poklicnosti in je kot mera vrednosti postalo smisel življenja. Ni bilo več eden izmed načinov prebivanja. Na delu je proces naturalizacije mezdnega dela kot edino naravnega povnanjanja, ki je tukaj od zmeraj in bo za vedno tudi ostalo središče naših življenj.

Tako je delo postalo osrednje v življenju pripadnikov zahodnih družb; s tem je zasedlo mesto ene pomembnejših vrednot. Da je ob tem prispevalo k nastajanju šol in v njih našlo svoje privilegirano mesto, je danes razumljivo že skoraj brez pojasnjevanj. A vendar ni bilo zmeraj tako. Izobraževanje naj bi predstavljalo prostor in čas, v katerem imamo opravka s populacijo – z otroki, najstniki, mlajšimi odraslimi pa tudi s starejšimi in z brezposelnimi – ki ne dela. Mogoče je šola kdaj kaj takšnega tudi bila. Vendar pa Milner za industrijsko družbo ugotavlja, da je »vedno bolj sistematično preganjala neproduktivne in jim hkrati določala pomen in prostor. Norcem umobolnice, brezdolnežem zapor, ženskam kuhinjo ali salon, otrokom romansirano otroštvo in – kar je navsezadnje isto – romansirano vzgojo« (1992, 39). Tako kot šola tudi otrok in vzgoja otroka, kot ju poznamo danes, ne obstajata od zmeraj. Koncept otroka, ki v sebi nosi elemente krhkosti in nebogljenosti, potrebe po oskrbi, vzgoji in omiki, ni univerzalen in večern, kot tudi ločenost otrok in dela ne. Otrok v srednjem veku vrednot in znanj ni pridobil v družini, ampak tako, »da je pomagal odraslim pri njihovem delu« (Aries 1991, 8). Otrok je po današnjih merilih vstopil v svet odraslih zelo kmalu, takoj ko je bil telesno dovolj razvit, da je z odraslimi lahko delal. Vključen je bil v t. i. pripravljalo obdobje, čas, ko se je skozi delo in igro z odraslimi socializiral. Na to opozori tudi Sieder:

»Tako je prostor, kjer je potekalo delo,³⁵ zadoščal kot prostor socializacije; za vzgojo potomstva niso bile potrebne nikakršne posebne ustanove, ki bi jim

35 Pojem delo je tu uporabljen za nemezdne dejavnosti, nekaj, kar je bilo del življenja. In prav v tej dejavnosti in življenju – tudi nedejavnosti, lenarjenju kot integralnosti življenja – je potekala socializacija.

načelovali strokovnjaki (šole, posebna poklicna izobrazba). Družine kmetov, obrtnikov in delavcev na domu so bile obenem najpomembnejša prizorišča zvečine empiričnega učenja« (1998, 272).

Šele ko je torej delo ločeno od drugih življenjskih dejavnosti, ko zares postane delo – mezdno delo – se pojavijo šole, kot jih poznamo danes. Te nadomestijo »vajenstvo«. Otrokom podelijo odlog za vstop v svet odraslih. Namenijo jim čas t. i. otroštva, ki predstavlja obdobje, ko otrok še ne dela (za plačilo). Začne se proces zapiranja otrok v »karantene« – šole in kolegije – znan tudi kot proces skolarizacije, ki pa ne pomeni popolnega brezdelja za otroke. Obvezna šola je prostor *heteronomnega dela*. Otroci so v šoli vključeni v določene aktivnosti, ki jih imenujemo šolsko delo. Ne glede na to, ali jim je všeč ali ne, morajo obiskovati pouk; to je njihova dolžnost, ki se ji nimajo pravice odreči. Tudi ni pomembno, ali v tem uživajo. Delo v šoli ima več ciljev – povečati učenčeve potencialne, doseči poslušnost, krepiti ustvarjalnost itn. V šoli je prisoten tudi končni cilj – domača naloga, rešitev računskega problema itn. Zato bomo izhajali iz predpostavke, da je logika dela šoli imanentna.

Dejansko zmagovalna kombinacija pa je nastala, ko je šola uspela povezati delo (trud) in pamet. Brez tega spremenjenega odnosa do dela, hkrati pa brez prostora, v katerem bi otroke odmaknili od brezdelja in lenobnosti, ni mogoče misliti tega, kar danes razumemo kot sodobne, razvoju in rasti zapisane družbe. Skoraj nemogoče je najti človeka, ki bi se bahal, da je uspel, ker je len, ker ne počne ničesar. Lenuhi so že na ravni pravljic (začetnega formiranja režimov resnic naših življenj) negativci³⁶ in najpogosteje so kot takšni liki tudi kaznovani. Tako je ostalo vse do današnjih dni, ko so omenjeni liki in sporočila pravljic prestavljeni v risanke. Zato ne preseneča, da že od najzgodnejših let otroke navajamo na delo. Otroci v vrtcu razmišljajo o svoji prihodnosti/odraslosti skoraj izključno preko poklica, ki ga bodo opravljali, ko bodo odrasli – »ko bom velik/-a, bom ...«. V šoli se tovrstni razmisleki nadaljujejo. Zdi se, da je delo glavni cilj našega odraslega življenja. Prvič, ko se moramo odločiti o nadaljevanju svoje izobraževalne poti, jo izbiramo ob že znanih razmislekih o tem, kaj bom, »ko bom velik/-a ...«. Štetni pa začnejo dosednji rezultati našega dela – učni uspeh in ocene ter področje, ki nas zanima oziroma smo v njem »močnejši«. Sprašujemo se, ali nam bo šolanje, za katero se odločamo, zagotovilo varno prihodnost, ki jo večina razume kot možnost redne zaposlitve.

36 Kot zanimivost naj omenimo, da v *Slovenskih ljudskih pravljicah* kot lenuhi nastopajo izključno moški. Ženska, ki bi bila opisana kot lena, v pravljicah ne obstaja (interno gradivo).

Skratka, delu je bolj ali manj podrejeno vse – naši razmisleki o prihodnosti, sanje, trud, odrekanja. Zato tudi ni naključje, da delo zaseda mesto v formuli novega kriterija. Formula meritokracije, ki bi v 20. stoletju stavila samo na talent, bi bila obče ocenjena kot bistveno pomanjkljiva.

Vendar pa je podobno, kot smo ugotavljali za talent, mogoče trditi tudi za delo. Trdo delo samo po sebi ni in ne more biti zagotovilo uspeha ali zaslužnosti. Trud ali trdo delo prinese uspeh šele v kombinaciji s talentom, priložnostmi, srečo, s socialnim ozadjem itn.

2.4 Ponovno o meritokratski formuli

Če povzamemo razdelavo formule in poskušamo skleniti, zakaj smo se lotili preučevanja obeh elementov omenjene formule, ugotovimo, da tudi teza v čislanju obeh elementov dodeljuje zaslužnost notranjemu, tj. pameti, talentu, in zunanjemu, tj. trudu, delu. Hkrati pa daje vedeti, da pravega uspeha ne bo brez povezovanja in dopolnjevanja obojega. Kot rečeno, če ste še tako pametni, ampak leni, vam ne bo uspelo. Prav tako nimate veliko možnosti, da uspete, če prisegate samo na trdo delo. Šele kombinacija obojega zagotavlja uspeh in upravičenost do ‚nagrade‘. Ali je to res vse, kar šteje? Ali pa je ob analiziranih elementih potrebno še kaj? Ali je takšno razdeljevanje nagrad zares pravično? To so vprašanja, ki se jih lotevamo v nadaljevanju.

3 Edukacijska³⁷ meritokracija

Strukturne spremembe zahodnega sveta, ki smo jih začetno predstavili v prvih dveh poglavjih, so posameznika, pozneje pa tudi posameznico, postavile pred nove zahteve in izzive. Spremenil se je položaj v družbi in družini. Ta je izgubila svojo osrednjo (skoraj izključno) vlogo, ki jo je imela v agrarnih družbah, ko je skrbela za produkcijo in porabo dobrin pa tudi za socializacijo potomcev. V ‚drugih časih‘ so na pomenu začele pridobivati druge ustanove. Ena pomembnejših med njimi je postala šola, ki od družine in cerkve prevzame pomemben del socializacijskih funkcij (Bourdieu 2010; Husen 1974; Laporte 1992; Lasch 1992; Sieder 1998).

Šola je v modernih družbah postajala vse pomembnejša prenašalka znanja in kulture. Zaradi prenašanja vednosti, vrednot in norm ene generacije na drugo je predstavljala ustanovo, ki je skrbela za nadaljevanje družbe in družbeno vezivo (Durkheim 2009). Šola je ob tem, ko je pridobivala na veljavi, postajala vedno

37 Ohranjamo besedno zvezo edukacijska meritokracija, ki jo uporabljajo francoski in angleško govoreči avtorji in avtorice. Za to smo se odločili, ker je besedna zveza v različnih zgodovinskih obdobjih dajala prednost različnim poudarkom dvojice vzgoja in izobraževanje, ki ju v Sloveniji uporabljamo za prevajanje termina edukacija. Na začetku vzpostavljanja meritokracije v šolskem polju je v ospredju element vzgoje, pozneje postane pomembnejše izobraževanje, nikoli pa procesa nista ločena; vedno je na delu formiranje in tudi informiranje, ki se mora odraziti v posameznikovih (izobraževalnih) dosežkih. Pogojno bi izraz lahko prevedli v izobraževalna meritokracija in tako poudarili tisti del meritokratske formule (del formule, vezan na izobraževalne dosežke in manj na vzgojne momente edukacijskih ustanov), ki je prevladal v drugi polovici 20. stoletja. Ker pa nismo želeli popolnoma zanemariti elementa vzgoje, smo ostali pri omenjenem prevodu.

bolj avtonomna. Začela je razvijati in utrjevati njej lastno logiko in hkrati sooblikovati druga področja človekovega delovanja. Čeprav se zdi, in sama rada vzdržuje mit, da je večna in od zmeraj (Laporte 1992),³⁸ je šola, kot jo poznamo danes, rezultat že omenjenih premen družbenega reda. V ponovni priključitvi jih je treba jemati vsakič, ko poskušamo razumeti vse tiste vloge, ki jih je zasedla moderna šola in ki jih bolj ali manj uspešno ohranja še danes. Za nas pa so te vloge pomembne pri razumevanju vzpostavitve meritokratske logike šole. Pri tem ni odveč, če smo pri historičnih prikazih pazljivi, da ne bi zdrsnili v retrospektivne iluzije o izvoru moderne šole (Laporte 1992, 93). Socioanaliza nam tako omogoča poudariti tiste družbene procese, v katerih so vidna vzpostavljanja spremenjajoče se logike delovanja šolskega aparata, na katerega vedno vpliva več bolj ali manj povezanih dejavnikov oziroma, kot ugotavlja Ringer (1989), spremembe edukacijskega sistema se dogajajo zaradi soodvisnih strukturnih sprememb. Šele na omenjenih ozadjih razumemo oblikovanje elementov moderne šole, tudi meritokratskih, ki jih je v orisih sicer mogoče zaznati bistveno pred obdobjem, v katerega raziskovalci in raziskovalke postavljajo začetke modernega izobraževanja, zares pa postanejo prevladujoča racionalnost šole v družbenem kontekstu, ki omogoči strukturiranja takega šolskega polja, v katerem se lahko začne promocija meritokracije. Šola v tem obdobju postane več kot samo promocija – v tem je, rečeno strnjeno, poglobitveni dispozitiv meritokracije.

3.1 Javno šolstvo kot predpogoj edukacijske meritokracije

Začetki modernega šolstva, ko govorimo o evropskem izobraževanju, so postavljeni v obdobje zgodnjega 19. stoletja (Brown 2003; Ringer 1989). Njegove nastavke pa je mogoče, kot opozarjajo različni avtorji in avtorice (Duru-Bellat 2009; Furet in Ozouf 1990; Milharčič - Hladnik 1995), zaslediti že v 18. stoletju. V podkrepitev zapisanemu se najpogosteje navajajo šolske politike razsvetljenih vladarjev. Takšen je primer Francije, v kateri so obvezno šolo poskušali uvesti od Ludvika XIV. (1698),³⁹ Prusije in Friderika II., ki je zahteval

38 »V resnici Šola ni prav nič večna. Pred dobo kapitalizma resda obstajajo neke osamljene in fragmentarne izvedbe šole. Lahko bi jih imenovali ‚predpotopne oblike‘ šolanja, podobno kot sicer rečemo za trgovski kapital, da predstavlja predpotopno obliko modernega kapitala.« (ibid., 92)

39 Sledil mu je poskus Ludvika XV., ki je leta 1724 prenovil predhodno odredbo o obvezni šoli, revolucionarnih poskusov, ki sta jih konceptualizirala Condorcet in Lepeletier (prim. Ozouf,

obvezno šolanje za svoje podložnike leta 1763. Leta 1774 je podobno (in to je za Slovenijo posebej pomembno) zaukazala tudi Marija Terezija.

Na tem mestu velja omeniti, da je obdobje ob koncu 17. stoletja, še bolj pa 18. stoletje prelomno in za našo razpravo zanimivo tudi zaradi vse glasnejših zahtev prvih bork za pravice žensk, ki so za doseganje enakopravnosti žensk v družbi poudarjale prav pomen izobraževanja. M. Astell je tako leta 1694 zahtevala oblikovanje visokošolskih ustanov za ženske.⁴⁰ V 18. stoletju pa se pojavita še dve izjemni mislici. M. Wollstonecraft (1993) in O. de Gouges (1997) sta opozarjali, da se ženske in moški sicer rodijo enaki, a nimajo enakih pravic. Obe sta tudi verjeli, da bo k večji enakosti žensk pripeljala prav izobrazba. M. Wolstonecraft je v svojem delu *Zagovor pravic ženske*, ki ga prištevamo med najzgodnejše razprave o ideji enakosti med spoloma, tudi na področju izobraževanja, pozivala k spremembam pri vzgoji deklet ter zagovarjala enako izobrazbo deklet in fantov. Zagovarjala je vzgojo, ki bo ženske pripravila na sodelovanje z moškimi (Antić - Gaber 1993: XVI–XVII). Njena argumentacija zagovora pravic žensk sloni na načelu: »Če izobrazba ne bo pripravila ženske na to, da bo družica moškemu, bo ženska zavrla napredovanje vednosti in kreposti; resnica mora biti namreč skupna za vse ali pa ne bo vplivala na splošno dogajanje« (Wollstonecraft 1792/1993, 5). Zavzemala se je za isti model izobraževanja obeh spolov v zasebnih družinah in javnih šolah (te bi morale biti brezplačne in odprte za vse družbene razrede). Verjela je, da bodo ženske izpolnile dolžnosti svojega spola šele, ko bodo postale svobodne in razsvetljene državljanke ter ko jim bo omogočeno, da bodo za svoje preživetje zaslužile neodvisno od moških (1993, 185). Ob tem, ko v delu polemizira z Rousseaujem in angleškimi ideologi, po mnenju katerih naj bi ženske živele za dom ter bile poslušne in všečne svojemu možu, piše tudi »proti svojemu spolu« (Antić - Gaber 1993: X). Krivdo za žensko šibkost in nevednost pripisuje vzgojnemu sistemu, ki ostro ločuje med spoloma in ki dekletom že od otroštva dopoveduje, »da si bodo [...] z zvijačnostjo, mehkobo ali jeznoritostjo, navidezno ubogljivostjo in s tankim posluhom za obnašanje, ki pritiče otročajem, zagotovile moško zaščito; in če so lepe, vsaj za dvajset let svojega življenja ničesar drugega ne potrebujejo« (op. cit., 25). Ženske so bile po njenem mnenju v podrejenem položaju zato, ker sta

Furet 1990). Zdi pa se, da imajo na koncu še najbolj prav tisti, ki dejansko uvedbo splošne obvezne osnovne šole v Franciji povežejo šele s slavnim *Loi Ferry* iz leta 1882.

40 Zahtevo je objavila v spisu z naslovom *A Serious Proposal to Ladies, for the Advancement of Their True and Greatest Interest*.

jih v to prisilila okolje in pomanjkljiva izobrazba. »Žensko so vedno obravnavali kot žensko, nikoli kot človeško bitje« (Antić - Gaber 1993, XVII). Edino možnost za ‚uspeh‘ žensk pa je predstavljala poroka (Wollstonecraft 1792/1993, 14). Lahko bi torej sklenili, da je M. Wollstonecraft kot zagovornica skupne in javne šole verjela v moč edukacije. Ob tem bi jo lahko razglasili za eno prvih zagovornic meritokratskega načela v edukacijskem polju. Njena zahteva po enakih izobraževalnih možnostih deklet, kar bi jim omogočilo enakopravno sodelovanje v vseh sferah družbenega življenja, torej tudi potegovanje za službe, jo postavlja v linijo tistih, ki so si upali misliti in zagovarjati idejo novega družbenega reda. Čeprav so od idej o enakih izobraževalnih možnostih deklet in žensk do njihove dejanske realizacije morala preteči stoletja, pa so bile prav te ideje, ki jih je promovirala tudi M. Wollstonecraft, eden izmed pomembnih temeljev za vznikanje tistih družbenih pogojev, ki so omogočili spremembe pravil v posamičnih poljih – od šolskega pa vse do političnega.

Kot smo zapisali, pa kljub nekaterim družbenim in zakonskim zahtevam javno izobraževanje ni postalo stalna in vseprisotna praksa vse do druge polovice 19. stoletja. Otroci in starši pa tudi širša skupnost so imeli v 18. stoletju številne pomisleke glede smiselnosti udeleževanja vzgojno-izobraževalnega procesa. Za slovensko območje, ki ga je uravnaval prvi avstrijski osnovnošolski zakon, je tako mogoče ugotoviti, da »zakonska določba 13. člena *Splošne šolske naredbe*, ki je krajevnim oblastem nalagala, naj ‚natančno pazijo‘ na obiskovanje šole, ki je bilo zaukazano s šestim letom starosti za otroke obeh spolov, in ‚mudljive starše ali varuhe opominjajo in po potrebi k temu tudi s poudarkom navajajo‘, očitno ni zalegla« (Gaber 2001, 307). Podoben fenomen so zaznali tudi v Franciji, kjer se po revoluciji kljub entuziazmu namesto porasta udeležbe v šoli zgodi ‚osip‘ osnovnošolcev (prim. Ozouf, Fouret 1990). Resne spremembe na tem področju so se zgodile, kot smo opozorili, šele po šolski reformi Jules-Ferryja (Duru-Bellat 2009, 47).

V omenjenem kontekstu so zanimive tudi ZDA v katerih šolanje dolgo ni bilo obvezno. Zato ne preseneča dejstvo, da izobrazba med tamkajšnjim prebivalstvom ni bila visoko vrednotena, predvsem pa ni bila razumljena kot mehanizem promocije posameznika. Bolj od izobrazbe se je uveljavil tip racionalnosti, ki je spodbujal idejo *self-made man* – človeka, ki se ‚naredi sam‘, preko trdega dela, podjetniške žilice, z inovativno idejo ali s kombinacijo vsega omenjenega (prim. McNamee in Miller 2009).

18. stoletje je bilo tako v izobraževalnem kontekstu zanimivo obdobje tudi zaradi resnih družbenih razpravljanj ne samo o spremembah šolskega sistema, ampak tudi zaradi (novega) pomena in funkcij šole. Kot vedno pomembnejša prenašalka vsega tistega, kar je omogočalo nadgradnjo in povezavo razpadlih skupnosti v družbo, je šola nastopila »kot privilegirano mesto oblikovanja za-vesti o resnici« (Gaber 2001). Laizacija države v smislu formalnega enačenja pred zakonom je sprožala resne razprave o vlogi in pomenu (zadostne) edukacije. Javna izobrazba je bila namreč po mnenju Condorceta (1791/1994) dolg države državljanom, če naj bi postala formalna enakost pravic tudi dejanskost. Temeljna izobrazba državljana je bila razumljena kot nujnost, če naj ta živi in dejansko svobodno uživa svoje pravice. Še več, s prepričanjem, da je »neena-kost izobrazbe eden najpomembnejših virov tiranije« (ibid., 62), Condorcet javno izobraževanje opredeli kot nujni pogoj za uspeh demokracije.

Vendar pa demokratizacija in razprave, povezane z njo, niso edini dejavnik, ki vpliva na razvoj sprememb šolskega aparata. Na oblikovanje modernih šolskih sistemov in posledično tudi na edukacijsko meritokracijo pomembno vpliva že protestantizem, ker prisega na ‚knjigo‘ in s tem na temeljno izobrazbo (branje in pisanje) vseh vernikov. Reformacija je ljudi soočila s problemom svobode misli, ‚naše resnice‘. V boju za ‚resnico‘ je opismenjeno občestvo nujno. Hkrati s tem pa je že zaslediti tudi spopad v šolskem polju. Vprašanje, kdo bo držal roko nad šolo, se vzpostavi kot eno ključnih vprašanj edukacije. Ob tem, ko je npr. Luter od nemških mest (posvetne oblasti) zahteval, naj uvedejo obvezne šole, so se katoliški duhovniki skolarizaciji še v 19. stol. upirali. Zanimiv je tako primer Abbé Allaina, ki še leta 1881 o šoli govori kot o ‚laični‘ in škodljivi. Cerkvi pa bi delali krivico, če bi njena prizadevanja izvedli na spoprijem s protestantizmom. Številni duhovniki so v šoli pridobivanja omike videli oblikovanje sposobnosti človeka, da se vpne v svet in vstopi v civilno družbo – tudi v versko idr. (prim. Furet, Ozouf 1990)

3.2 Množično izobraževanje – prvi val

Bolj ali manj podobne spremembe v šolskem sistemu so se v različnih časovnih razmikih in z nekaterimi specifikami dogajale povsod po Evropi (Brown 2003; Laporte 1992; Laval 2005; Ringer 1989). Brown jih strne v popisu treh valov množičnega izobraževanja. Prvi val opredeli kot tistega, ki nastopi v 19. stoletju in je rezultat zahteve po obvezni javni šoli za nižje razrede, ki naj bi

omogočila »dostop do osnovnih in zanje potrebnih informacij za že določeno mesto pripadnikov omenjenega razreda v družbi« (Brown 2003, 394). Izobraževanje prvega vala torej še naprej ohranja določene značilnosti izobraževanja starega režima. Še naprej namreč ohranja ločene izobraževalne poti za pripadnike različnih družbenih slojev, vezane na vloge, ki so jim bile predhodno pripisane. Namen tega obdobja množičnega izobraževanja je bil vključiti čim več ljudi v obvezno izobraževanje in jih čim bolj pripraviti oz. opremiti za nadaljnjo vlogo v družbi. V tem primeru ni šlo za spreminjanje položaja posameznika, ampak za njegovo utrjevanje. »Šola tega časa je bila razumljena kot institucija, ki izboljšuje navade, promovira religijo in vzdržuje red« (Johnson 1976 v Brown 2003, 395).

Ves čas oblikovanja moderne šole pa, kot opozarja predvsem francoska linija preučevalcev in na kar smo opozorili tudi sami, poteka boj za šolo, in sicer v smislu boja za ‚nadzorovanje‘/posedovanje šolskega aparata. Zgodovina gradnje »‘osnovnošolskega‘ aparata«, kot ugotavlja Laval, je »rezultat razrednih bojev« (2005, 102). V spoprijemu za šolo je buržoazija zadala protiudarec delavskim prizadevanjem po skrajšanju delovnika, omejitvam dela otrok in (samo) izobraževanja ljudstva. Z uvedbo obvezne šole je buržoazija omejila pobude proletariata in si zagotovila takšno obliko šolanja, ki ji je omogočila »reprodukcijo kapitalističnih produkcijskih razmerij« (ibid., 103). Lavalov pogled na formiranje modernega šolskega sistema omogoča delno pojasnitev segmentirane pripustitve vseh k temeljnemu izobraževanju, ne pa tudi k izobraževanju na splošno.

Čeprav je zametke javnega izobraževanja sicer mogoče najti v 18. stoletju, pa šolanje »šele konec 19. stoletja postane [...] osrednji mehanizem družbene organizacije, ki je pomenilo spremenjeno razmerje med izobrazbo, družbo in državo« (Milharčič - Hladnik 1995, 73). V teh dveh obdobjih je mogoče govoriti samo o orisih ideje edukacijske meritokracije kot kriterija, ki nagrajuje posameznikovo zaslužnost s šolskimi rezultati. Krepitev teh zametkov pa je prepletena z utrjevanjem demokratizacije in modernizacije družbe na splošno. Ideja osnovne izobrazbe za vse državljane je tako močno povezana z idejo enakih možnosti za vse (Michaud 2009), kar predstavlja temelj za vzpostavljanje edukacijske meritokracije. Kljub temu pa ta v omenjenih obdobjih ostaja na »obrobjih šolskih prostorov« (Duru-Bellat 2009, 48). Izobrazba, razen temeljna, še zmeraj ni dostopna vsem pod enakimi pogoji.

3.3 Določen tip izobrazbe kot privilegij

Če je obvezno izobraževanje namenjeno vsem, pravzaprav množicam, je sekundarno izobraževanje tega časa razumljeno kot privilegij, namenjen srednjemu razredu ter ohranjanju socialnih in ekonomskih elit. Osrednje mesto pri tem ima izobrazba moških. Za ženske tistega časa (znotraj patriarhalne strukture družine in družbe, znotraj patriarhalnega spolnega reda sploh) je še vedno v veljavi prepričanje, da so fizično in intelektualno inferiorne moškimi. Kljub temu pa šola že vključuje tudi promocijsko vlogo. Kot ugotavljata Ozouf in Furet (1990), se starši celo že v času starega režima odločajo v nadaljnje izobraževanje poslati vsaj enega izmed svojih otrok, češ, da bo vsaj eden iz med njih pripadal višjemu sloju.

Prevladujoča oblika sekundarnega izobraževanja prvega vala množičnega izobraževanja je še vedno temeljila na klasičnih jezikih in literaturi. Šola je bila v tem obdobju močno povezana s klerom in z vladajočimi elitami, kar se je odražalo tudi v njenem kurikulumu. Sekundarna šola je zato prinašala ugled, dobrino, ki ju ni premogel vsakdo. Tisti z dokončano srednjo šolo, s spričevali teh ustanov, pa so se lahko potegovali za javne službe. Omogočeno jim je bilo tudi nadaljnje izobraževanje na fakultetni ravni (prim. Durkheim 2009; Ringer 1989).

»Klasične sekundarne šole in univerze zgodnje industrijske dobe so pripravljale študente izključno za svobodne poklice (javno upravo, delo v cerkvi), poučevanje na srednjih šolah in univerzah. Skupaj so člani «učeni» profesij tvorili skupino mandarinov ali džentelmensko elito, intelektualno aristokracijo ali «izobražen sloj», ki je bil ločen od industrijskega ali komercialnega srednjega razreda« (Ringer 1989, 58). Zanimivo je, da srednješolska in fakultetna izobrazba v tem obdobju še ni imela neposredne povezave z industrijo. Še več, dijake in študente je usmerjala stran od neposredne produktivnosti in vezanosti na zaposlitev. Ringer zato izobraževanje nad primarno ravno opisuje kot avtonomni podsistem. Prav tako ugotavlja, da sekundarna edukacija nima posebnega vpliva na socialno mobilnost v svetu podjetništva. Reprodukcijska ekonomskega in kulturnega kapitala je v tem obdobju pretežno še tekla ločeno. Pomembnejše spremembe je mogoče zaznati, ko nastopi visoka industrijska faza, ki traja od leta 1860 do leta 1920 (ibid.). Takrat se poveča vključenost šolskega polja v pripravo za poklice v sferi proizvodnje, posledično pa se pojavijo novi programi, šole in fakultete, ki tudi zaznajo dvig vpisanih. Gre za moderne,

tehniške in aplikativne študije, ki imajo zaradi svoje praktične naravnosti nižji družbeni status. Čeprav je bilo zaznati prisotnost prepričanja, da bosta trgovina in industrija pridobili zaradi spretnejših in sposobnejših delavcev, pa ni jasnih dokazov, ugotavlja Ringer, da bi prav ti novi študiji prispevali k večji ekonomski razvitosti. Sicer pa pozna industrijska faza, ki se začne okoli leta 1920 še naprej kaže povečanje vpisa v sekundarno in terciarno izobraževanje. Industrijski razvoj in povečevanje deleža vpisanih v sekundarno in terciarno izobraževanje gresta, tudi ko ni mogoče dokazati neposredne povezanosti ekonomskega uspeha in višje specializirane izobrazbe, z roko v roki. Še več, zdi se, da se šola tesno preplete z gospodarsko rastjo (prim. Ringer 1989). (Več o tem v nadaljevanju.)

S krepitvijo šolskega polja ter z njegovim prepletanjem s sfero gospodarstva in proizvodnje so povezani pojavi novih poklicev, za katere sta potrebni določena vrsta in stopnja izobrazbe. Poveča se tudi stopnja konvergence med izobrazbeno hierarhijo in bogastvom oziroma ekonomsko močjo. Novi poklici tako pomenijo nove poti mogočega uspeha posameznika v družbi.

Gre za obdobje močnejše povezanosti sekundarnega in terciarnega izobraževanja s poklicnim sistemom visokega industrijskega obdobja. Vzdrževanje te povezave se nadaljuje še danes. Zanimiva je predvsem zato, ker kaže na zgodovino prepleta in soodvisnosti različnih družbenih podsistemov, ki so zaradi družbenih okoliščin morali priznati in privzeti ta preplet. Povezovanje obeh sfer pa ni potekalo brez zapletov in spoprijemov za ‚svoj prav‘; spet so bili na delu režimi resnic. Polji industrije in gospodarstva izobrazbe nista sprejemali kot nekaj hvalevrednega in potrebnega. Za uspeh na teh področjih so bile za veliko ljudi bistveno pomembnejše druge »vrline«, kot so pogum, ‚prava ideja‘, vztrajnost, trdo delo. Izobrazba dolgo ni bila najnujnejši pogoj za uspeh na teh področjih. Nekateri slovenski gospodarstveniki še danes mislijo, da izobraževalni sistem mladih ljudi ne pripravi za »pravo življenje in službo«, ampak jim polni glave z nepomembnimi stvarmi (prim. http://www.nrpslo.org/nrp/partnerji/gospodarska_zbornica_slovenije.aspx).

Posebej v ZDA je to zelo dolgo trajajoče in prevladujoče mnenje, k čemur je močno pripomogel že prej omenjeni slabo urejen in organiziran šolski sistem. Tudi zato šole oziroma izobraževanje dolgo niso bili dojeti kot mehanizmi dvigovanja aspiracij (Carnegie v McNamee in Miller 2009, 109).

3.4 Drugi val množičnega izobraževanja in vzpon edukacijske meritokracije

Drugi val množičnega izobraževanja Brown umesti v obdobje po drugi svetovni vojni. Gre za obdobje t. i. ekonomskega nacionalizma (Halsey 2003), ki pomembno pripomore k spreminjanju šolskega sistema – tudi njegove percepcije. Na delu je kombinacija več dejavnikov: povojna obnova, zamik, ki izhaja iz razrednih bojev po drugi svetovni vojni, še dovolj sveže zavedanje o vojnih grozotah, na zahodu tudi močno prisoten strah pred uveljavljanjem idej socializma itn. Opisano omogoči formiranje in prevlado socialne države, ki obljublja celo državo blaginje ter ponuja izpolnitev pričakovanj posameznic in posameznikov (prim. Gaber in Marjanovič - Umek 2009). Obdobje med letoma 1945 in 1973 za zahodne civilizacije na splošno pomeni izkušnjo obdobja hitre ekonomske rasti in edukacijske ekspanzije. Zanj je značilno, da se krepí birokracija, ki jo spremljata tehnična racionalnost in profesionalizacija (Halsey 2003, 1).

Če je do 20. stoletja veljalo, da je za delovanje družbe potreben kultiviran človek, Weber opozarja, da to za moderno obdobje ne zadostuje več. V ospredje že kmalu po začetku 20. stoletja stopajo profesionalizem, kompetence in strokovnost posameznika. Za obdobje po vojnah je značilen razmah tehnične racionalizacije, ki temelji na hierarhični delitvi vlog na delu in tudi doma. Posledično se takšna ureditev oblikuje v vseh družbenih podsistemih – tudi v šolskem (prim. Halsey 2003). Razmah industrializacije in profesionalizacije produkcije in skrbi za delovanje družbe postopoma poveča potrebo po ženski delovni sili. »Številčnejše poklicno udejstvovanje žensk od petdesetih let je ne nazadnje povezano tudi z naraščanjem deleža ženskih poklicev, ki zahtevajo višjo usposobljenost, dopuščajo večjo stopnjo identifikacije in deloma – predvsem v državnih službah – ponujajo službo za daljši čas« (Sieder 1998, 234). Ženske so tudi skupina, ki pomembno pridobi z uveljavljanjem novega koncepta zaslužnosti (o tem več v nadaljevanju). Potreba po delovni sili, dodana vrednost, ki jo lahko vsak posameznik ali posameznica prispeva družbi, začne vse bolj veljati tudi za polovico prebivalstva, ki do tega obdobja ni imela enakega dostopa do trga dela in izobraževanja.

O osrednji vlogi dela smo nekaj povedali že v drugem poglavju. Naj spomnimo, da osrednjo vlogo dela krepí tudi šola, ki je – kot ugotavlja Laval (2005) – vrednotam dela že zelo kmalu ponudila pomembno mesto. Krepitev vezi

šolskega prostora in trga pa je mogoče najti prav v ekonomskem nacionalizmu, v »katerem vlada birokratska paradigma dela« (Halsey 2003, 2), ki z zagotavljanjem večje učinkovitosti celotne družbe postane osrednja družbena norma. Birokratski način organizacije se je prenesel tudi v izobraževalni podsystem. S to podvojitvijo je bila omogočena standardizacija vzorca socializacije in družbenega upravljanja ter deloma tudi nadzora. Pri tem velja opozoriti na podobnost birokratske organizacije in meritokratske logike. V obeh je mogoče zaznati vzorec pozicioniranja posameznikov in posameznic glede na njihove sposobnosti (kvalifikacije). V birokratski organizaciji je bila moč skoncentrirana v rokah redkih, ki so bili blizu vrha hierarhije. Ti so skozi nadzor znanja in virov nadzorovali celotno podjetje (ibid., 2). Podobno kot meritokracija tudi birokracija kot eno izvornih mest njenega udejanjanja predvideva hierarhični vzpon na najvišja mesta najsposobnejšim, preostali pa morajo zasesti mesta, ki ostanejo prosta in za katera niso potrebna najzahtevnejša znanja in sposobnosti. Seveda pa je logika birokracije in izobraževanja tudi nasprotje logiki starega režima, ki je favoriziral nepotizem. Po novem šteje posameznikova zaslužnost (merit). Birokracija in meritokracija obravnavata posameznike skladno z 'objektivnimi' kriteriji individualnih dosežkov (ibid., 4). Nesposobneži, čeprav iz uglašjenih družin, če ne posedujejo ustreznih znanj, niso več koristni za državo, ki je v tekmi z drugimi državami.

Glavni pospešek novega kroga ustvarjanja nacionalnega edukacijskega sistema je tako izhajal iz potrebe države po izurjeni administraciji, inženirjih in vojaškem osebju, za kar je ta potrebovala nov kriterij, ki bi omogočal izbrati najboljše za najzahtevnejša in najodgovornejša mesta. Z logiko meritokracije, ki je prodrla v šolo, je država to tudi dobila. Ob tem pa šola ni izgubila naloge širiti dominantno nacionalno kulturo, jezik itn. (prim. ibid., 3). Prav tako to obdobje ne opusti stave na nacionalno, ampak jo – nasprotno – celo okrepi. Šolski aparat je začel prevzemati vedno več nalog, s čimer je pridobil na pomenu in tudi bremenu.

V izobraževanju je to pomenilo, da je treba posameznike in posameznice obravnavati skladno z njihovimi sposobnostmi. To je omogočilo vzpon ideje enakih možnosti in imelo v kontekstu nacionalnih držav tri vloge:

- delovalo je kot učinkovito načelo selekcije in alociranja posameznikov na trg dela po kriteriju sposobnosti;

- delovalo je kot moralno načelo, ki izbira študente po načelu pravičnosti in s tem zapušča osovraženi teren dedovanih;
- delovalo je kot orodje asimilacije (povz. po Halsey 2003, 4).

Če povzamemo, je v povojnem obdobju edukacija zasedla eno ključnih mest v politični ekonomiji nacij. Zaradi dostopnosti vsem je pomembno prispevala k občutku ekonomskega in socialnega napredka ter pravičnosti, ki je zaznamoval povojno obdobje. Ekonomski uspeh držav je mogoče pripisati doktrini ekonomskega nacionalizma, v katerem je bil socialni napredek za delavce in njihove družine spodbujan z nacionalno ekonomsko rastjo (prim., *ibid.*). Govorimo o obdobju, v katerem je vzpostavljena kombinacija treh načel, ki so zaznamovala tri četrtine 20. stoletja: »napredek, varnost in priložnosti« (*ibid.*). Ta načela so se spodbujala z vladnimi politikami, poslovno organizacijo, družino in edukacijo. Povezovalo pa jih je tudi pojmovanje nacionalne države, ki ne samo da je imela moč, ampak je imela tudi odgovornost, da vsa tri načela omogoča (*ibid.*, 2).

Pomen in uveljavitev edukacije sta tako krožno vznikala na ozadjih gospodarske rasti in ekonomske varnosti z zagotavljanjem polne zaposlenosti in priložnosti za vse prav skozi edukacijo. Posledično imamo opravka s socialno varnostjo in poklicno mobilnostjo. Edukacija je tudi zato dojeta kot »velik izenačevalec« (Husen 1974, 7). Vedno bolj se je uveljavljalo prepričanje, da lahko primerna izobrazba omogoči večjo zaposljivost, s tem pa tudi boljše prihodnost revnejših in tako izboljša njihove življenjske priložnosti. Stava na izobrazbo je bila visoka v kapitalizmu in tudi v socializmu (prim. Husen 1974), ki z izobrazbo nista videla rešitve samo ene sfere. Husen v poudarjanju tipa prevladujoče racionalnosti zapiše: »Z zagotavljanjem visokih sredstev za edukacijo so želeli ne le dvigniti ekonomsko raven posameznik in posameznikov ter družbe nasploh, ampak so merili tudi na reševanje problemov družbe vse tja do množične revščine« (1974, 7). Ker je bila edukacija množično sprejeta kot »zdravilo« za številne težave družb in individuumov, so tudi starši vse glasneje zahtevali priložnost zase in za svoje otroke. »Šola je tako vse bolj dojeta kot možnost za vse otroke in ne le za elito. Predstavljena je kot priložnost povzpeti se do družbenega in poklicnega položaja, ki je boljši od položaja staršev« (Troger 2002, 17). Posledično se je krepilo tudi izrecno prepričanje (*vera*) v edukacijsko meritokracijo.

Če je izobrazba (sekundarna in terciarna) v prvem valu kulturni kapital, ki je na voljo samo nekaterim skupinam, je v Evropi po drugi svetovni vojni dokončno prevladalo prepričanje o moči edukacije, ki bo z doslednim

izpolnjevanjem zahteve po enakih možnostih izobraževanja za vse odpravila socialne neenakosti in pripadnikom družbe omogočila, da bodo za pridnost in trud v šoli primerno nagrajeni z ustreznim položajem v družbi (Gaber 2006). Edukacija naj bi omogočila socialno mobilnost po družbeni lestvici navzgor. Prepričanje v moč izobraževanja so utrjevali država, učitelji in starši. Elite na oblasti so jo promovirale, ker so se vse bolj zavedale neizkoriščenih nacionalnih potencialov, kot smo pokazali že v drugem poglavju. Zaradi njene privlačnosti pa so jo privzeli tudi starši, ker so želeli izboljšati položaj svojih otrok. In kot smo že omenili, je to veljalo za kapitalistične in tudi socialistične države. Tekma, tekmovalnost se je iz uničujočih vojnih polj preselila na druga, manj destruktivna področja. Države so še naprej tekmovalle med seboj, vendar tokrat na področju znanosti, ekonomije, tehnologije itn. Tekmovalnost je – kot ugotavlja Husen – dojeta kot »nujni motivator ljudi« (1974, 104). Lahko bi celo trdili, da je bilo to obdobje, v katerem ni šlo samo za ekonomski nacionalizem, ampak prej za ideološko kompetitivnost. Spomnimo samo na tekmo med SZ in ZDA. Ko je SZ kot prva poslala v vesolje Sputnik, so bile ZDA na nogah, zvonili so vsi alarmi, iskanje talentov kot nacionalnih virov pa je postalo ena pomembnejših prioritet. Ti naj bi pripomogli k prebojnosti, prednosti pred drugimi nacijami. Po obeh vojnah se tako odločilno krepijo vlaganja v znanost in tehnologijo. Želja držati korak s SZ oziroma jo prehiteti, je bila v ZDA vzrok za nastanek Nacionalnega obrambno-edukacijskega zakona (*National defense Education Act*) iz leta 1958. Vendar pa – kot poudarja Husen – promocija talenta ni vezana samo na povečevanje nacionalnega razvoja in povečevanja kompetitivne moči nacije. Gre tudi za izboljšanje položaja posameznika, njegovih življenjskih priložnosti. Ta zares dobi priložnost samorealizacije. Na delu sta torej (vsaj) dve sili ali dimenziji meritokratske logike – individualna in socialna. Obe prečita vse edukacijske sisteme zahodne Evrope (Husen 1974, 3). Katera je kdaj prevladovala, pa je bilo odvisno od politične in družbene filozofije, tipa racionalnosti, ki je v določenem obdobju prevladal v konkretni družbi. Če je bila država bolj klasično liberalna, je tako bolj poudarjala pomen individuumu in njegove samorealizacije, v državah z močno komponento kolektivnega in s tem povezanega sistema načrtovanja pa so bolj poudarjali uporabo talenta za krepitev nacionalne ekonomije (več v Husen 1974).

V drugem valu množičnega izobraževanja je nastopila tudi dokončna zamenjava šolskega tipa racionalnosti, temelječega na pripisovanju pomena rojstva (izvora) in s tem povezanim določanjem položaja posameznika v družbi, z

novo racionalnostjo, temelječo na »starosti, nadarjenosti in na sposobnosti« (Brown 2003, 394). Oblikoval in uveljavil se je nov tip racionalnosti, ki je stavil na posameznikove danosti, trud in njegove dosežke. Vse to naj bi po novem določalo posameznikovo nadaljnjo šolsko in poklicno kariero. Vsem, ki jim je prirojena bistrost in so marljivi, naj bi bile omogočene enake možnosti dostopa do javnih služb, ki ustrezajo njihovim sposobnostim. Edukacija prav zaradi uveljavljanja meritokratske logike s tem tipom racionalnosti dodatno pridobi na pomembnosti, ker identificira in izbere talentirane in motivirane posameznike, hkrati pa omogoča izobraževanje, vezano na individualne zasluge. Količina utelešenega in institucionaliziranega kulturnega kapitala v povezavi z vrsto izobrazbe so v bistvu mere posameznikove zaslužnosti – *merit*. Sposobnosti in trudu, ki ga vloži posameznik in zdaj tudi posameznica, sledita stopnja in vrsta izobrazbe, to pa nadalje omogoča dostop do primernih služb in v nadaljevanju možnost zaslužka in izbire načina življenja. Edukacija je zato najpogosteje razumljena kot glavni mehanizem spodbujanja in ohranjanja meritokracije (prim. Duru-Bellat 2009; McNamee in Miller 2009; Tenret 2011). Rečeno še drugače: enakost in svoboda ter liberalizacija šolstva utrejo pot edukacijski meritokraciji.

3.5 Spremembe izobrazbene strukture – krepitev prepričljivosti meritokracije

Odpiranje vrat sekundarnih in terciarnih izobraževalnih ustanov množicam, ki ga je v delu omogočila prav meritokracija kot proces, ki je vsem zagotavljal enake formalne možnosti izobraževanja, je pripeljalo do radikalnega povečanja števila izobraženih posameznic in posameznikov. Če se je zdela zahteva po splošni temeljni izobrazbi v 18. stoletju iluzorna in težko uresničljiva in je sekundarna izobrazba predstavljala kulturni kapital/privilegij, ki ga je bilo mogoče valorizirati, je v času prevešanja v drugo polovico 20. stoletja že mogoče zaznati radikalne spremembe v izobrazbeni strukturi prebivalstva. Vse več ljudi je namreč dokončalo srednješolsko izobrazbo. Še več, po drugi svetovni vojni se močno poveča vpis študentk in študentov na fakultete. Izobrazba postane ena varnejših naložb v prihodnost posameznikov in posameznic. Kot ugotavlja Beck, je v Nemčiji po drugi svetovni vojni mogoče govoriti o učinku dvigala, saj se je, še posebej v polju edukacije, zgodil premik velike skupine ljudi po družbeni lestvici navzgor (povz. po Beck 2001, 112).

Podoben fenomen kot v Nemčiji je mogoče zaznati tudi v drugih državah zahodnega sveta. Celo za Anglijo, ki sicer ne spada med države s hitro rastočim številom izobraženih, podatki tako kažejo, da je imela npr. leta 1938 le 8,4 % otrok, ki so obiskovali šolo v starosti med 11. in 18. letom, leta 1951 pa jih je bilo že 30 %. Raslo je tudi število študentk in študentov. Leta 1938 jih je bilo 69.000, leta 1970 pa trikrat več: 215.000 (prim. Halsey 2003, 5).

Tudi v ZDA podatki glede vključenosti na kolegije od leta 1960 do leta 2006 kažejo nezadržno rast. Leta 1960 je bilo nanje vpisanih 45,1 %, deset let pozneje je bilo takih že 51,8 %. Leta 1980 je odstotek padel na 49,3, a se je leta 1990 ponovno dvignil in dosegel 59,9 %, leta 2006 pa je znašal 66 %.

Duru-Bellat in Kieffer (2000) ugotavljata, da 20. stoletje v Franciji predstavlja obdobje močnega povečanja izobrazbe na vseh ravneh, še posebej pa to velja za zadnjih trideset let. Svoje trditve avtorici podkrepita z naslednjimi statističnimi podatki: »odstotek ‚baccalaureata‘ (francoska diploma na ravni višjega sekundarnega izobraževanja) se je dvignil z 20 % leta 1966 na 40 % v letu 1986 in na 68 % v letu 1996« (2000, 334). Ob tem, ko naštevata politične ukrepe v obliki šolskih reform s statističnimi podatki različnih kohort, dokazujeta, kako se je povečeval delež izobrazbene ravni kohort, rojenih med letoma 1919 in 1973. Če povzamemo njune ugotovitve, je za Francijo mogoče trditi, da je bilo število šolajočih se do leta 1939 precej stabilno. Resnejše spremembe je mogoče zaznati na kohorti tistih, rojenih med letoma 1939 in 1948, ko se začne večati vpis v sekundarno izobraževanje, čeprav opozorita, da pride do dramatičnih sprememb šele za kohorte, rojene po letu 1954. Za kohorte, rojene po letu 1959, ugotovita, da postane dostopnost do sekundarne ravni izobrazbe praktično univerzalna. Generacije, rojene v zgodnjih sedemdesetih, pa imajo skoraj 100-odstotni dostop do sekundarnega izobraževanja (prim. *ibid*). Slika postane nekoliko kompleksnejša, ko pogledata izobraževalne poti glede na spol in socialni izvor, a to zdaj puščamo ob strani. Tematizaciji tega dejstva bomo namenili več prostora v četrtem poglavju.

Za Slovenijo rezultati zadnjega popisa prebivalstva in vsakoletni poznejši podatki o številu opravljenih poklicnih in splošnih matur ter predvsem o številu diplom govore o tem, da smo tudi v Sloveniji vsaj na področju edukacije nedvomno priča drugemu valu učinka dvigala (prim. Gaber 2006; Gaber, Marjanovič - Umek 2009). Pri nas se je zaradi drugačne politične ureditve in poznejše osamosvojitve ta val ponovil v drugi polovici devetdesetih let.

Preglednica 1: Prebivalstvo po izobrazbi – zviševanje izobrazbene ravni v šestih desetletjih, staro 15 ali več, popisi 1971, 1981, 1991, 2002, 2011, 2021

Leto	IZOBRAZBA						
	Skupaj	Brez izobrazbe	Nepopolna osnovna	Osnovna	Srednja	Višja	Visoka dodiplomska in podiplomska
1971	1,263.139	17.282	357.978	522.217	317.261	16.668	25.810
1981	1,411.877	20.142	350.027	458.626	487.937	40.136	44.469
1991	1,514.722	9848	253.640	451.222	652.292	69.509	65.240
2002	1,663.869	11.337	104.219	433.910	899.341	84.044	131.018
2011	1,759.336	5832	72.139	435.108	938.588	84.221	223.448
2021	1,791.246	3424	45.439	349.528	945.704	97.385	349.766

Vir: SURS

Kot ugotavlja Gaber, je »velik del prebivalstva [...] na področju izobrazbe izkusil ,premik navzgor'. Doživela ga je družba kot celota« (2006, 46).

2021 je imela Slovenija že več kot 447.000 prebivalcev s končano višjo ali visoko šolo. Delež prebivalcev Slovenije s terciarno izobrazbo se je od leta 2011 povečal za 7,5-odstotne točke in leta 2021 dosegel 25 %. Število prebivalcev z osnovnošolsko ali nižjo izobrazbo pa se je v zadnjem desetletju zmanjšalo, in sicer deloma zato, ker mladi večinoma nadaljujejo šolanje na višji stopnji, deloma pa zato, ker so imeli zelo tako izobrazbo pogosto prebivalci, ki so v tem obdobju umrli. Med prebivalci, starimi 65 ali več let, je bilo 1. januarja 2021 osnovnošolsko ali nižje izobraženih 38 %, med prebivalci, starimi 25–49 let pa je delež takih znašal manj kot 9 %. (SURS 2021).

Ob tematiziranju sprememb izobrazbene strukture je še posebej zanimiva kategorija žensk. Primer izobraževanja žensk kot največje skupine prebivalstva, ki je bila stoletja diskriminirana zaradi ,osebne okoliščine', namreč lepo pokaže, kaj pomeni nov kriterij oziroma ukrep v politikah, ki si za cilj postavijo enakopravnost posameznikov in posameznic.

3.6 Izobraževanje žensk kot primer »par excellence« vpliva načela zaslužnosti⁴¹

Na prvi pogled ‚preprost‘ ukrep formalnih enakih možnosti izobraževanja, ki ima zelo pestro zgodovino, oziroma uvedba kriterija zaslužnosti je omogočil prebojnost žensk takih razsežnosti, posebej na področju izobraževanja, kot si ga prve borke in borci za pravice žensk najverjetneje niso upali niti zamišljati. Nov kriterij zaslužnosti, ki je bil mogoč samo ob odpravi diskriminatornih družbenih praks, je prav ženskam od vseh diskriminiranih družbenih skupin pomagal pridobiti največ in najhitreje, čeprav je podobne smernice mogoče zaznati tudi pri drugih družbenih skupinah, ki so bile deležne diskriminatorne obravnave, npr. pri migrantih.

3.7 Konec diskriminacije kot predpogoj meritokracije

Pred analizo stanja na področju izobraževanja žensk bomo na temeljni ravni razdelali še koncept diskriminacije kot antitezo meritokracije.

Diskriminacijo bi najlažje opisali kot skupek izključevalnih praks na individualni ali institucionalizirani ravni. Kot zapiše Flander, diskriminacijo razumemo kot »dejavnosti oziroma procese, ki neupravičeno ustvarjajo manj ugoden pravni, politični, ekonomski ali socialni položaj posameznikov ali (in) družbenih skupin« (2004, 70). Kuhar dodaja, da je diskriminacija danes razumljena predvsem kot negativno ločevanje, nedopustno razlikovanje, »praksa neenakosti« (2009, 13). Diskriminacija namreč izključuje določene skupine in daje privilegije drugim, pri tem pa ne upošteva načel enakosti, zaslužnosti ali pravičnosti. Zato je diskriminacija nekaj, kar onemogoča enak dostop in tekmovalnost ter ustvarja občutek privilegiranosti posameznikov, ki verjamejo, da jim njihov položaj preprosto pripada ali pa da je celo njihova osebna zasluga. Ali kot zapišeta McNamee in Miller: »Diskriminacija vključuje neenako obravnavo posameznikov in skupin na podlagi določenih značilnosti, ki nimajo nič skupnega s tistim, kar pojmujeemo kot individualna zaslužnost« (2009, 190).

41 Deli tega podpoglavja so bili objavljeni v članku z naslovom »Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov« (Tašner in Mencin -Čeplak, *Šolsko polje*, 2011, l. XXII, št. 3/4, 171–195).

Meritokracija naj bi – nasprotno od pravkar zapisanega – najboljšim omogočala, da zasedajo mesta v družbi, ne glede na socialni izvor, spol, etnično pripadnost ali kakšno drugo osebno okoliščino. Zato so z menjavo kriterija in odpravljanjem diskriminatornih praks, posebej družbenih organizacij, ki imajo pomembno vlogo v življenjih posameznikov in posameznic, ženske dobile priložnosti, za katere so bile do spremembe tipa racionalnosti družb prikrajšane, preprosto zato, ker so bile ženskega spola.

Načelo enakosti je lahko zaživelole šele, ko se je začelo odpravljanje neenakopravne obravnavane posameznikov oziroma posameznic, saj je neenaka obravnavava pravzaprav dejansko utrjevala, če ne že povzročala njihovo neenakost. Vse bolj je postajalo jasno, da diskriminacija preprečuje razvoj zaslužnosti. Zaradi diskriminacije tudi ni bilo mogoče prepoznati in razvijati posameznikovih, posamezničnih sposobnosti in talentov. To pa je postalo za nacije, podvržene logiki ekonomskega nacionalizma, ki iščejo »rezerve talenta«, nesprejemljivo. Od opisanega razmisleka do sklepa, da je, če naj se torej omogoči vsem enake možnosti, treba dosledno odpravljati diskriminatorne družbene prakse, ni bilo več daleč.

Prav obdobje meritokracije, ki je terjalo rekonstrukcijo izobraževalnega sistema (Arnot et al. 2001, 39), je v kapitalističnih in tudi socialističnih družbenih ureditvah pripomoglo k uspehu zmanjševanja razlik med moškimi in ženskami, dekletimi in fanti. Skupaj z demokratizacijo in s pomembnimi prizadevanji feminističnih gibanj je ta racionalnost vodila v vedno večjo dostopnost do izobraževanja za vse. Zaradi vseh naštetih dejavnikov je v zahodnem svetu mogoče najti primere ustanavljanja komisij ali drugih teles, ki so se borila zoper diskriminacijo. V ZDA je tako leta 1961 J. F. Kennedy ustanovil komisijo za enake možnosti. Ta naj bi preprečevala kakršno koli obliko diskriminatorne obravnave pri zaposlovanju. Pozneje pa je tudi uvedla pozitivno diskriminacijo za deprivilegirane skupine v izobraževanju. Temu so sledili različni zakoni: Zakon o enakih plačah (1963), Zakon o državljskih pravicah (1964), Zakon o enakih možnostih pri zaposlovanju (1964), Zakon o starejših Američanih (1965) itn. (de Botton 2004, 88).

Odstranitev družbeno postavljenih meja, ki so preprečevale dostop žensk do izobraževanja in zaposlovanja, je nedvomno pomagala ženskam, najprej tistim s privilegiranih slojev, da so zelo hitro nadomestile razlike med spoloma, posebej v izobraževalnih dosežkih. Splošen dostop do sekundarnega in terciarnega izobraževanja pa je ponesel uspehe žensk tako daleč, da so začele presegati

moške v tradicionalno moških disciplinah. Prebojne uspehe žensk v izobraževanju lahko spremljamo od sedemdesetih let prejšnjega stoletja. To je tudi obdobje, ko je postal spol v izobraževanju resen predmet preučevanja (prim. Kodelja 2006; Razlike med spoloma ... 2010).

Dejanski spoprijem z diskriminacijo pa seveda ni povezan samo z načelnimi premisleki in odločitvami. Nasprotno – dejanski rezultati spopada za pravičnejšo družbeno ureditev po drugi svetovni vojni so postali vidni šele ob vzpostavitvi nabora mehanizmov spoprijema z diskriminacijo. Z opozarjanjem na diskriminatorne prakse v šolah in učilnicah, stereotipne zastavitve določenih predmetov, z drugačnimi zastavitvami naštetega in odpravljanjem pristranskosti v učbenikih in učnih gradivih so se oblikovali ukrepi, ki so občutno pripomogli k boljšemu pozicioniranju žensk v polju edukacije.

K temu je pomembno pripomogel pojav drugega vala feminizma, tj. v 60. in 70. letih 20. stoletja (ponekod se je pojavil nekoliko pozneje), z dvema bistvenima zahtevama: enake izobraževalne priložnosti za dekleta in organizirano varstvo za predšolske otroke (Arnot et al. 2001, 40). Zahteva po vzpostavljanju spolno nevtralnejše šole se je zrcalila tudi v kritiki spolno stereotipnih predmetov, (ne) možnosti poklicnih izbir pa vse tja do različnih pedagogik. Zahteve po pravičnejši šoli za dekleta so se nadaljevale tudi v 90. letih s t. i. tretjim valom feminizma (prim. Razlike med spoloma ... 2010, 16). Tako so nastale tudi spremembe v izobraževalnih dosežkih deklet in žensk. Te so bile postopne in niso nastopile z danes na jutri. Postopno rahljanje družbenih norm, spreminjanje ustaljenih družbenih praks, odpravljanje moške prevlade, prisotnost žensk na različnih področjih družbenega delovanja, praktični ukrepi za doseganje enake dostopnosti do vseh izobraževalnih poti, med katere spadajo posodabljanje kurikulumov v smeri večje spolne nevtralnosti, opozarjanje na delovanje prikritega kurikulumu, učbenikov in pedagoških praks, ter vztrajno odpravljanje stereotipov, vezanih na spol, je vodilo do strukturnih sprememb, ki so se odrazile v izobraževalnih rezultatih deklet in žensk, ki jih zaznavamo danes.

3.8 Primer spreminjanja izobraževanja žensk v Sloveniji

Zgodovina izobraževanja žensk v Sloveniji je – tako kot lahko ugotovimo za večino drugih območij – zgodovina anonimne in bolj ali manj pozabljene polovice človeštva, saj dekleta vse do uvedbe šolske obveznosti za vse iz leta 1774,

ki jo je uvedla ženska, niso imele omembe vrednih možnosti šolanja. Naj dodamo, da je bilo šolanje takrat sploh omejeno na višje sloje, tako da ženske v tem niso bile nič posebnega. Z omenjenim zakonom pa so predvsem dekleta iz nižjih slojev dobila priložnost izobraziti se v branju, pisanju in v računstvu. Kljub temu pa so bila dekleta omejena na obiskovanje nižjega izobraževanja z možnostjo obiskovanja nepopolnih dveletnih obrtnih šol. Prehod na srednje⁴² in višje šole jim je ostal nedostopen vse do 20. stoletja. Šele s prihodom novega (20.) stoletja so dobila dekleta dekliško meščansko šolo, ki pa so jo le v majhnem deležu obiskovala slovenska dekleta. Namen teh šol je bil »vzgojiti dekleta v dobro gospodinjo, bodočo ženo in mamo, kar pomeni, da so jih starši nameravali kar najbolje omožiti« (Mrgole - Jukič 1998, 105).

V začetku 20. stoletja je bil tudi dekletom omogočen vpis na gimnazije in posledično tudi vpis na univerzo. Vpis na fakultete oziroma njena predhodna argumentacija prepovedi je tudi v Sloveniji primer popolne diskriminacije na osnovi uporabe biodeterminističnih razlag. Tokrat so bile uporabljene za onemogočanje univerzitetnega izobraževanja žensk. Te zaradi manjših možganov, inferiornosti itn. ne bi bile sposobne univerzitetnega izobraževanja. Prvič so se Slovenke sicer lahko vpisale na dunajsko univerzo leta 1897. Ko smo leta 1919 dobili svojo Univerzo v Ljubljani (tvorilo jo pet fakultet), pa so se vrata odprla tudi dekletom. Možnost dostopa do terciarnega izobraževanja pa je sprožila učinek snežne kepe. Število ženskih slušateljic je začelo vztrajno naraščati. Če je bilo v študijskem letu 1925/26 redno vpisanih 84 deklet, jih je bilo desetletje pozneje že štirikrat več. Omenjeni premiki pa so neprimerljivi s tem, kar se je zgodilo po drugi svetovni vojni. Šele ta čas namreč zares predstavlja obdobje preboja žensk na področju izobraževanja. In če so bile po prvi svetovni vojni porinjene nazaj v sfero zasebnega, si tega po drugi vojni niso več dovolile.

Ideji enakopravnosti so sledila vsa področja vzgoje in izobraževanja po drugi svetovni vojni. Enake izobraževalne možnosti so bile zagotovljene z ustavo iz leta 1946⁴³ (38. člen). Ob tem je bilo obdobje po drugi svetovni vojni področje edukacije zaznamovano s povečano skrbjo za opismenjevanje prebivalstva in ukinjanje spolne segregacije. Nepismenost je bila v povojni

42 Uredba iz leta 1872 je sicer dovoljevala vpis na gimnazije tudi dekletom, a le kot privatistkam, kar je pomenilo, da niso smele obiskovati pouka, učile so se doma, izpite pa so opravljale ob koncu semestra. Nekaj več težav je bilo z maturo, ki so jo sicer lahko opravljale, a njihova pričevala, čeprav so bila pridobljena po preverbi enakega znanja kot pri moških, niso imela oznake maturitetna, zato se niso mogle vpisati na fakultete (prim. Mrgole Jukič 1998).

43 Uradni list FLRJ, št. 10/1946.

Sloveniji sicer nižja od deleža nepismenega prebivalstva v drugih republikah; kot za tedanjo Jugoslavijo ugotavlja Gabrič, je bilo »25 % nepismenih ljudi (med moškimi 15 %, med ženskami pa kar 34 %, kar je v znatni meri veljalo za muslimanske predele države), [...] a od tega je bilo nepismenih Slovencev le še 2 % prebivalstva« (Gabrič 2001, 244).⁴⁴ Vendar so podatki, zbrani ob popisu prebivalstva leta 1953 pokazali, da je bilo v Sloveniji še vedno 32.000 nepismenih, od tega 18.000 žensk.⁴⁵ Ukrep opismenjevanja na ravni takratne države je zato nedvomno eden tistih, ki je največ prinesel prav ženskam, saj jih je bilo med nepismenim prebivalstvom več kot moških. Naslednji v vrsti pomembnih ukrepov pri odpravi neenakosti med spoloma na področju izobraževanja je bil povezan z ukinjanjem spolno segregiranih šol in oddelkov v šolah. Lidija Šentjerc, prva ministrica za šolstvo (tedaj prosveto) Ljudske republike Slovenije, je z odlokom iz leta 1947, ki je prepovedoval ločevanje deklic in dečkov ter zahteval preimenovanje šol, odpravila stoletno spolno segregacijo. S tem ukrepom je odpravila še zadnjo formalno segregacijsko oviro, povezano z dekleti in ženskami v šolskem polju.⁴⁶ Med povojne ukrepe za uresničevanje večje enakosti za vse je mogoče šteti tudi podaljšanje let skupne osnovne šole in posledično odpravo meščanskih šol. Ta organizacijska sprememba je večini dijakinj in dijakov omogočila nadaljevanje šolanja ter pozneje tudi lažji prehod na višje in visoke šole, še posebej zato, ker je bilo po vojni ustanovljenih tudi več različnih srednjih in visokih šol. Opisan razvoj je prinesel povečevanje deleža dijakinj in dijakov (preglednica 2) pa tudi študentk in študentov (preglednica 3) že v prvem desetletju po vojni (več v Gabrič 2009).

44 Dejstvo, da je bilo nepismenih v Sloveniji v skupnem seštevku in po številu žensk veliko manjše kot v drugih delih tedanje Jugoslavije, gre pripisati več zgodovinskim dejavnikom na področju izobraževanja v preteklosti. »Pomembnejši je zagotovo ta, da je po uveljavitvi nove šolske zakonodaje leta 1774 začela hitro naraščati pismenost prebivalstva, pri čemer so Slovenci zaostajali le za narodoma najrazvitejših dežel monarhije, Nemci in Čehi. Desetletje po uveljavitvi šolske obveznosti, leta 1880, je bilo med prebivalci večinsko slovenskih območij še približno 39 odstotkov nepismenih, desetletje kasneje je delež padel na četrtno oziroma 25 odstotkov, ob prelomu stoletja, leta 1900, je bilo še približno 15 odstotkov nepismenih Slovencev, ob zadnjem štetju prebivalstva v Avstriji leta 1910 pa še približno 12 odstotkov« (Gabrič 2009, 21).

45 Največ je bilo starejših od 65 let, sledila je skupina 10–19 let, najmanj nepismenih žensk pa je bilo v starostni skupini 20–34 let. V vsej državi je bilo leta 1953 še 3,404.000 nepismenih, od tega 2,506.000 žensk (Jeraj 2005, 224–225).

46 Prepoved je sicer veljala za osnovne in srednje šole, ne pa tudi za visoko šolstvo. Zato vse do leta 1992 ženske še vedno niso smele študirati na Teološki fakulteti.

Preglednica 2: Število vpisanih na gimnazijah v Sloveniji v drugi polovici 20. stoletja

	Vseh skupaj	Število deklet	Delež deklet v %
Šolsko leto 1959/60	7484	4030	53,8
Šolsko leto 1969/70	13.416	8743	65,2
Šolsko leto 1999/2000	31.426	18.661	59,4w

Vir: Gabrič, Aleš, 2009: Sledi šolskega razvoja na Slovenskem

Preglednica 3: Število vpisanih na visokošolskih ustanovah v Sloveniji v drugi polovici 20. stoletja

	1953/54	1969/70	2000/01
SKUPAJ	5992	21.632	82.812
Število deklet	1763	9163	47.460
Delež deklet v %	29,4 %	42,4 %	57,3 %

Vir: Gabrič, Aleš, 2009: Sledi šolskega razvoja na Slovenskem

Sklenemo lahko, da je bila v socializmu izobraževanju posvečena velika pozornost, še posebej pa je bilo poskrbljeno za izobraževanje žensk. »Po eni strani zato, ker naj bi bile ženske dovtetnejše za kontrarevolucionarne ideje, po drugi strani pa zaradi njihove materinske vloge, saj je ženska veljala za ‚prvo vzgojiteljico otroka‘« (Jeraj 2005, 130).

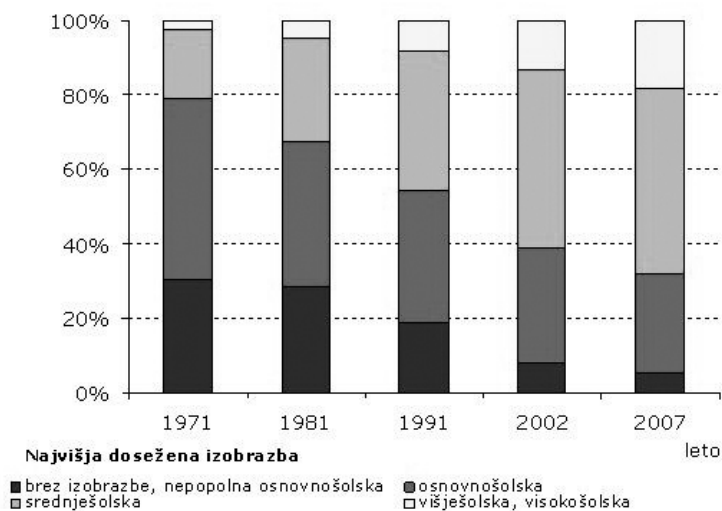
Tako kot za drugi val izobraževanja in učinek dvigala, ki se v Sloveniji zaradi specifične zgodovinske situacije odvije z nekaj zamika, tudi statistični podatki za izobraževanje žensk pokažejo, da sta stopnja in število izobraženih žensk pomembno narasli v zadnjih več kot 50 letih.

Leta 2010 smo na straneh SURS lahko zasledili naslednje statistične podatke o izobrazbi žensk v Sloveniji:

Pred 35 leti je bila višje- ali visokošolsko izobražena vsaka 50. ženska, danes je že vsaka peta. Še pred 39 leti je le petina žensk dosegla višjo stopnjo izobrazbe od osnovnošolske, 30 % vseh žensk je bilo brez izobrazbe ali je imelo le nedokončano osnovno šolo, samo dobra 2 % žensk sta dosegla višjo stopnjo izobrazbe od srednješolske. [...] Ob popisu leta 2002 je bila brez dokončane osnovne šole le desetina prebivalk Slovenije. Po podatkih za

leto 2008 je pri nas takih še dobrih 5 %, kar polovica vseh žensk v Sloveniji pa ima dokončano srednješolsko izobrazbo. V letu 2008 je bilo med ženskami v Sloveniji v starosti 20–24 let 93,6 % takih, ki so imele dokončano najmanj srednjo šolo (v EU-27: 81,48 %), med enako starimi moškimi je bilo takih, ki so dokončali najmanj srednjo šolo, 87,4 % (v EU-27: 75,7 %) (SURS 2010).

Slika 1: Izobrazbena struktura žensk, starih 15 let in več, Slovenija, 1971–2007



Delež žensk brez izobrazbe ali z nepopolno osnovnošolsko izobrazbo je od leta 1971 konstantno padal (s 30,2 % leta 1971 na 28,2 % leta 1981, 18,7 % leta 1991, 8,0 % leta 2002 in 5,3 % leta 2008). Delež žensk s srednješolsko, višješolsko in visokošolsko izobrazbo pa se je, nasprotno, zviševal. Če je bilo leta 1971 še 18,7 % žensk s končano srednješolsko izobrazbo, je ta delež leta 1991 znašal 36,6 %, dobrih deset let pozneje je dosegel 47,9 %, leta 2008 pa 49,9. Tega leta je bilo med ženskami v Sloveniji, starimi od 20 do 24 let, 93,6 % takih, ki so imele končano najmanj srednjo šolo (v EU-27 81,48 %), med enako starimi moškimi je bilo takih, ki so dokončali najmanj srednjo šolo, 87,4 % (v EU-27 75,7 %) (Statistični letopis, 2010). Prav tako je naraščal odstotek žensk z višješolsko in visokošolsko izobrazbo, in sicer z 2,2 % leta 1971 na 4,7 % leta 1981, 8,2 % leta 1991, 13,3 % leta 2002 na 19,1 % leta 2008 (Statistični letopis, 2009).

Leta 2021 je imelo terciarno izobrazbo že 48 % prebivalk Slovenije, starih od 25 do 64 let, kar pomeni, da ima vsaka druga ženska v starosti 25–64 let terciarno izobrazbo. Povprečje EU-27 je znašalo 36 %. V navedenem letu je študij na kateri koli stopnji terciarnega izobraževanja v Sloveniji dodatno zaključilo 10.000 žensk; predstavljale so 60 % diplomantov terciarnega izobraževanja. (SURS)

Največji delež žensk, ki so študij zaključile na kateri koli stopnji terciarnega izobraževanja, se je izobraževal na področju poslovnih in upravnih ved ter prava (21 %), sledilo je področje zdravstva in socialne varnosti (17 %). (SURS 2021)

Iz izbranih podatkov je mogoče skleniti, da statistični podatki sicer kažejo, da so dekleta uspešnejša pri zaključevanju tako sekundarnega kot tudi terciarnega izobraževanja; prav tako potrjujejo tezo o vstopu žensk v polje prestižnih znanstvenih disciplin, kakršni sta medicina in pravo. Hkrati pa podrobnejši pregled podatkov potrди staro tezo o spolno specifičnih izobraževalnih poteh enih in drugih. Ženske še vedno v večini primerov prevladujejo na »tipično ženskih« področjih študija, kot so izobraževanje, humanistika, družboslovje, socialne vede in zdravstvo, medtem ko moški dominirajo v »tradicionalno moških« področjih, kot so računalništvo, matematika, naravoslovje, tehnika, gradbeništvo in proizvodne in predelovalne tehnologije. Spolno specifične izobraževalne poti kot tudi poklicne in karierne izbire je mogoče delno pojasniti s pomočjo Bourdieuja (2010), ki verjame, da omenjene neenakosti vztrajajo zaradi spolno specifičnega razporejanja deklet in fantov v različne vrste šol in pozneje fakultet, s tem pa so tudi že določene različne vrste karier enih in drugih. Različne izbire obojih, ki se ne odmaknejo radikalneje od konvencionalnih podob ženskosti in moškosti, je mogoče pripisati njihovim habitusom in družbenim praksam (Bourdieu, 2010), ki kljub premikom in spremembam v posamičnih poljih še zmeraj močno obvladujejo procese njihove identifikacije in subjektivacije. Nediskriminatorna zakonodaja, boj za dejanske, poštene izobraževalne možnosti deklet in žensk ter njihov osebni angažma v na novo osvojenih poljih so tako po stoletjih moške dominacije privedli do rezultatov, ki so na prvi pogled za ženske zelo ugodni. Izobrazba, kljub množičnosti in posledično njeni devalorizaciji, še vedno omogoča boljše zaposlitvene in karierne možnosti, zato stava deklet in žensk na edukacijo ne preseneča. Gre namreč za pridobivanje kulturnega kapitala (Bourdieu, 2004a), h kateremu so bile po odpravi sistemskih ovir pripuščene in za katerega so bili po novem potrebni lasten trud, sposobnosti in vložek časa, ki se obrestuje. Proces, v katerem lahko, vsaj na prvi pogled, vsaka posameznica sama doseže kar največ

zase. Statistični podatki napotujejo na sklep, da se ženskam zdi to pomembno in smotrno. V povprečju namreč dosegajo višjo raven izobrazbe in svoje izobraževanje tudi hitreje uspešno zaključijo. S spremembo pravil in logike edukacijskega polja so ženske nedvomno pridobile. Vanj vstopajo suvereno in se v njem tako tudi gibljejo. Pridobile so ustrezne oblike kulturnega kapitala, pa tudi socialnega in simbolnega.

Vendar je treba izobraževalne uspehe deklet in žensk misliti na ozadjih sodobne, hitro spreminjajoče se, globalizirane in fluidne družbe, ki pred vse nas postavlja vedno nove zahteve po prilagajanju. Ob izgubi nekaterih pomembnih socialnih mehanizmov varnosti so tudi ženske (dobro izobražene) soočene z vse večjimi tveganji in negotovostmi (Bauman, 2002; Beck, 2009). Očitno je, da izbire posameznic niso notranje neprotislovne in neproblematične.

Ob tem velja opozoriti tudi na naslednje: »V ozadju pozornosti, usmerjene k spremljanju in analizi rasti deleža študirajočih, je (bilo) pogosto skrito progresivistično pričakovanje, da se s tem krepí proces udejanjanja načel (večje) enakosti – tako v izobraževanju kot v družbi nasploh. Tega sicer ni mogoče v celoti zanikati, a iz številnih potekajočih razprav vemo, da statistično večja udeležnost različnih družbenih skupin v izobraževanju sama po sebi ne zmanjšuje družbene neenakosti. Nasprotno, reprodukcija neenakosti je značilna tudi za visokošolske sisteme na univerzalnem stadiju, le dogaja se v (povsem) novih horizontih in v svojih pojavnih oblikah zato odstopa od ‚nekdanje‘ neenakosti« (Zgaga, 2015, 38). Več o nakazani problematiki sledi v podpoglavju Težave s spolom in meritokracijo.

3.7 Izobrazba kot meritometer

Uveljavljanje izobrazbe, izobraževalnih ustanov tudi preko procesov izbire in razločevanja med uspešnimi in neuspešnimi posameznicami in posamezniki je pripeljalo do uveljavitve izobrazbe ne samo kot vrednote, ampak tudi kot norme. Za vstop na določeno poklicno področje je vstopna mera/norma postala primerna izobrazba. Če je bilo mogoče v 19. stoletju zakone brati v odvetniški pisarni in nato opraviti izpit, da ste dobili licenco za odvetnika (Bell 1973, 411), in je bila konec 19. stoletja in na začetku 20. stoletja srednja izobrazba še zmeraj dojeta kot kulturni kapital, je v 20. stoletju za to, da opravljate odvetniški poklic, treba uspešno opraviti fakulteto, podobno pa velja tudi za veliko

drugih poklicev, npr. za zdravniškega, učiteljskega itn. Zanimivo je, da se je kot eno redkih polj, ki od kandidatov in kandidatov kot pogoj ne zahteva ustrezne formalne izobrazbe, ohranilo politično polje.

Na zmagovalno pot edukacije in meritokracije med drugim opozori Bell v knjigi *Prihod postindustrijske družbe* (1973), ki razvija tezo o vse večjem pomenu meritokracije in trdi, da postajajo družbe vse bolj meritokratske. V svoji analizi pojasnjuje in se pridružuje ugotovitvam nekaterih drugih avtorjev (predvsem Webru), da se je človeštvo premikalo k vedno večji racionalizaciji družbe, industrializacija pa je samo ena izmed oblik te racionalizacije. Ker piše v obdobju, ko se vse bolj uveljavlja teza o prehodu v postindustrijsko družbo, zanjo predvidi »centralnost teoretičnega znanja, prevlado teorije nad empirizmom in kodifikacijo znanja v abstraktne simbolne sisteme, ki jih je mogoče prevajati v različne in raznolike okoliščine. Vsaka družba zdaj živi zavoljo (s pomočjo) inovacij in napredka, teoretično znanje pa je postalo matrika napredka« (ibid., 343). Bell je bil trdno prepričan, da bo v prihodnosti moč predstavljalo znanje. Še več, namesto podjetnikov in gospodarstvenikov bodo dominantne figure postali »znanstveniki, matematiki, ekonomisti in inženirji novih tehnologij« (ibid., 344). Zato, predvideva, bodo na vedno večjem družbenem pomenu pridobile tudi edukacija in ustanove, povezane z njo. »Ne samo talent, ampak končno tudi celotna zloženost prestiža in statusa bo izhajala iz intelektualnih in znanstvenih skupnosti« (ibid.). Bell nam tako predstavlja utopijo sveta, v katerem bodo vladali tehnokrati, znanstveniki. »V postindustrijski družbi bodo tehnične spretnosti postale temelj, edukacija pa model dostopa do moči,« je bil prepričan Bell (ibid., 358).

V času, ki je sledil, so spreminjanje družbe ter kriterijev zasedanja služb in položajev v družbi zares postali močnejše kot kdaj povezani z edukacijskim sistemom. Stanje, v katerem je dostop do (predvsem višje vrednotenih) služb, boljših ekonomskih priložnosti itn. omogočen tistim, ki imajo spričevala, diplome in druge certifikate, ki so izraz/dokaz institucionalizirane oblike kulturnega kapitala, Collins (1979) poimenuje kredencializem (*credentialism*). Institucionalizirani kulturni kapital je še posebej pomemben, ker in dokler ga je mogoče uspešno pretvoriti v ekonomskega. Še več, počasi začne kredencializem dobivati monopol nad dostopom do služb. V dobi kredencializma in njegovega zagona diplomu zahtevamo tudi za službe, za katere se je pred tem ni zahtevalo in ponekod sploh ni bila potrebna, ker delo preprosto intelektualno ni tako zahtevno, da bi zahtevalo posebne stopnje akademske izobrazbe. Zdi

se, da gre pri tem za posledico vzpostavitve avtonomne logike polja edukacije in izobraževalnih ustanov, ki pridobijo na moči, ki se ji ne želijo odpovedati, tudi ko ni nujno potrebna in obče koristna.⁴⁷ Diplome postanejo pogoj za službe – njihovi imetniki pa seveda želijo ohraniti vrednost svojih diplom, ki ponujajo boljše priložnosti. Prav tako si tega želijo tisti, ki diplome posredujejo, dajejo potrdila o strokovnosti posameznikov in posameznic. Na delu je preplet interesov strokovnih in profesionalnih združenj, vlad in izobraževalnih ustanov ter seveda posameznic oziroma posameznikov. K temu pripomorejo tudi delodajalci. Za to, da najamejo primerno izobraženega kandidata oziroma kandidatko, potrebujejo zagotovilo, trden dokaz, ki ga lahko obravnavajo kot dokaz za dobro izbiro. Dokazila o izobrazbi (diplome itn.) so neke vrste taka zagotovila, ker delodajalcu sporočajo, da imetnica diplome npr. pedagoške fakultete, sprejema ustaljena pravila in vrednote, se zna prilagoditi in je poučena o osnovah področja, na katerem je diplomirala. Taka posameznica se zna, zmore, je pripravljena disciplinirano posvetiti določenemu problemu ali projektu. V takšnega je bila ‚spogojevana‘, ker je to morala početi tudi kot študentka, če je želela opraviti izpite. Hkrati je taka posameznica zanesljiva – vsak dan pride na delo, prilagaja se utečenemu delovniku, zna opraviti rutinsko in tudi zahtevnejše samoupravljalno in nadzorujoče delo ter pri tem spoštuje voljo in želje nadrejenih. Tako se vzpostavlja univerzum, povezan z racionalnostjo izobrazbe. Collins (1979) in Brown (1995, 2003) tako deloma upravičeno govorita o družbi diplom/dokazil (*credential society*).

»S perspektive delodajalcev je stava na vse tiste, ki so preživeli seminarsko delo in izpite izobraževanja na fakulteti kakor tudi njihovo zadušljivo birokratsko organizacijo, dobra, saj so razvili potrebne spretnosti za dokončanje študija, ki jih tisti, ki študija niso dokončali, očitno niso razvili« (McNamee in Miller 2009, 112). Po mnenju avtorjev delodajalci tudi ne iščejo predvsem posebnih tehničnih znanj ali posedovanja določenih informacij – bolj so nagnjeni k iskanju prisotnosti posebne vrste kulturnega kapitala, kot so: arbitrarno znanje, manire, slog in okus, ki predstavljajo privilegirane, in nekognitivne značilnosti, kot so: disciplina, mirnost in odgovornost (ibid.).

Opisana situacija naj bi bila posledica vedno večje veljave institucionalnega in tudi kolektivnega koncepta zaslužnosti (Tenret 2011, 24). Postopoma je namreč izobraževalna vrednost posameznika in posameznice postala dojeta kot popoln »meritometer« (ibid., 24). Seveda so k temu pripomogli tudi prej

47 O tem gl. Bourdieu 1990; Meyer 1977.

opisani akterji. Pri tem so se izobraževalne ustanove vedno manj ukvarjale z ločevanjem med vrojenimi in pridobljenimi sposobnostmi, ki so npr. zaposlovale psihologe, sociologe in druge strokovnjake, ki so se ukvarjali s šolsko uspešnostjo otrok, na kar smo delno opozorili že v drugem poglavju. Razloge za to je mogoče pripisati zahtevnosti tovrstnega početja, ki je bilo za šolo tudi precej neproduktivno, saj bi z njim težko pojasnjevali vlogo in prispevek – uspeh oziroma neuspeh šole. Za krepitev pomena truda in sposobnosti je bilo dovolj uveljaviti privilegiran instrument spričevala in diplom kot tistih, ki so bile odraz obojega in so kazale stopnjo uspeha meritokracije. Postopoma se je uveljavilo prepričanje, da je družba nedvomno meritokratska, če ima vsak posameznik oziroma posameznica možnost uspeha v šoli in če se ta uspeh odrazi tudi kot uspeh v družbi.

Vendar pa – kot opozarja Tenret (2011) in kot smo skozi vsa tri poglavja opozarjali tudi sami – združitev meritokracije in edukacijske meritokracije (EM) ni bila tako sama po sebi umevna, kot se zdi na prvi pogled. Bila je rezultat razvoja miselnosti, tipa racionalnosti, zveze med zamikanjem pojmovanja inteligentnosti in šolske ustanove. Kot smo dokazovali na začetku tega poglavja pa tudi v prejšnjem poglavju, je bila povezana z demokratizacijo in liberalizacijo družbe ter s procesom vse večje profesionalizacije in centralnosti dela. Vse naštetu se odraža tudi v značilnostih edukacijske meritokracije, za katero je zelo pomembna valorizacija. Šola namreč poudarja pomen dela, ki je potreben za pridobitev šolskega znanja. V očeh učiteljev so kot najzaslužnejši označeni tisti učenci, ki redno sodelujejo pri urah, opravijo domače naloge, so dobro pripravljene pri preverjanju znanja. Delo in sposobnosti sta tako načeli, ki ju je v takšni ali drugačni obliki mogoče najti pri dokazilih šolske selekcije.

Zamikanje v smeri poudarjene meritokratske logike in meritokratske formule je mogoče zaznati tudi v spreminjanju tega, kar učiteljstvo ocenjuje. Če pogledamo ocenjevanje na slovenskem ozemlju na prehodu iz 19. v 20. stoletje, je to nagnjeno v smer splošnih ugotovitev glede uspeha. Kot poudarja Mrgole - Jukič, je bila na »prvem mestu [...] ocena za pridnost, sledi ocena za religijo, nato drugi predmeti« (Mrgole Jukič 1998, 106). V spričevalih tistega časa je tako mogoče opaziti, da se zares ocenjuje po vrstnem redu: vedenje, pridnost, napredek, zunanja oblika pisnih izdelkov. Elementi ocenjevanja, predvsem pa njihov vrstni red, kažejo, da je bil ob tem, ko je tudi šola služila v prvi vrsti vzgoji, kultiviranju posameznika oziroma posameznice, v ospredju tisti del meritokratske formule, ki nagrajuje predvsem šolski

trud, pridnost, bistveno pozneje pa v ospredje pride drugi del meritokratske formule, tj. ocenjevanje znanja.

Tudi Karabel (2005) z analizo sprejemnih izpitov na univerzo Harvard, Univerzo Yale in Univerzo Princeton dokazuje, da je koncept zaslužnosti zelo fluiden. Vstopne pogoje sicer določajo profesorji, so pa tudi precej politično obarvani – še posebej v časih političnih in družbenih napetosti zunanje skupine pritiskajo na fakultete, da sprejmejo alternativne opredelitve zaslužnosti, ki se ujemajo s tistim, kar si te zunanje skupine predstavljajo, želijo, da bi bilo označeno kot meritorno. Izpit ima namreč ob nekaterih drugih funkcijah (pedagoški, oblastniški) predvsem funkcijo izbire in rekrutacije, »torej odločanje o tem, kdo naj ima dostop do nadaljnje izobrazbe in do določenih poklicnih položajev. Izpiti privilegirajo: kdor je opravil izpit, ima več pravic in privilegijev kot tisti, ki ga ni opravil. Izobrazba, izprašana pri izpiti, fungira danes kot rekrutacijski kriterij za privilegije v hierarhični družbeni strukturi« (Kvale 1980, 35). Sprejemni izpiti tako odražajo vrednote in interese tistih, ki imajo moč, da jih uveljavijo. Na nekaj zelo podobnega opozori že Bourdieu (1990), ko pojasnjuje delovanje simbolnega nasilja v šolskem polju pa tudi v drugih poljih. Zato lahko sklenemo, da socialna konstrukcija posameznikove zaslužnosti poteka na več načinov in skozi nenehne spoprijeme za zaslužnost. Lahko bi celo zapisali, da je na njeni vsakokratni pojavnosti (časovni, prostorski) mogoče slediti močem, akterjem, zastavkom spoprijema za njeno konkretno podobo (prim. Bourdieu 1990; Foucault 2008; McNamee in Miller 2009; Walzer 1983).

Če sklenemo, v procesu individualizacije in demokratizacije postanejo izobraževalne ustanove kraj, v katerem morajo posamezniki oziroma posameznice dejansko pokazati znanja, spretnosti in veščine, ki so potrebni za to, da prejmejo diplome, certifikate idr. Izpiti in testi tako postanejo mehanizmi, s katerimi se naštetu najbolj objektivno meri. Zaradi njihovega pomena ne čudi, da je na delu pritisk, da bi bila merila – kolikor je mogoče – zunanje določena in od primera do primera enaka, torej standardizirana. Šele na teh ozadjih lahko namreč diplome in spričevala postanejo sprejeta kot dokaz posameznikove zaslužnosti. Veljalo naj bi, da rezultati, izmerjeni z objektivnimi mehanizmi, dejansko odražajo posameznikove dosežke. Seveda gre – tako kot pri številnih drugih primerih – tudi pri uveljavljanju meritokratske logike za družbeno konstrukcijo posameznikove zaslužnosti. Prav izobraževalne ustanove na eni strani certificirajo individualne dosežke, na drugi

pa reproducirajo družbene neenakosti. Meritokracija tako opravlja eno pomembnejših družbenih funkcij sodobne družbe.

Mogoče je tudi ugotoviti, da uveljavitev meritokracije kaže na dvoje: ne odkriva samo psihološke potrebe posameznika po zaupanju v zaslužnost, ampak kaže tudi na objekt določene družbene zaželenosti. Tenret (2011) meni, da je notranja motivacija – tisto, kar posameznika oziroma posameznico notranje zavezuje – družbeno valorizirana norma v liberalnih družbah. Pomembno je oboje (prim. Duru-Bellat 2009; Tenret 2011), tisto, kar je družbeno zaželeno, pa postane tudi notranje zavezujoče za posameznika oziroma posameznico. V sodobnih družbah stvari pogosto pojasnjujemo z notranjo motivacijo. Gre za značilnost zahodnih družb, v katerih sta posameznik in individualnost visoko vrednotena. Zahodne družbe poudarjajo pomen akterjev kot vzročnih dejavnikov, pri tem pa rade pozabijo, da je to samo del prepletajočih se relacij v družbi določenega časa, česar smo se dotaknili že v predhodnih poglavjih.

Očitno je, da je pri interiorizaciji meritokracije z evalvacijo učencev in določanjem njihove zaslužnosti vloga šole ena pomembnejših (prim. Duru-Bellat 2009; Tenret 2011). Šola je integrativna, povezuje institucionalne karakteristike. Šolski sistem omogoča ponotranjenje družbenih položajev, ki so povezani z rezultati individualnih zaslug. Hkrati pa socializacija, ki poteka v šoli, pomembno prispeva k sprejetju, ohranjanju in k reproduciranju prevladujočega tipa racionalnosti. Več kot se jih izobražuje, več jih sprejema logiko meritokracije. Še posebej dobro je sprejeta in reproducirana pri uspešnejših učencih in učenkah, kar potrjujejo tudi predhodni rezultati raziskave *Kazalniki socialnega kapitala in kulturnega kapitala v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov* – CRP 2012,⁴⁸ ki jo je izvedla skupina raziskovalk in raziskovalcev, ki so preučevali pomen socialnega in kulturnega kapitala slovenskih devetletkarjev. To pa nas ne bi smelo presenetiti, ker zagovorniki meritokracije v vrstah mladine, ki se izobražuje, pravzaprav branijo lasten trud in pamet. Šolski sistem je zato z ocenjevanjem, s testi, sprejemnimi izpiti itn. precej učinkovit pri interiorizaciji meritokracije.

Na tem mestu bomo ponovno odprli Foucaultovo tezo o sodobni družbah, ki so razvile posebne strategije in prakse, ki jim omogočajo upravljanje (governing)

48 Rezultati, nanašajoči se na stališča učencev in učenek OŠ glede meritokracije v Sloveniji, so objavljeni in na voljo v vsebinskem poročilu *Kazalniki socialnega kapitala in kulturnega kapitala v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov* – V5-1026. Del rezultatov, nanašajočih se na naklonjenost učenek in učencev meritokraciji, tematiziramo v šestem poglavju.

s populacijami. Te so namreč »objekt statističnih analiz in vednosti s svojimi intrinzičnimi zakonitostmi« (Oksala 2007, 82). Moderna upravljavska racionalnost ima namreč dva vidika: na eni strani je za moderne družbe značilna centralizirana politična moč s svojo »visoko organizirano administracijo in birokracijo« (ibid., 83), na drugi strani pa imamo pogosto zanemarjen vidik Foucaultovih analiz, to je individualizirana moč oziroma t. i. pastoralna oblast (ibid.). Če poenostavimo, gre za tehnologije moči, orientirane na individuum, kateremu naj bi mu omogočile kontinuirano in permanentno samoupravljanje, in sicer s ciljem vzdrževati, omogočati in izboljšati življenje vseh in vsakogar. Prav ta vidik je tisti, ki omogoča misliti državo z njenimi ustanovami kot ne samo represivno in tisto, ki izvaja negativno oblast nad družbenim telesom, ampak tisto, ki izvaja paleto produktivnih praks. Pri edukacijski meritokraciji omogoča samorealizacijo posameznika in posameznice, zato edukacijske meritokracije ni mogoče razumeti samo kot mehanizma nadziranja posameznikov in posameznic, ampak tudi kot mehanizem varnosti, ki jim s svojo produktivno stranjo kljub vsem oviram omogoča bistveno več samoobvladovanja in samorealizacije, kot bi bilo mogoče brez nje. Tudi zato je meritokracija kljub svojim mejam, o katerih bomo razpravljali v nadaljevanju, tako močno zasidrana v naših življenjih in se ji nismo pripravljene tako zlahka odpovedati.

4 Kritika kot preizpraševanje koncepta meritokracije

V modernih, na znanju temelječih ekonomijah je edukacijski uspeh močno pridobil na veljavi. Hkrati je pomemben indikator zaslužnosti in upravičenosti postajala izobrazba. Visoka usposobljenost je začejala postajati vse pomembnejša za profesionalne in vodilne poklice. Ob tem naj bi visoko usposobljeni posamezniki in posameznice imeli možnost zaslužiti več, posledično pa bi zasedali tudi boljše položaje v družbi. Omenjeni dejavniki so vplivali na izoblikovanje načela, danes znanega kot formalno enake možnosti izobraževanja, ki so ga predvsem s šolskimi in socialnimi reformami uspešno uveljavile bolj ali manj vse sodobne družbe, temelječe na demokratičnih in liberalnih načelih. Uveljavljeno načelo naj bi tako omogočalo nagrajevanje posameznikov in posameznic po ključu njihovih sposobnosti. Nagrajevanje naj bi bilo tudi primerno in pošteno. V odpravljanju dejavnikov neenakosti je prav državni sistem edukacije postajal tisti, ki naj bi določal enake možnosti za uspeh vseh. Hkrati pa naj bi dosežki v izobraževanju legitimirali različno podeljevanje nagrad na trgu dela in druge iz tega izhajajoče družbene neenakosti.

Kljub uspešnemu sidranju meritokracije v polju edukacije preko uveljavljanja enakih izobraževalnih možnosti za vse so se prav na tem področju najprej začele kazati tudi težave koncepta zaslužnosti. Trk koncepta ob lastne meje so zgodaj začeli nakazovati podatki, ki so govorili o vztrajanju neenakosti v izobraževalnih poteh posameznic in posameznikov. Enake možnosti izobraževanja so v imenu večje pravičnosti in seveda želje po zajetju čim večjega

deleža talentov iz ‚bazena nacionalnih rezerv‘ spodbujale različne vlade, ki so bile usmerjene k vlaganju v edukacijo (Husen 1974). Podatki, ki so že v šestdesetih letih 20. stoletja govorili o neenaki izobraževalni strukturi prebivalstva, v kateri je bilo jasno vidno, da so v višje in visoko izobraževanje vstopali skoraj izključno otroci socialno privilegiranih slojev, pa so na kriterij enakih izobraževalnih možnosti metali drugačno luč. Ob tem, ko je bilo jasno, da se je stari kriterij dedovanja, nepotizma poslovil in je tudi paradigma prirojene inteligentnosti začela izgubljati na prepričljivosti in moči in so empirični podatki pokazali, da generacije otrok niso enako neuke kot njihovi starši, temveč so se uspele premakniti višje od njih, je postajalo vse bolj jasno, da vrtec in šola kljub enakim formalnim možnostim za vse ne poskrbita za vse enako. Neenakosti glede na socialni izvor, spol in etnijo so vztrajale. Še več – šola jih ni odpravila, raziskovalci in raziskovalke edukacije pa so dokazovali, da je prav šola eden pomembnejših mehanizmov reprodukcije družbenih neenakosti. Prav ta ugotovitev je edukacijsko meritokracijo postavila v drugačno luč.

Med prepoznavnejše sociologe edukacije se je tudi s prodorom teze o reproduktivni vlogi šole vpisal eden vidnejših kritikov koncepta meritokracije – Pierre Bourdieu. V nadaljevanju predstavljamo njegove koncepte, s katerimi je uspešno dokazoval in pojasnjeval tezo o šoli kot pomembnem mehanizmu reprodukcije družbene neenakosti; hkrati je opozoril tudi na nezadostnost meritokratskega kriterija.

4.1 Bourdieu – radikalna kritika koncepta meritokracije

Eno najradikalnejših kritik edukacijske meritokracije je mogoče zaslediti pri Bourdieuju, ki koncept meritokracije brez ovinkarjenja razglasi za tipičen primer proizvodnje iluzije, za katero poteka družbena reprodukcija (1990, 84).⁴⁹ Čas, v katerem se je Bourdieu lotil kritike meritokracije, je bil čas, ko so tudi v Franciji navdušeno prisegali na ekonomski nacionalizem in z njim povezan koncept jakobinistično utemeljene⁵⁰ meritokratskosti. Če je Young leta 1958 svaril pred vzponom meritokracije, ker je ta ob pozitivnih učinkih s seboj prinašala tudi manj vidne negativne učinke in je to počel bolj intuitivno, je

49 S tem problemom se je ukvarjal npr. v *Dedičih*, ki so izšli leta 1964, nastali pa so v kontekstu vse večjega pritiska francoske generacije *baby boom* na vrata srednjih šol in pozneje na univerzo.

50 V *Reprodukciji* ob pojasnjevanju logike visokošolske institucije pravi: »Jakobinistična utopija družbenega reda predvideva, da bo vsak nagrajen v skladu s svojimi zaslugami.« (1999, 148)

Bourdieu zaradi podobnih vzgibov, klime tistega časa, ki je slavila dosežke posameznika oz. posameznice in meritokracijo pa tudi »konec ideologije«, posebej zavzeto vzel pod drobnogled tiste procese in funkcije edukacije, ki so nevidni in prav zaradi te nevidnosti toliko učinkovitejši in vztrajnejši. Bourdieu drugače kot Young, a na podobni ravni, opozori na protislovnost meritokratskega koncepta. Če si Young pomaga s satirično literarno formo zapisa svojih pomislekov, Bourdieu ostaja zvest sebi in svoji znanstveni metodi – reflektivnosti.⁵¹ Njegove ugotovitve pa so za tisti čas precej radikalne. Trdi namreč, da meritokracija ne izpolnjuje pričakovanj po pravičnem plačilu za vložen trud in talent. V družbi namreč niso nagrajeni tisti, ki so najsposobnejši in najbolj pridni. Šola ne deluje v interesu otrok, ampak pomembno sodeluje pri socialni reprodukciji neenakosti.⁵²

Z natančno socioanalizo izobraževalnih ustanov Bourdieu dokazuje, da je meritokracija iluzija, za katero se dogaja socialna reprodukcija. Pri tem na sebi lasten način popravlja zdrs, ki se je v njegovih očeh zgodil Durkheimu, ko je ob tematiziranju edukacije svojega časa »spregledal«⁵³ »težave enakosti in neenakosti« (Bourdieu 1993, 210). Očitno čas, v katerem je Durkheim reševal druge družbene zagate, ki so bile sicer povezane s prej omenjenimi, še ni bil zrel za vpogled in tematiziranje reproduktivne vloge vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki je vpisana v njihovo logiko delovanja. Bourdieu, ki (po)dvomi o vlogi šole kot nesporne nosilke svobode, enakosti in bratstva, jo zato v *Dedičih* (skupaj s Passeronom) umesti na nekoliko drugačno mesto kot dotlej. Če je prej veljalo, da je prispevala »k moralni in intelektualni emancipaciji posameznika oziroma posameznica in socialni promociji najbolj zaslužnih (*meritans*) šolajočih se, ne glede na okolje njihovega izvora« (Baudelot 2004, 187 v Gaber 2009, 52), je po *Dedičih* jasno, da je v visokem šolstvu na delu podreprezentiranost otrok, ki prihajajo iz nižjih socialnih slojev. Šola dejansko ni bila taka odrešiteljica, kot je verjela večina. Bourdieu to pojasnjuje s konceptom spregleda (*meconnaissance*). »Želja uspjeti – prepletena z dejansko mobilnostjo – je dolgo delovala kot stvarna podlaga *spregleda* reproduktivne vloge šole« (Gaber 2009, 52). Gre

51 Rotar o tej zapiše, da je »(i)nstrument, ki v veliki meri onemogoča ideološke recidive v znanosti o družbi in človeku. [...] Gre za refleksijo pozicije izvajalca v snopu družbenih funkcij, od položaja v družbeni hierarhiji, prek položaja in gibanja v družbenih omrežjih vsakdanjega življenja, do položaja in delovanja v okrilju znanstvenega polja« (2004, 27). (Prim. tudi Bourdieu 2012)

52 Avtorja v *Reprodukciji* dokazeta, da imamo v visokem šolstvu opravka z »nadreprezentiranostjo otrok iz družin, ki so kulturno favorizirane, [...] hkrati pa so podreprezentirani otroci, ki izhajajo iz ljudstva« (1999, 17). To nakazuje, da »šola deluje kot stroj za družbeno selekcijo« (ibid.).

za spregled, ki se je nadaljeval še nekaj časa po tem, ko so empirične študije že dokazovale omejen dostop do prestižnejšega izobraževanja otrokom iz socialno šibkejšega okolja. Uspeh knjige *Dediči* je Bourdieu pripisoval razkritju mehanizmov delovanja šole, ki so jih sicer vsebovali že empirični podatki raziskav drugih preučevalcev edukacije. Vendar je prav omenjena knjiga uspela pojasniti, kolikšen je prispevek šolskega sistema k družbeni reprodukciji. Z njo sta avtorja postavila osnove za razvoj kategorialnega aparata, ki je omogočal reflektiran pogled na delovanje izobraževalnih ustanov. S konceptom *kulturnega privilegija* (1964), ki ga pozneje nadomestita s konceptom kulturnega kapitala, pojasnjujeta navade, prakse in okolje, iz katerega prihajajo najbolj privilegirani študentje ter je po svoji strukturi in logiki delovanja soroden okolju in delovanju šolske institucije. Korak dlje avtorja opravita v *Reprodukciji* (1970), ko pri pojasnjevanju razlogov in načinov delovanja šole že uporabljata kategorialni aparat, ki ga tvorijo koncepti habitusa, polja, oblike kapitala in simbolnega nasilja.

4.2 Vloga edukacijskih institucij v reprodukciji družbenih neenakosti

Ob uporabi Bourdieujevega terminološkega aparata je mogoče o edukacijskih institucijah zapisati, da imajo vse lastnosti *polja*, o katerem Bourdieu, ki sicer ne mara definicij, bližji so mu odprti koncepti, pove, da ga je mogoče opredeliti kot mrežo ali konfiguracijo objektivnih relacij (ang. *objective relations*) med pozicijami. Prav te relacije pa so tiste, ki obstojijo v realnem svetu, in to brez posameznikovega zavedanja ali volje, ter določajo agente in ustanove. »V visokorazlikovalnih družbah je socialni kozmos sestavljen iz številnih sorazmerno avtonomnih socialnih mikrokozmosov, tj. prostorov objektivnih relacij, ki predstavljajo prizorišče logičnih nujnosti ter nujnosti, ki so *specifične in neizvedljive* za tiste, ki uravnavajo druga polja« (Bourdieu in Wacquant 2007, 97). Čeprav se polje oblikuje samo, je oblikovano s praksami tudi v drugih poljih. Kot v kontekstu z Bourdieujem opozori Antić - Gaber (2015), so polja »relativno zamejena in avtonomna in v njih kot agenti nastopajo ljudje, ki v teh poljih delujejo in med njimi poteka boj za pozicije«. Polje je mogoče razumeti kot večdimenzionalni prostor, v katerem akterji zasedajo različne položaje in pozicije. Lastnosti polja določajo akterji, v šolskem polju učitelji, učenci, deloma tudi starši idr., njihovi habitusi in ustrezne forme kapitala (prim. Postone

1993, 4). Povedano drugače, »v družbeni strukturi in/ali posameznem polju vsakdo od nas zaseda določeno mesto«, naša pozicija v njem pa je »zgodovinsko generirana« (Antić - Gaber 2015). Šola kot socialni prostor oz. polje se je oblikovala ob vplivu vseh družbenih dejavnikov, ki smo jih navajali v predhodnih poglavjih, pri tem pa je razvijala lastno logiko in prakse. Hkrati je postajala tudi vedno bolj avtonomna. Kot taka se je vse bolj in bolje pozicionirala v družbenem prostoru, z njo pa tudi njeni agenti, še posebej učiteljstvo. Verjetno ni odveč opozoriti, da je vse teklo ob konstantnih bojih za mesto v družbi.

Če je meritokratski kriterij sicer močno prisoten kot gonilo delovanja posameznika oziroma posameznice, njegovega delovanja ne smemo spregledati niti v polju edukacije, v njegovih institucijah. Za to, da bi deloval, morajo vanj verjeti učitelji – akterji tega polja – pa tudi akterji drugih polj, na katere ima edukacija svoj vpliv. Če to ponazorimo na primeru šole, ima ta kot institucija svoja pravila delovanja in svojo ureditev; ko je vanjo prodril in se uspešno uveljavil koncept meritokracije, ga je ‚ponotranjila‘ in zdi se, da se od njega ne bo prav zlahka poslovila. Učitelji so namreč pomembni agenti šolskega prostora, ki so si skozi zgodovino njegovega oblikovanja s kopičenjem različnih oblik kapitala prisvojili položaje, ki jih zasedajo tako v šolskem prostoru kot v družbi kot celoti. Oni so tisti, ki posedujejo vednost, in tisti, ki vednost ocenjujejo pri učencih – v njihovih rokah je podeljevanje dokazil, ki pripuščajo na različne položaje v družbi. Skupaj z drugimi v družbi torej utrjujejo položaj šolskega polja in posledično logiko koncepta meritokracije.

K razumevanju logike edukacijskega polja pripomoreta tudi od polja neločljiva koncepta prakse in habitusa. Prav ta omogočata usmerjanje pozornosti na delovanje edukacijskih institucij v reprodukciji družbenih neenakosti. Bourdieu namreč obravnava življenje v družbi, torej tudi v vrtcih in šolah, »kot vzajemno konstituirajoče delovanje struktur, dispozicij in dejavnosti, prek katerih družbene strukture in v njih vključena vednost o teh strukturah proizvajajo dolgotrajno usmerjenost dejavnosti, ki povratno predstavljajo konstitutivni moment struktur družbe« (Postone 1993, 4). Usmerjenost pa krojijo (oblikujejo) »socialne prakse«. »Praksa [...] ne izhaja neposredno iz usmeritev, [...] ampak rezultira iz improvizacij, ki so povratno strukturirane s kulturnimi usmeritvami osebnih trajektorij in imajo sposobnosti igrati igro socialne interakcije« (ibid.). Bourdieu habitus označuje kot »sisteme trajnih in premestljivih dispozicij – struktur, ki so same strukturirane in strukturirajo« (2002, 90). Habitus je sistem splošnih »generativnih shem«, ki so trajne (vpisane v socialno konstrukcijo

akterja) in prenosljive (iz enega polja v drugo) ter delujejo na nezavedni ravni in se nahajajo v strukturiranem prostoru možnosti (opredeljenih s presečiščem materialnih pogojev in poljem delovanja). Habitus je hkrati »intersubjektivni prostor in prostor konstituiranja akterja v akciji; je sistem dispozicij – torej subjektiven in objektivni« (Postone 1993, 4). Naj se sliši še tako paradoksalno, je prav s tem pod vprašaj postavljen koncept zaslužnosti kot koncept pravičnega urejanja razmerij v družbi. Bourdieu in Passeron, kot smo nakazali že v začetkih tega poglavja, v *Dedičih* in *Reprodukciji* opozorita – kot skoraj sočasno opozori tudi Rawls – da za prirojeno pamet človek nima nič več zaslug, kot jih ima za to, da je rojen v bogato družino. »Bistrost« in tudi »pridnost« – obe sta v veliki meri družbeno proizvedeni in ju ni mogoče dojeti kot nevtralni, podrejeni le logiki delavnosti in prirojene bistrosti. Šola je namreč mehanizem, ki prenaša kapital, posebej kulturnega. S kapitalom so označene »sposobnosti izvajati kontrolo nad lastno prihodnostjo in prihodnostjo drugih. Kot tak je oblika moči« (Postone 1993, 4). Pojem pomaga tudi teoretično posredovati med individuumom (ta želi maksimirati kapital) in družbo (ta je strukturirana na osnovi razlikovalne distribucije kapitala). »Kapital, ki ga [posamezniki] lahko zberejo, določa njihov življenjski trajektorij [njihove življenjske priložnosti] in [...] hkrati služi tudi reprodukciji razrednih razlik« (ibid., 5).

O šoli tako lahko govorimo kot o akademskem trgu v smislu distribucije kulturnega kapitala (prim. Webb et al. 2002, 110). Kulturni kapital zato igra pomembno vlogo v reprodukciji družbenih razmerij. Pri tem pa oblike znanja niso enako vrednotene; znanju, ki je povezano s formalnim vrednotenjem, je pripisano več kulturnega kapitala kot npr. znanju z več praktičnimi dejavnostmi. Kulturni kapital tudi ni porazdeljen enakomerno; več ga imajo oz. pridobijo tisti, ki imajo položaje, ki jim omogočajo dostop do družbeno legitimnih in priznanih oblik znanj. Znanje tako postane označevalec razlik in družbenih privilegijev.

Bourdieu je dokazoval, da šolski sistem reproducira družbene neenakosti (seveda ni edini; podobno ugotavljajo tudi Bowles, Gintis, Althusser in številni drugi) kot sistem »učenja in poučevanja«, tj. kot šola sama. Ob tem pa se dogaja še to, da otroci nižjih razredov kljub izobrazbi zasedajo podobna delovna mesta kot njihovi starši. Koncept meritokracije se na teh ozadjih izkaže kot večkratno nezadosten.

Za kulturni kapital, ki nastaja v šolskih ustanovah, Bourdieu ugotavlja, da ima vrednost v tistih poljih, ki priznavajo in delijo podobne vrednote. Čeprav je

sicer brez kapitala, vezanega na diplomo, mogoče uspeti v kakem drugem polju, vemo, da je danes to vse težje, saj je kapital, pridobljen v šolah, predpogoj za vstop v vse večje število polj. To je še najbolj neposredno vidno ob vstopanju v polje zaposlovanja. Hkrati pa se kapitali – ob kulturnem še ekonomski, socialni in simbolni (Bourdieu 2004) – med seboj povezujejo, zato tudi ne kaže zanemariti dejstva, da tudi ekonomski kapital pomembno vpliva na dostop do izobraževanja. Čeprav šole rade razglašajo, da delujejo v interesu otrok, Bourdieu dokazuje, da delujejo v interesu tistih, ki so že imeli dostop do vrednot in okolja, ki jih zagovarja in reproducira šolski sistem. Kot rečeno, s Passeronom govorita o »kulturnem privilegiju«, o tem, da najbolj privilegirani študenti na univerzi ne uživajo le okolja, ki je podobno tistemu, iz katerega izhajajo, nimajo le navad, praks in stališč, ki jim neposredno pomagajo pri šolanju. Podedovali so tudi znanje, ravnanje, občutek za šolo in željo po tem, da bi od šole kaj imeli.

Šolo zato Bourdieu opredli kot mehanizem reprodukcije, kot tisto, ki ohranja red z izvajanjem simbolnega nasilja, ki deluje po sistemu odvisnosti preko neodvisnosti. Prav ta neodvisnost – avtonomija – je paradoksalno pogoj svobode pa tudi vzvod manipulacije (prim. Gaber 2009). Simbolno nasilje je pomembno za razlago obstoja vsakršne oblike dominacije. Bourdieu namreč zapiše: »Vsaka moč izvajati simbolno nasilje, tj. vsaka moč, ki ji uspe vsiliti pomene in jih vsili kot legitimne tako, da prikrije razmerja moči, ki njej podeljujejo moč, tem razmerjem moči doda lastno posebno simbolno silo« (1999, 18). Za analizo edukacije pa je zanimivo še nekaj – »bistvena oblika simbolnega nasilja je pedagoška akcija« (Webb et al. 2002, 118) oziroma »vsaka pedagoška akcija je, če je vsiljevanje kulturno arbitrarnega od arbitrarne moči objektivno simbolno nasilje« (Bourdieu 1999, 19). Gaber, ki meni, da trditev meri na vse oblike pedagoške akcije (PA), ne le na šolsko, pojasnjuje, da »vzgoja kogar koli od educiranih članov socialne formacije lahko zapade simbolnemu nasilju. Simbolno nasilje se lahko dogaja tudi v družinskem okolju. Velja pa seveda tudi za institucionalno edukacijo« (2009, 57). To velja npr. v primerih, ko pedagoška akcija s pomočjo učiteljstva vključuje v svoje delo določene pomene, druge pa izključuje iz pedagoške akcije. Zato ker omenjena selekcija teče arbitrarno, edukacija ni nič naravnega in izvzetega iz razmerij moči. Nasprotno: v vsakem obdobju človeške zgodovine se »vzpostavi hegemonu časa ustrezna oblika PA, ki za svoje delovanje potrebuje pedagoško avtoriteto« (ibid., 62).

Naloga edukacijskega sistema je tako reprodukcija dominantne kulture; reprodukcija, ki teče skozi institucionalizirano pedagoško akcijo ob pomoči

učiteljstva in njihovega dela. Rezultat opisanega pa naj bi bili regularno proizvedeni habitusi, ki naj bi bili – kolikor je mogoče – »homogeni in trajni« (Bourdieu 1999, 72). Habitus je nadalje tisti, ki reproducira obstoječa družbena razmerja, saj ga tvorijo trajne dispozicije, ki jih ljudje nosimo v sebi, te pa oblikujejo naše odnose, vedenja, odzive na določene situacije. To še toliko bolj velja, ker habitus ni navzoč le v posameznikovem zavednem ali jeziku, ki ga uporablja. Navzoč je tudi na ravni »telesa, na ravni instinktivne reakcije in tudi v nezavednem« (Webb et al. 2002, 115).

Za šolo je posebnega pomena dejstvo, da habitus ni odločilno naddoločen z ekonomskim položajem. Je struktura, ki bo sama v pomembnem delu določila naša ravnanja in odločitve v šolskem polju. Ob določeni snovi bo »zagrabil« ali pa tudi ne, zato bo tisti, ki že kaj ve o temah, ki so obravnavane pri določenem predmetu, v prednosti pred tistim, ki o tem ne ve ničesar in ki prihaja iz okolja, ki je do njih morda celo odklonilno (češ, kaj nam bo to abstraktno razglabljanje). Habitus pomembno vpliva na to, kako (tudi koliko zavzeto in zbrano) in kdaj bomo opravljali svoje domače naloge, koliko časa se bomo pripravljali na izpite, ali se bomo na račun učenja odrekli druženju s prijatelji, da bi pozneje realizirali podobne ali drugačne interese na drugi ravni itn.

Čeprav je habitus v veliki meri vezan na posameznika (vsak izmed nas ima drugačen značaj, različne izkušnje, navade, vrednote), ima tudi kolektivni vidik, je kolektiven. Bourdieu govori celo o razrednem habitusu: »Razredni habitus je proizvod enakih in podobnih eksistenčnih pogojev in pogojevanj, je hkrati razred bioloških posameznikov, ki so deležni istega habitusa kot sistema dispozicij, skupnega vsem proizvodom istih pogojevanj« (Bourdieu 2002, 99).

O kolektivnem habitusu govorimo takrat, ko imamo opraviti s skupnimi situacijami, v katerih se znajdejo različni posamezniki. Tak kolektivni habitus je npr. šolski habitus. Za šolsko polje, tako kot za druga polja, veljajo določene relacije in strukture. »Mednje spadajo razmerja učitelji – učenci, odnos učencev do različnih predmetov, birokratska ureditev šol, povezovanje določene šole z drugimi šolami itn.« (Webb et al. 2002, 115). Bourdieu poudari, da omenjena razmerja, ki so dinamična in kompleksna, niso »tam zunaj«, stran od posameznikov, ampak imajo, nasprotno, veliko moč, ker »so utelešena in absorbirana v posameznikih, da bi konstituirala praktični razlog habitusa« (ibid., 116).

»Preko habitusa so v vsakem otroku vpisane in se reproducirajo vrednote in relacije šole« (Webb et al. 2002, 116). Otrok namreč v šolo prinese habitus, ki

ga je pridobil v zgodnjih letih doma, in ta bo deloval naprej tudi v šoli. Zato sta za Bourdieuja pri socialni reprodukciji poleg šole pomembna tudi dom in družina, »ker je za otrokov uspeh pomembno, koliko se družinski habitus otroka vključuje v šolski habitus« (ibid.).

4.3 Bernsteinove analize družbenega razreda, kodov in pedagogik

Če je Bourdiejeva analiza edukacijskega polja slonela na analizi širših strukturnih elementov, je za Bernsteinovo analizo značilen premik v razčlenjevanje notranjih razmerij (*inner relations*) šolske arene, v analizo mikrorazmerij znotraj polja. Bernstein svojo drugačnost v znanstvenem pristopu opredeli na naslednji način: »Bourdieu in Passeron se v večji meri ukvarjata z odnosom do pedagoške komunikacije, tj. z razliko med sprejemniki glede na to, kako so umeščeni v odnosu do legitimne pedagoške komunikacije, ne pa z relacijo znotraj pedagoške komunikacije« (Bernstein 1990, 167) in nadaljuje, da ob njunem kategorialnem aparatu »ni mogoče, da [...] bi kdor koli generiral empirični opis delovanja katere koli specifične kulturne reprodukcije« (ibid., 171). Problem njunega pristopa, tako kot številnih drugih, vidi v tem, da »se ukvarjajo zgolj z razumevanjem tega, kako šolski sistem prenaša zunanja razmerja moči, ne zanima pa jih opis nosilca« (ibid., 172). Prav to pa naj bi Bernstein naredil sam v preučevanju strukturiranja pedagoškega diskurza. Pojasnjeval naj bi, kako deluje mehanizem prenosa vednosti – kako deluje šola, kaj počne učitelj ne le kot podrejen oblasti države, ne le kot element delovanja IAD in tudi ne le kot podrejen zakonitostim delovanja trga, ampak po logiki njegovega lastnega delovanja. Pojasnjeval naj bi jezik, ki ga uporablja učitelj, pedagogiko, ki jo sprejema kot legitimno, metode dela, ki se uveljavijo v šoli idr.

Za nas je na tem mestu manj pomembno, kdo ima v tem zanimivem in precej kompleksnem disputu prav. Tako kot pogostokrat se tudi tokrat zdi povezovanje obeh pristopov produktivnejše kot izločanje enega izmed pristopov. In ker verjamemo, da nas Bernstein v razumevanju problema meja meritokratske logike pripelje še nekoliko dlje, ga v nadaljevanju vključujemo v analizo.

Bernstein namreč podobno kot Bourdieu opozori na procese šolske reprodukcije neenakosti, sicer nekoliko bolj osredinjene na element koda, in to že

nekoliko pred Bourdiejevimi ugotovitvami. Natančneje, prav med Youngovim pisanjem *Vzpona meritokracije*.

V svojih delih ugotavlja, da so prav oblike govornega jezika tiste, ki v procesu učenja »izvabljajo, krepijo in posplošujejo posebne vrste odnosov z okoljem in s tem oblikujejo določene dimenzije pomenov« (1958/1965, 288). Že ob koncu petdesetih let prejšnjega stoletja je bil Bernstein, podprt z večletnimi izkušnjami poučevanja na uglednih srednjih šolah pa tudi na manj uglednih poklicnih šolah, prepričan, da so jezikovne razlike socialno pogojene in razvidne v procesu uporabe jezika; s trditvijo, da so »(o)troci iz skupine delavskega razreda šibkejši v verbalnem izražanju«, deficit, ki pa ni posledica ‚naravne‘ pameti (ibid., 290), se tudi on vpisuje v linijo tistih zagovornikov, ki družbene neenakosti pripisujejo vplivom okolja, pri katerih igrajo pomembno in nenevtralno vlogo tudi šolske ustanove.

Bernstein se pri svojih preučevanjih osredini na preučevanje različnih modusov uporabe jezika, in sicer predvsem zato, ker ga rezultati različnih psiholoških raziskav (prim. Bernstein 1958/1965) napotujejo k sklepu, da je »temelj šolskega uspeha« (ibid., 291) uporaba, obvladovanje jezika in ne rezultat količnika inteligentnosti (IQ). Podobno kot Bourdieu pri tem izpostavlja šolo kot tisto, v kateri je »dominantna oblika govora tista, ki jo uporablja srednji razred« (ibid.).

Jezik⁵³ srednjega razreda poimenuje *formalni jezik*; pozneje koncept razvije v pojem elaboriran kod. Zanj naj bi bilo značilno, da je »strukturo in sintakso relativno težko predvideti; [...] formalne možnosti organizacije stavka so uporabljene za pojasnitev pomena in za to, da postane pomen izrecen« (ibid.). Za *jezik delavskega razreda* (tega Bernstein poimenuje *javni jezik*, pozneje omeje ni kod) pa naj bi veljalo, da je »sintaksa rigidna, strukturne možnosti za organizacijo stavkov pa omejene. [...] Elementi govora vsakega govorca so zato v veliki meri predvidljivi« (ibid.).

Pri tem Bernstein ugotavlja, da se otrok srednjega razreda nauči obeh jezikov – formalnega in javnega – otrok delavskega razreda pa navadno ostane le pri

53 Na začetku svojega preučevanja jezika in njegovega pomena za šolski uspeh otrok Bernstein sicer res govori o jeziku, pozneje pa ga zaradi nezadostnosti koncepta jezika zamenja z dograjenim konceptom koda, nagiba jezika, ki ga poimenuje restriktivni in elaboriran, se tako poskuša ogniti pretirano jezikoslovni obravnavi problema in vanjo vnese več socioloških elementov. Ker se do pomembnih dognanj glede razrednih razlik otrok in lingvističnih spretnosti dokoplje še v času uporabe koncepta jezika, v delih besedila ohranjamo ta poimenovanja.

uporabi javnega. Temu tudi pripisuje večjo uspešnost otrok srednjega razreda v šoli, saj prav formalni jezik ob identifikaciji omogoča tudi razlikovanja, »javni jezik pa se bo pojavil v vsaki socialni strukturi, ki maksimira identifikacijo z drugimi na račun pomena individualiziranih razlik« (Bernstein 1958/1965, 292). Kateri izmed jezikov bo bolj gibek pri spoprijemanju z različnimi vse bolj abstraktnimi pojmi, ki jih vzpostavlja in razstavlja šola, je zanj seveda retorično vprašanje. Otrok srednjega razreda se po Bernsteinu tako formira znotraj jasno definiranih struktur, njegovo obnašanje je modificirano in usmerjeno v »izrecen nabor ciljev in vrednot, ki vzpostavljajo stabilen sistem nagrad in kazni« (ibid.). Otrok »raste v urejeni racionalni strukturi«, v kateri je njegova celotna izkušnja od zgodnjih let organizirana. Vendar pa Bernstein poudarja, da imamo pri razlikovanju med otrokom srednjega in delavskega razreda opravka predvsem z razliko v *načinu izražanja* in »ne nujno z obsegom besednjaka« (ibid.).

Otroci tako že v družinskem okolju pridobijo »občutljivost za določeno organizacijo besed« (Bernstein 1958/1965, 293). Verbalizacija je pri tem pomembnejša od ekspresivnosti. Večji kot je razpon drobnega razlikovanja v jeziku, večja je splošna sposobnost razlikovanja. Način ravnanja se krepi »vsakič, ko otrok govori z odraslim« (ibid.). Mati srednjega razreda tako pri naslavljanju otroka računa na »priklicano krivdo« (ibid.) in priklic naklonjenosti, veselja ob pripoznanju itn. Za vzpostavitev takšnega razmerja je potreben proces individualizacije, ki predpostavlja:

- dosledno opazovanje otroka s strani staršev;
- pozornost je namenjena novim *oblikam ravnanja in komentiranju* (odziv na ravnanje);
- odziv mora vsebovati *pripoznanja in zavračanja ravnanj* – seveda sporočena otroku (ibid.).

Ob tem pa je treba razumeti tudi vlogo šole. Šola je po Bernsteinovem prepričanju ustanova, ki je po svojih vrednotah in delovanju zelo podobna delovanju in vrednotam otroka srednjega razreda; »posledično zato ni večjih trkov med pričakovanji šole in otroka srednjega razreda« (Bernstein 1958/1965, 296). Oboji, šola in otroci srednjega razreda so usmerjeni v prihodnost, čeprav je pri tem na mestu vprašanje, ali gre res za usmerjenost v prihodnost ali pa imamo opraviti predvsem z *odmikom od neposrednega v polje predstavnosti* – abstraktnosti. Bernstein opozori na to, da je šola tip ustanove, ki podpira »razvoj zavedanja sebe ter miselnega in čustvenega razlikovanja, [...] spodbuja pa

tudi posredovana razmerja« (ibid.). Z vsem tem ustvarja okolje, ki ga je otrok srednjega razreda »sposoben sprejeti, nanj odgovoriti in izkoristiti« (ibid.). V odnosu do razvoja otroka je družina delavskega razreda manj dosledna. Svet, v katerega otrok raste, je časovno in prostorsko manj urejen. »Izvajanje avtoritete ni povezano s stabilnim sistemom nagrad in kazni – pogosto lahko oboje nastopa arbitrarno« (ibid., 297). Neposredne dejavnosti tukaj in zdaj so pomembnejše od odnosa do doseganja oddaljenih ciljev. Odnos matere do otroka je v veliki meri »ekspresivno simbolne narave« (ibid.). Večkrat imamo opravka s trenutnimi in z neposrednimi čustvenimi zavezami. Otrok delavskega razreda se v okviru omenjenih pogojevanj odziva »na jezikovno obliko, ki je povsem drugačna od tiste, ki jo uporablja otrok srednjega razreda« (ibid., 297).

Javni jezik s svojo »preprostostjo« – z odsotnostjo »veznikov«, še posebej tistih, ki razlikujejo (vendar pa, čeprav ...) in razločujejo – »nujno vpliva na dolžino in vrsto zaključene misli« (Bernstein 1958/1965, 298). Kategorične trditve so v javnem jeziku na delu za to, da bi takoj privedle do prenehanja aktivnosti ali pa bi jo spodbudile. Pri tem se govorec pogosto nasloni na osebno avtoriteto, kar pogovor dodatno zamakne. Ugovor argumentu je v tem neposrednem govoru, komunikaciji, namreč upor avtoriteti osebe (matere, očeta, učitelja itn.).

»Pri rabi formalnega jezika težimo k ločitvi razlogov od sklepov,« medtem ko je pri javnem jeziku »osebno poudarjeno na račun logičnega« (Bernstein 1958/1965, 298). Kot takšen javni jezik »omejuje spekter obnašanja in učenja. Pogojuje pa tudi vrste reakcij in občutljivosti v odnosu do avtoritete« (ibid.). S tem se oblikuje neosebna komunikacija, ki gre skupaj z mehanično solidarnostjo in inherentno pasivnostjo na eni strani, na drugi pa osebo odvezuje osebne odgovornosti. Tako se »povečuje verjetnost antisocialnega vedenja« (ibid., 301). Krivda za neuspeh je pogosto pripisana okolju in le redko osebi, ki je neuspešna. Bernstein sklene: »Jezikovno okolje, ki je omejeno na javni jezik, bo (z vidika formalne edukacije) verjetno proizvedlo škodljive posledice na spoznavnem in čustvenem področju, tj. posledice, ki jih je težko, verjamejo pa, da ne nemogoče, modificirati« (ibid., 303).

Z analizo jezika v povezavi z različnim socialnim okoljem, a z dodatno razlago mehanizma, ki pri tem posreduje, pride Bernstein do podobnih zaključkov kot Bourdieu. V šoli ob stiku javnega in formalnega jezika prihaja do trkov, ki povzročajo velike težave otrokom delavskega razreda. Učenci z uporabo javnega jezika pogosto naletijo na »gluha ušesa« učiteljev, ki so ob neposrednosti naslavljanja – nerazlikovanosti ogovarjanja itn. – sami ogroženi in se temu

primerno dodatno zaprejo pred učencem. Tak primer je neposrednost tikanja, ki je v delavskem okolju pogosto in povsem sprejemljivo. Nasprotno pa je v okolju srednjega razreda prehitro tikanje znak nekultiviranosti itn. Opisano je prvenstveno težava otroka delavskega razreda, saj je navajen ekspresivnega simbolizma in javnega jezika, ki pa v šolskem razredu nista dobrodošla. Tak otrok kmalu izkusi neodobravanje učitelja. Neoseben odnos z učiteljem pa na drugi strani posledično lahko vodi v izgubo zaupanja otroka v učitelja in njegov predmet, izgubljen pa je, in to je za uspeh še posebej pomembno, tudi otrokov interes za vsebino predmeta. Ni preprostega mehanizma, ki bi omogočil preseči odpor, ki objektivno nastaja pri premagovanju razmika med jezikom otroka in formalnim jezikom. Če učitelj ne ceni otroka, če je prišlo do razvrednotenja sveta drug drugega, je izgubljen tudi smisel učenja. Zakaj bi se učil novih besed, drugačnih besednih zvez in načinov izražanj? Zakaj bi odkrival neznana področja in spoznaval novo, če me učitelj ne ceni, če ga sam dojemam kot vzvišenega? Otroek delavskega razreda stopa v polje mehaničnega razumevanja formalnega jezika (zunaj njegovih kontekstov). Tudi ko obvlada določeno vsebino – matematično, jezikovno, zgodovinsko idr., lahko nastopi težava, »ker ne zmore posplošiti načela delovanja, naučenega v različnih govornih kontekstih« (Bernstein 1958/1965, 305). Zanj je vse to namreč novo – ni ponotranjeno in avtomatizirano, ni bilo večkrat uporabljeno. »Šola zagotavlja pomembna sredstva vzpostavljanja samospoštovanja otroka srednjega razreda. Pri otroku iz delavskega razreda to ni tako. Pravzaprav je njegovo samospoštovanje pogosto načeto. Pridobiva si ga drugod in ob pazljivi konformnosti s simboli svojega razreda« (ibid.).

Podroben popis Bernsteinove analize lepo pokaže na bližino z Bourdiejevo analizo. Koncept koda je blizu konceptu habitusa, ki je, kot smo zapisali, strukturirana struktura, ki tudi sama strukturira. Avtorja se pridružujeta vrsti zagovornikov močnega vpliva okolja na posameznikovo pozicioniranje v šoli in družbi. Premiki, zamiki, spremembe in posegi so sicer mogoči, a ne zadostuje, če so samo stvar dobre volje posameznika oziroma posameznice. Za resne spremembe, kot je odpravljanje elementov družbene neenakosti, je to bistveno premalo.

Če povzamemo: ob tem, ko Bourdieu in še posebej Bernstein govorita o pomenu šole, doma in družine, med razlogi za razlike v učnih dosežkih in s tem za družbeno naddoločenost šolske uspešnosti poudarjata jezik. Jezik, ki ga otroci uporabljajo doma, in jezik, ki ga uporabljajo v šoli, se namreč značilno

razlikujeta. Tako kot za obvladovanje določenega predmeta potrebujemo najprej poznavanje njegovega diskurza, potrebujemo za obvladovanje kompleksnih relacij v šoli poznavanje različnih diskurzov: od tistih, nanašajočih se na predmet, do pisnih opravičil staršev, ravnateljevih okrožnic, spodbudnih besed učitelja matematike pred matematično olimpijado itn. Jezik pri tem ne deluje kot nevtralni medij, ampak kot sistem relacij, ki pomagajo reproducirati pozicije nadvlade. Raba jezika namreč učiteljem omogoča, da ločijo med elaboriranim in restriktivnim kodom, med spretnimi ubeseditvami in grobimi »neposrednimi« (prim. Bernstein 1977) izrazi. S tem ustvarjajo distinkcije, ki favorizirajo otroke z večjo količino kulturnega kapitala. Povedano drugače, otrok iz nižjega sloja je pri učni uri vpet v situacijo, v kateri si mora neznanu snov iz ‚formalnega jezika‘ prevajati v sebi razumljiv ‚javni jezik‘. Otroci, ki tega ‚prevajanja‘ ne potrebujejo, so v prednosti, ker lahko nemoteno sledijo snovi. Medtem otrok, ki si mora snov šele prevesti v sebi razumljiv jezik, zaostaja. Zaostanek se iz ure v uro kopiči. Slabina (2007) ob tem opozori še na eno skupino – otroci migrantov so v še težjem položaju. Opraviti morajo namreč ‚dvojni prevod‘ – najprej prevod v materni jezik, nato pa pogosto še prevod iz formalnega jezika v javni jezik.

Šola se s tem vpenja v polje simbolnega nasilja, ki ga hegemon določenega časa z izbiranjem pomenov, ki spadajo v polje šolske vednosti, in izločanjem drugih kot ne vrednih socialne reprodukcije vrši nad družbo kot celoto. Šola v to simbolno nasilje vključi pedagoško akcijo in tako sodeluje v reprodukciji družbene neenakosti. V tem se kaže ne samo zunanja družbena, ekonomska logika, ki se vsiljuje šoli, ampak notranja logika delovanja institucij – diskurz, način, kako učiteljstvo opravlja svoje delo, jezik, ki ga govori, in s tem in ob tem še pretanjeno sozvočje s prepričanji srednjega razreda.

4.4 Vidna in nevidna pedagogika

Pri analizi delovanja edukacijskih institucij, posebej, ko gre za njihovo spreminjanje in zamikanje, se kot zelo uporabno orodje analize izkaže koncept vidne in nevidne pedagogike, ker pokaže na razredno naddoločenost in pristranost zamikanja sistema. Bernstein opozarja, da pedagoško prakso, ki je po definiciji posrednica kulture, strukturirata dve vrsti pravil: regulativna in poučevalna oz. diskurzivna pravila. Regulativna pravila so pravila družbenega reda, »predpogoj trajne pedagoške relacije« (Bernstein 2007, 98); prenosnik znanja in osebo,

ki znanje pridobiva (sprejemnik), postavljajo v odnos, ki je hierarhičen (ibid.). Poučevalna oz. diskurzivna pravila se delijo na pravila zaporedja, ki so povezana s pravili časa, in na pravila kriterijev. Zapisani vrsti pravil predstavljata ogrodje vsake pedagoške prakse. Vrsta in kombinacija pravil pa določata modaliteto posamične pedagoške prakse in tudi pedagogike. Zato se v odnosu do njih oblikujeta tudi pri Bernsteinu posebej poudarjeni vrsti pedagogike: vidna in nevidna. Razlika med obema je na prvi pogled majhna, a morda zato toliko pomembnejša. Pri vidni pedagogiki so hierarhična razmerja v pedagoški praksi jasna: mesto učitelja in učenca ni zamenljivo; njuno razmerje ni prijateljsko. Učitelj kot oseba, ki po definiciji poklica ve več od učenca, v proces vstopa zato, da bi učencu vednost posredoval in mu pomagal pri njenem pridobivanju. Pri nevidni pedagogiki pa so hierarhična razmerja skrita, maskira jih domnevno prijateljski, partnerski odnos učitelja in učenca (prim. Bernstein 2000, 99). Učiteljica oziroma učitelj v tej komunikaciji svoj hierarhično nadrejen položaj doseže z določanjem konteksta učenja.

Enako velja tudi za pravila zaporedja. Pri vidni pedagogiki so ta določena z učnimi načrti, ki z jasno razvidnimi vsebinami določajo, katera področja vednosti, spretnosti, veščin se pridobivajo prej in katera pozneje. Govorimo o predmetih, letnikih, stopnjah itn. Za omenjene vsebine so predvidena »tudi pravila tempa« (Bernstein 2000, 99). Pravila zaporedja in pravila tempa veljajo tudi za nevidno pedagogiko. So pa, tako kot prej tematizirana pravila hierarhije, prikrita. »Otrok inicialno ne more vedeti, kakšen je časovni načrt. Pozna ga le prenašalec« (ibid., 100). S pravili kriterijev se zgodba ponovi še tretjič. Kriteriji (standardi) učencu, staršem in učiteljstvu omogočajo, da razumejo, »kaj šteje kot legitimna in kaj kot nelegitimna komunikacija, socialni položaj ali pa relacija« (ibid., 99). Regulativna in poučevalna pravila strukturirajo sodobne pedagoške prakse. Vidno pedagogiko označujejo znana in izrecna pravila obeh vrst, nevidno pa implicitna, prikrita pravila sicer iste vrste. Če gre pri vidni pedagogiki za »osredotočanje na zunanji tekst, ki ga lahko oceni, se nevidna pedagogika usmerja na postopke/kompetence, ki jih prejemniki prinašajo v pedagoški kontekst« (ibid., 102).

Bernstein pa gre pri analizi lastnosti in percepcij obeh pedagogik še dlje. Nevidna pedagogika je ob ekspanziji javne edukacije in lastnem pohodu na mesto hegemonov v stari maniri vidno pedagogiko razglasila za konservativno. Nazadnjaška naj bi bila, ker meri na prenos in ne na konstrukcijo znanja in ker stavi na pridobljeno znanje in ne na kompetence. V minus se ji šteje tudi

dejstvo, da znanje meri. Sebe je nevidna pedagogika razglasila za napredno in liberalno. Odlikovale naj bi jo lastnosti, kot so: osredinjenost na otroka, skrb za kreacijo znanja, spodbujanje ustvarjalnosti in premik cilja učenja z znanja na kompetence. Prav v času vzpona nevidne pedagogike ji je Bernstein namesto potrditve, predvsem potrditve njeni zavezanosti otroku in stroki, namenil podobno kritiko kot vidni pedagogiki, in sicer da sta obe zavezani predvsem zagotavljanju hegemonije srednjega razreda. Ob tem, ko sta leta 1970 Bourdieu in Passeron v *Reprodukciji* sporočala, da šola, ko skrbi za družbeno promocijo, sočasno poskrbi tudi za reprodukcijo družbene neenakosti, je Bernstein sociološko razkrival razredne podmene pedagogike – strokovne utemeljitve poučevanja. Trdil je, da »razredne podmene prinašajo koristi otrokom, ki so sposobni izkoristiti možnosti pedagoških praks« (ibid., 103). Pri tem je razkril dvoje – najprej, da je vidna pedagogika pisana na kožo frakciji »srednjega razreda, ki je neposredno povezana z ekonomijo (proizvodnja, distribucija in tok kapitala)«; nevidna pedagogika pa naj bi bila povezana s frakcijo srednjega razreda, »ki je v neposrednem odnosu [...] s simbolnim nadzorom in je zaposlena v specializiranih agencijah, ki so običajno locirane v javnem sektorju« (ibid.). Po drugi strani pa je opozoril še na dejstvo, da obe ob strani puščata nižje razrede.⁵⁴ Bernstein torej opozarja, da imamo pri obeh pedagogikah opravka ne le z zamejenostmi njunih pristopov, ampak tudi z izrecno razredno naddoločenoostjo in s pristranostjo.

Ob privzetju razširjene hipoteze, da sta vrtec in šola v veliki meri zapisana logiki formiranja srednjega razreda, se zastavlja vprašanje, kaj prinaša delitev na vidno in nevidno pedagogiko. »Nevidna pedagogika je bila najprej institucionalizirana v zasebnem sektorju« (Bernstein 2003, 61). Institucionalizirana je bila za del srednjega razreda (s. r.) – za nov srednji razred (n. s. r.). Če so bile ideologije starega s. r. na delu v javni šoli in prek nje v splošni srednji šoli, je ideologija novega s. r. najprej našla prostor v zasebnih vrtcih, potem v zasebnih osnovnih in srednjih šolah ter nato še v javnem sistemu v vrtcih in osnovni šoli« (ibid., 61).

54 Ob procesu vzpostavljanja novega s. r. je ta v primerjavi s starim s. r. potreboval prepričljivo utemeljitev, ki je omogočila proces menjave starega družbenega sistema z novim. V njem naj bi veljala drugačna pravila, za to pa je bila potrebna tudi nova socializacija. Pri tem Bernstein opozarja na zanašanje obeh srednjih razredov na različne tipe »bioloških« teorij. Novi s. r. se je oklepal teorije, ki sicer govori o biološko določenem tipu, ki je hkrati sposoben močnega prilagajanja. To postavlja okvir za koncept meritokracije in socialne mobilnosti. Drugačen pogled je imel na celotno zadevo stari s. r., ki se je zavzemal za omejevanje različnosti, da bi ohranjal kulturno reprodukcijo. Za novi s. r. pa je bila ravno različnost tista, ki jo je treba spodbujati, saj omogoča prekinitev reprodukcije.

Če je stari s. r. stavil na vzpostavitev organske solidarnosti, utemeljene v individualizmu, ki je predpostavljala močno klasifikacijo (razporejanje) in močno uokvirjanje (razmejevanje),⁵⁵ se je v drugi polovici 20. stoletja pojavil novi s. r., ki je preferiral »obliko organske solidarnosti, ki temelji na šibkem razporejanju in šibkih okvirih« (ibid., 62). In če Durkheimova organska solidarnost govori o »individuumih v zasebnih razrednih odnosih, druga oblika organske solidarnosti referira na osebe v zasebnih razrednih odnosih« (ibid.). Ta oblika organske solidarnosti ne povečuje več individualnosti, ampak osebno⁵⁶ »in nove oblike družbenega nadzora« (ibid.).

Prav premik od individualnega k osebnemu naj bi proizvedel tudi premik od vidne k nevidni pedagogiki. Novi s. r. naj bi se zavzel za prekinitev reproduktivne moči starega srednjega razreda in po Bernsteinu zagovarjal meritokratsko načelo. Ob tem pa ima ta del s. r. objektivno težavo. Po eni strani »se zavzemajo za različnost proti rigidnosti, možnost izražanja proti represiji, za medosebne odnose namesto odnosov med položaji, na drugi strani pa stoji zakoreninjena delitev dela in ozke poti do položajev, moči in prestiža« (ibid., 63). Za to, da bi novi s. r. položaje, ki jih je dosegel v polju »širitve novih oblik družbenega nadzora« (ibid.), lahko prenesel tudi na naslednjo generacijo, je »odločilnega pomena sekundarna socializacija v okviru privilegirane edukacije« (ibid.). Prav ta stava novi s. r. navaja k navduševanju nad nevidno pedagogiko na ravni »zgodnje socializacije otrok, ob tem, ko se zavzema za vidno pedagogiko na ravni srednje šole« (ibid.). Nevidna pedagogika naj bi bila za del populacije priporočljiva tudi na ravni srednje šole. Obe pedagogiki pa – tako Bernstein – svojo razredno naravo in zavezanost različnim vrstam organske solidarnosti razkrivata tudi na ravni razumevanja regulativnih in poučevalnih načel.

4.5 Socialna mobilnost, trg in meritokracija

Piketty ugotavlja, da je »v vseh državah, na vseh kontinentih, eden pomembnejših ciljev javnih financ, namenjenih izobraževanju, promocija socialne

55 »V teoriji je moč klasifikacije/razvrščanja (K) sredstvo, s katerim so oblastna razmerja preoblikovana v specializiran diskurz; uokvirjanje (U) pa je sredstvo, s katerim so načela kontrole prevedena v specializirana pravila interakcijskih diskurzivnih praks (pedagoških razmerij), ki poskušajo posredovati določeno porazdelitev oblasti« (Bernstein 2000, xvii).

56 »Ob tem, ko koncept *individualnega* vodi v specifično identiteto z nedvoumno vlogo in relativno določeno vlogo, ki naj bi jo individuum opravljal, vodi koncept osebe v nejasno osebno identiteto in opravljanje različnih vlog« (Bernstein 2003, 62).

mobilnosti« (2014, 484). Zato ne preseneča, da je postalo merjenje povezav edukacije, socialnega izvora in socialne destinacije eno pomembnejših početij družboslovja. Hkrati pa so prav ta merjenja omogočila dodatne kritične pretrse koncepta meritokracije. Raziskovalci in raziskovalke, ki so se lotili preverbe moči meritokracije z izmerami vpliva šole na medgeneracijske transmisije socialnih prednosti in prikrajšanosti oz. trende v socialni mobilnosti, so ponovno dokazali omejeno moč edukacijske meritokracije. Najbolj znani avtorji so Goldthorpe, Duru-Bellat, Halsey, Marshall et al.

Kot izhodišče jim je služila Bellova (1973) hipoteza, da so postindustrijske družbe postale vse bolj meritokratske. »Razlike v statusu in prihodku temeljijo na tehničnih kompetencah in višji izobrazbi« (1973, 426), ne več na pripisanih značilnostih, kot so: zdravje, socialne mreže in status, ki izhaja iz statusa družine. Zato so se po prepričanju Bella univerze spremenile v arbitre razrednih pozicij, saj so postale glavne vratarke in kot take nosilke monopola pri določanju prihodnje stratifikacije družbe (ibid.). Preverjanje meritokratske hipoteze se je s to vrsto razmisleka usmerilo na razmerje med socialnim izvorom, razredno destinacijo in doseženo ravno izobrazbe. »Meritokratski okvir tako predpostavlja, da s časom slabi neposredna povezava med družinskim izvorom in socialnim ciljem zaporednih generacij, medtem ko se krepi povezava z dosežki na področju edukacije« (Fitz 2006, 69).

Zato je za ovrednotenje pomena meritokracije treba poiskati odgovore na vprašanja, ali je res edukacija tista, ki vpliva na socialno mobilnost posameznika in ali ima odločilno vlogo pri tem še vedno razred. »Da bi to ugotovili in potrdili moč meritokratskega koncepta, je treba odgovoriti na dve ključni vprašanja:

1. Do katere mere razredni izvor določa vključenost v izobraževanje?
2. Do katere mere izobrazba pojasnjuje razporeditev posameznikov v poklice?» (ibid., 70)

Z odgovoroma na zastavljeni vprašanja lahko ugotovimo neposredno povezanost med razredom izvora in razrednim ciljem. Ugotovitev, do katerih so prišli Marshall in drugi v raziskavi iz leta 1997, je mogoče strniti v naslednje točke:

1. povezava med stopnjo dosežene izobrazbe in razrednim ciljem je bila močna;
2. kljub temu so posamezniki s podobno stopnjo izobrazbe, a z različnim razrednim izhodiščem, pogosto imeli različne razredne cilje;

3. očitno je, da socialni izvor še vedno pomembno vpliva na posameznikov položaj, in to ne glede na doseženo stopnjo izobrazbe;
4. ugotovili so tudi pomembne razlike med moškimi in ženskami istega socialnega izvora in izobrazbe; ženske so pogosteje zasedale slabše plačana delovna mesta in posledično zasedale nižji družbeni status;
5. zato so sklenili, da imajo prebivalci VB z različnim socialnim izvorom neenake možnosti v izobraževanju in tudi pri zaposlovanju, kljub upoštevanju trenutnih dokazil o izobrazbi (prim. Marshall et al. 1997; Fitz 2006).

Goldthorpe na opisanem ozadju dokazuje, da je skoraj nemogoče priti do zanesljivega indikatorja NIZ (IMS – increased merit selection oz. naraščanje izbire na osnovi zaslug). Še več – ob siceršnjih težavah z merjenjem NIZ opozori na Hayekovo tezo, da relacija izvor (origin) – cilj (destination) skozi edukacijo v svetu ekonomije sploh ne more delovati. Vzrok je preprost: trg ne nagradi tistih, ki imajo največ znanja. Šteje le »vrednost, ki jo ima tisto, kar posamezniki lahko ponudijo, drugim posameznikom ali organizacijam« (Godthorpe 2003, 670).

Družba torej ne nagraduje ljudi zaradi talentov in truda. Sploh pa tega ne počne za nazaj. Uspeh daje znak, da je nekaj izbrano, da »gre v promet«, da daje zaslužek. In kako je s šolo? Ta je v tej točki le mesto, ki mora usposobiti ljudi, da bodo lahko reagirali in se pravočasno odzvali na sporočila o priložnostih. Iz tega lahko sicer izpeljemo tezo o splošnejši izobrazbi kot tisti, ki je primernejša za prizadevanje izkoristiti ponujene priložnosti. Prav zato, ker trg ne nagraduje pridnosti in talenta, ampak to, da zna nekdo voditi kolektiv ali se prilagoditi vrednotam prostora in časa, je pretirano spodbujanje poklicne izobrazbe, ki je ozko naravnana, tvegano. Na to opozarja tudi Sennett (2006a, 2006b, 2008), ko razpravlja o zaslužnosti v novih ekonomijah. Menedžerji,⁵⁷ s katerimi so opravljali pogovore, so kot zelo zaželene lastnosti tistih, ki so jih rekrutirali na pomembnejša, vodilna mesta, zahtevali sposobnosti, kot so: »agresivnost, lakota, ambicija« (2006a, 163), medtem ko so pri posameznikih in posameznicah, primernih za zaposlitev na srednji ravni, iskali predvsem »kompetence, ki bi jih znali uporabiti pri kateri koli dodeljeni nalogi« (ibid.). Delodajalci so v bistvu iskali delojemalce, ki niso bili ozko specializirani, ampak sposobni učenja novih nalog, ki so jih od njih zahtevale nove situacije, nove poti, ki so jih ubrali

57 Pogovore so opravljali z vodilnimi kadri v podjetjih, kot sta Goldman Sachs in Lehman Brothers.

vodilni v podjetjih. Potrebe delodajalca in trga pa so tiste, ki določajo, kaj je tisto, kar se trenutno nagraduje (prim. Sennett 2006a, 2006b, 2008).

Hayek je prepričan, da je neenakost »nujen rezultat tržne ekonomije«, ne pa načela meritokracije. »Slučaj ali pa veččnost« – to alocira »nagrado« (2003, 670). V predstavljenem pristopu imamo opraviti z bistveno zamaknjenim pojmovanjem odnosa med enakostjo, učinkovitostjo in zaslužnostjo. Neenakost je nujni element tržne ekonomije. Učinkovitost pa je večja, če načelo regulacije ni delitev nagrad po sistemu talenta in pridnosti. Hayek namreč s tem, ko trdi, da naj bo dopuščena svobodna tekma, v kateri naj vsi skušajo ustreči vrednemu v očeh drugih, pomebno premestipomen zaslužnosti. Ob tem, ko je očitno, da sistem izbire kadrov ne poteka glede na sposobnost in trud, pa je enako jasno, da raziskave javnega mnenja na to temo »kažejo visoko stopnjo strinjanja, da je razredna ali statusna pozicija, ki jo posameznik zaseda, pomembno določena z njegovo sposobnostjo, ambicijo in predvsem prizadevanjem« (ibid., 675).

Podobno ugotavlja tudi Walzer. Izpostavi, da je predpostavka, s katero se strinja večina, naslednja: »Ljudje si ali pa tudi ne zaslužijo svojih sposobnosti, zaslužijo pa si tista delovna mesta, za katera so usposobljeni« (Walzer 1983, 135). Vendar je stvar zapletenejša. Gre namreč za bistveno razliko med zaslužnostjo in usposobljenostjo. Pri potegovanju za službe ne šteje samo diploma oziroma uspeh v šoli. Kot študent ste morda pridno študirali in z odliko opravili izpite, zato ste si zaslužili diplomu in znanstveni naslov, ne pa tudi službe. Walzer namreč opozarja: »Vaš znanstveni naslov vas samo kvalificira za potegovanje za določeno mesto ali službo, nič več kot to« (ibid., 138). Službo dobite, če ste izbrani, ko delodajalec preveri, ali si jo po njegovih kriterijih zares zaslužite bolj kot drugi, ki tako kot vi izpolnjujejo temeljni pogoj – smer in stopnjo izobrazbe.

Do sorodnega zaključka prideta tudi Brown in Hesketh (2011), ki opozarjata na razkorak med vrednotami pripadnikov srednjega razreda ter trga dela v britanski in severnoameriški družbi. Študentke, študentje srednjega razreda in njihove družine naj bi si po njunem mnenju želeli takih služb, ki bi jih nagrajevale/izpolnjevale osebno in materialno. Žal pa so spremembe prenatrpanega trga dela »zvišale etične napetosti glede legitimne poti do uspeha« (2011, 145) in kažejo na zamikanje vrednot omenjenih družb. Meritokratski etos sicer ostaja močno uveljavljen v obeh družbah, v vedno večjem nasprotju pa so interpretacije zaslužnosti. Na eni strani tako ostajajo tisti, ki še vedno verjamejo, da bi morala družba nagrajevati posameznikov oziroma posamezničin trud

in prirojene sposobnosti, drugi pa dosežke razumejo v kontekstu trga »kot Darwinistično borbo za pozicijske prednosti, za katere je dovoljeno uporabiti vse individuumove razpoložljive vire – intelektualne, kulturne, socialne, če ne celo seksualnih« (ibid., 146). Povedano drugače, dovoljeno je storiti (skoraj) vse, da si priskrbite npr. boljšo izobrazbo, uporabite lahko vse osebne zveze, ki so vam na voljo, da pridete na razgovor za službo, iz sebe naredite popolno podobo zaposlenega, ki jo od vas pričakuje delodajalec itn. Avtorja opomnita na dejstvo, da na trgu dela niso (nismo) vsi enako zaposljivi. Na delu so pomembne »razlike ‚znotraj tipa‘ v osebnem, kulturnem in v socialnem kapitalu, ki imajo globoke posledice« (ibid.) na zaposljivost posameznika oziroma posameznice. Skleneta, da so zaposlovalci tisti, ki imajo vedno zadnjo besedo pri odločitvi, kdo dobi službo (ibid.).

Goldthorpe na ozadju prikazanih napetosti in celo protislovnosti konceptualizacij v razmerjih med trudom, talentom, zaposlitvami, zaslužnostmi in nagradami zanimivo zaključi podobno kot Hayek: »Meritokracijo je tako mogoče obravnavati kot ‚nujni mit‘« (ibid., 676) in doda, da »poskus ohraniti takšne mite ni naloga sociologije« (ibid.). Njegov sklep je dvojno zanimiv. Najprej, ker ugotavlja, da vzdrževanje mita ni naloga sociologije. S tem posredno uvede razliko med sociologijo kot znanostjo v smislu produkcije poznavanja družbenih dejstev in pojmovanjem meritokracije kot političnega koncepta. In to je že drugi del iste zgodbe. Pojem »zaslužnosti« oz. meritokracije kljub svoji vprašljivosti in pomanjkljivostim nosi v sebi interpelacijsko moč. Na poseben način je prav ta celo v jedru delovanja koncepta zmanjševanja družbene neenakosti in morda tudi v jedru delovanja sodobnih šolskih sistemov.

Če je mogoče z gotovostjo trditi, da izobraževanje pozitivno vpliva na rezultate posameznika oziroma posameznice pri kognitivnih testih in da prispeva k dvigu zaslužka, pa si Bowles in Gintis zastavita vprašanje, »ali izobraževanje dviguje zaslužke s tem, ko omogoča posameznikom, da postajajo pametnejši« (2000, 118). Avtorja, ki svoje raziskovanje in analize izračunov podpreta tudi z rezultati drugih raziskav, ugotovita, da »ni več dvoma, da boljše izobraženi zaslužijo več, [...] ker so izobraženi« (ibid., 120). Pri tem pa opozorita, da je težko določiti spretnosti (skills), ki jih proizvede šola in jih nato nagradi trg dela. Da bi ustvarila mero, ki bi boljše od predhodnih ekonomističnih poskusov izmerila povezavo med izobraževanjem in višjimi plačami, se naslonita na sociološki konstrukt »motivacijskega aspekta prispevka izobraževanja k ekonomiji« (ibid., 124), bolj znanega kot socializacija za delo

(prim. Parsons 1959). Delojemalec je pripravljen bolje plačati dobro socializiranega delavca, ker ta bolj spoštuje njegovo avtoriteto in se ji je tudi prej pripravljen podrediti. »Primeri profitabilnih individualnih menjav« (Bowles in Gintis 2000, 125) so predispozicija za govorjenje resnice, identifikacijo s cilji firme (s cilji lastnika firme) in prinašajo visoko mejno uporabnost prihodka, nizko mejno neuporabnost prizadevanj ter usmerjenost v prihodnost in ne v sedanost (povzeto po *ibid.*). To imenujeta preference, ki spodbujajo iniciativnost (*incentive-enhancing preferences*) (*ibid.*). Avtorja verjameta, da prav šolanje omogoča razvoj takih preferenc pri posamezniku oziroma posameznici, saj se na podoben način s pomočjo šolanja prenašajo tudi skupne norme in vrednote, potrebne za to, da družba preživi. Zato splošno prepričanje, da so znanje, veščine, spretnosti itn. redkosti,⁵⁸ ki kot take prinašajo višje plačilo, ne daje zadovoljivega odgovora glede razlogov za višje plačilo, ki so ga delodajalci pripravljeni izplačati bolj izobraženim. Bowles in Gintis (1996, 1998, 2000) opozarjata, da kognitivne in druge sposobnosti ne pojasnijo v zadostni meri vpliva izobrazbe na višino zaslužka (plače). Dokazujeta, da izobrazba vpliva na vzorce vedenja zaposlene/zaposlenega pri spodbudah, sankcijah, avtoriteti, ki pa jih je težko meriti. Te spremembe se najpogosteje merijo z učinkovitostjo posameznika in posameznice, kar pa v njunih očeh ni najprimernejše. Avtorja verjameta, da bi potrebovale samostojno mero, katerokoli značilnost (karakteristiko), nagrajevano v svetu tekmovalnega trga dela, namreč Zelo pogosto pripišemo spretnostim in posledično zaslužnosti. Zato tudi zelo hitro zaključimo, da je distribucija zaslužka skladna z meritokratskim načelom. Res je, da so spretnosti, delavnost, zanesljivost itn. v veliki meri razumljene kot meritorne, vendar pa nekaterih, kot je visoka kompetitivnost ali visoka mejna uporabnost prihodka, ne moremo razvrstiti v kategorijo zaslužnosti (merit). »Preference, ki spodbujajo iniciativnost, imajo malo skupnega z značilnostmi, domnevno (purportedly) nagrajenimi v meritokratski družbi – npr. z IQ« (*ibid.* 134). Tako skleneta: »Ker šola prenaša kompetence in preoblikuje izbire, njeni učinki ne morejo biti evalvirani v okviru, ki predpostavlja zunanjo določenost preferenc razporejanja, urejanja« (*ibid.*). Tudi v idealiziranih ekonomijah, v katerih bi bile vse cene primerno odražene s stroški in z nagradami, bi bila lahko standardna analiza blagostanja, ki izhaja iz izobraževanja, zavajajoča (*ibid.*).

58 V obdobju množičnega izobraževanja tako diploma ni več redkost.

4.6 Ob reprodukciji še segmentacija, primarni in sekundarni učinki ter vpliv socialnega in kulturnega kapitala na učni uspeh

S tem pa še nismo končali preizpraševanj meritokracije kot upravičeno strukturirajoče delovanje sodobnih družb. Razkritje reproduktivnih mehanizmov šole je proučevalce edukacijske meritokracije dodatno usmerilo v proučevanje razlik v dostopu do izobraževanja v povezavi s socialnim poreklom. »Ob zavedanju, da obstaja verjetnost, da niso vse razlike, tudi tiste med razredi, nujno posledice neenakih možnosti« (Nash 2003, 434).

Sami bomo na tem mestu posebej poudarili koncepta dveh avtorjev, in sicer Ringerjev (1989) koncept segmentacije ter Boudonovo (1973) razlago neenakosti izobraževalnih priložnosti (NIP), ki jih ta v večji meri pripisuje sekundarnim in ne primarnim učinkom razrednih razmerij. Koncepta obeh avtorjev bomo uporabili tudi za delno preveritev teze o omejenem delovanju edukacijske meritokracije v slovenskem prostoru.

Ringer (1989) segmentacijo opredeli kot »podelitev sistemov v vzporedne šolske programe, ki se razlikujejo tako po kurikulumu kot po socialni pripadnosti učencev, ki so vključeni v programe« (Ibid., str. 53). Nadalje jo deli na socialno vertikalno in horizontalno segmentacijo. Prva je prevladujoča in na ravni iste stopnje izobrazbe (srednje šole ali terciarnega izobraževanja) razkriva nesorazmerno pogosto vključevanje otrok višjih razredov v šole z višjim družbenim ugledom. Za razlago *socialno horizontalne segmentacije* si Ringer pomaga z Bourdieuevim konceptom različnih oblik kapitala, predvsem z razliko med ekonomskim in kulturnim kapitalom. Pri tem izpostavi, da je neekonomski del gornjega srednjega in spodnjega srednjega razreda tako v klasični srednji šoli kot v srednji šoli na splošno nekoliko bolj zastopan v odnosu do ekonomskega višjega srednjega in nižjega srednjega razreda.

Če bi predhodno predstavljene teorije klasificirali kot socialno reproduktivne, se bomo v nadaljevanju premaknili v polje t. i. »metodološkega individualizma, ki v središče postavlja racionalnega posameznika z namero (intentional), na katero sicer vplivajo socialne okoliščine/omejitve, a je ne determinirajo v celoti« (Benadusi 2001, 36). Uporaba koncepta primarnih in sekundarnih učinkov pri analizi šolskih rezultatov učencev in učenek namreč omogoča razkritje dodatne dimenzije reprodukcije družbenih neenakosti ob pomoči edukacijskega sistema.

Razlike v rezultatih šolskih dosežkov (npr. v študijah PISA), ki so posledica razlik v razredni izkušnji (class experience) in njenega vpliva na uspeh v šoli, uvrščamo v skupino primarnih učinkov razrednih razmerij, saj razkrivajo razlike med učenci in učenkami glede na socialni izvor (prim. Boudon 2001; Goldthorpe 2003, 2007; Nash 2003, 2005; Schneider 2006). Koncept primarnih učinkov pri tem meri na učinke in ne na vzroke razlik. Vendar se Boudon ne zadovolji z razlago, ki jo nudi koncept primarnih učinkov. Dokazuje namreč, da je uspeh učencev iz srednjega razreda višji od uspeha učencev iz delavskega razreda, čeprav so bili v zgodnejših letih šolanja njihovi rezultati primerljivi. Za pojasnitev situacije uvede koncept sekundarnih učinkov. Opozarja namreč, da »prisotnost sekundarnih učinkov izloči določene faktorje, ki so lahko odgovorni za primarne učinke« (Nash 2003, 434). Kakršen koli že je vpliv razredne socializacije na razvoj kognitivnih ali nekognitivnih dispozicij, ki vplivajo na šolski uspeh učenk in učencev, ti ne morejo pojasniti sekundarnih učinkov (ibid.). Boudonov argument omogoči sociološko razlago neenakosti, ki je zadosti verjetna, da je začela spodrivati močno uveljavljeno prepričanje o primanjkljaju delavskega razreda, ki je nekaj časa prevladovala v razlagah razlik v šolskih dosežkih.

S konceptom sekundarnih učinkov poskuša Boudon razložiti razlike v šolskih dosežkih z racionalno akcijo agentov s podobnimi preferencami, ki delujejo v tekmovalno orientiranih trgih z različnimi viri in stroški. Podobno izhodišče zavzame tudi Goldthorpe (1996, 2007), ko trdi, da je mogoče socialne razlike pri šolskih dosežkih, še posebej dostop do višješolskega izobraževanja, razumeti kot sekundarne učinke, ki jih je mogoče razložiti z modelom racionalne akcije. Verjame namreč, da je vse družbene pojave mogoče razložiti kot rezultat »akcije in interakcije posameznikov« (1996, 485). Predvideva tudi, da je večina posameznikov »nagnjena k racionalnemu ravnanju« (ibid., 441). Zato razlike v šolskem uspehu posameznic in posameznikov pripisuje sekundarnim in ne primarnim učinkom (prim. 442 in 443).

Goldthorpe v svoji knjigi *O sociologiji* nekaj več pozornosti nameni razlagi razrednih razlik v šolskem uspehu. Ugotavlja, da kljub dejstvu, da sta postali primarna in sekundarna edukacija »univerzalni, skupni in brezplačni« (2007, 28), da vse več mladih nadaljuje šolanje tudi po končanem obveznem šolanju in da se vztrajno povečuje delež vpisanih na fakultete, ostajajo razredne razlike v šolskih uspehih in segregacija na ravni terciarnega izobraževanja premočno prisotne.⁵⁹

59 Na to opozarjajo tudi Blossfeld, Shavit v VB, Bourdieu in Passeron, Duru-Bellat v Franciji, v Sloveniji pa Gaber, Poljanšek, Flere, če omenimo samo nekatere.

Zakaj razlike med razredi tako močno vztrajajo prav v šoli in jih ni mogoče odpraviti? Del odgovora gotovo ponujajo teorije socialne reprodukcije, ki šolo razumejo kot mehanizem, ki namesto da bi odpravljala neenakosti, te reproducira. Halsay, Ridge in Heath so sicer prepričani, da masifikacija edukacije prispeva k širitvi kulturnega kapitala, a tudi k spreminjanju in drugačnemu vrednotenju kulturnega kapitala. Po vojni je dokončana srednja šola štela kot kulturni kapital; danes jo razumemo bolj v luči osnovne izobrazbe. Počasi tudi diplome izgubljajo vrednost distinktivnega »kulturnega« kapitala. Del odgovora pa je mogoče podati tudi s pomočjo koncepta sekundarnih učinkov.

Boudon, ki privzame strukturno teorijo aspiracij (1974, 23), opozarja, da je treba upoštevati različne možnosti in zadržke, ki jih imajo različni pripadniki določenih družbenih razredov, vezanih na njihovo oceno o morebitnih stroških in koristih, ki jih bo določena odločitev imela za njih. Tako naj bi učenčeva izbira »na eni strani zahtevala upoštevanje objektivnih in subjektivnih virov, na drugi strani pa cilje, ki naj bi jih zasledoval« (Benadusi 2001, 36). Za razlago individualnih izbir učenk in učencev pa naj bi po Boudonovem mnenju bolj šteli dosegljivi viri in manj kulturni kapital, kot je npr. trdil Bourdieu. Na podlagi analiz izbir je Boudon trdil, da razlike v izobraževalnih trajektorijah posameznikov in posameznic vznikajo iz različnih vrednosti, ki jih v procesu odločanja, npr. v procesu prehodov med šolami, starši in učenci pripisujejo stroškom, povezanim s šolanjem, prednostim, ki jih izbrana šola prinaša, pa tudi tveganjem, ki se pojavijo npr. ob odločitvi ostati v šoli in se (še) ne zaposliti (prim. Benadusi 2001, 37). Pri omenjenih izbirah ob šolskih dosežkih odigrajo pomembno vlogo tudi »okoliščine, povezane z razrednim izvorom« (Goldthorpe 2007, 32).

»Primarni učinki so tisti, ki ustvarjajo razredne razlike v končnih dosežkih ali prikazanih sposobnostih v šoli« (Goldthorpe 2007, 32). Boudon sicer ne odreka pomembnosti razrednemu kulturnemu vplivu, čeprav se sam bolj osredotoča na sekundarne učinke, ki stopijo v igro, ko pride do prehodov med šolami. Gre za t. i. različne prehode ali točke odcepitve (ang. branching points) znotraj edukacijskih sistemov, ki predstavljajo obdobja v učenčevi/učenkini šolski karieri, »ko se mora individuum odločiti med alternativnimi potmi delovanja (courses of action)« (Benadusi 2001, 37). Nekatere izbire so onemogočene zaradi slabših sposobnosti itn., kljub temu pa imajo otroci v večini primerov pred seboj kar nekaj možnosti: ostati v šoli ali ne, izbrati poklicno šolo ali gimnazijo,

nadaljevati na terciarni ravni. In prav na teh izbirah Boudon utemelji obstoj sekundarnih učinkov.

Boudonovi modeli odločanja omogočajo ločitev vpliva kognitivnih in neko-kognitivnih individualnih lastnosti (properties), ki jih je mogoče pripisati predvsem primarni socializaciji (razredne vrednote in kulturni kapital) in bi lahko pojasnili tiste razredne razlike, ki se kažejo kot rezultati učencev s podobnim učnimi rezultati, ki pa se pri svojih izbirnih vsebinah in nadaljnjem izobraževanju različno odločajo (prim. Nash 2005, 276). Klasični primer tega so nagnjenja (tendency) otrok delavskega razreda, da izberejo poti, ki vodijo v poklice z nižjim statusom, v primerjavi z otroki srednjega razreda, ki izbirajo poklice z višjim statusom, in to kljub dejstvu, da so njihove učne sposobnosti enake. Opisanih razlik ne moremo pripisati različnim kognitivnim sposobnostim. Ob tem, ko se Boudon osredotoča na sekundarne učinke oz. na »rezultate odločitev z razlikovalnimi priložnostmi stroškovnih struktur« (Nash 2005, 277), pušča ob strani primarne učinke, torej vse tisto, kar je povezano s socialnim izvorom, genetiko in okoljskimi determinantami. V sodobnih diskurzih je sicer mogoče zaslediti razprave o večjem pomenu enih ali drugih učinkov.⁶⁰ Mi se bomo zadovoljili z ugotovitvijo, da oboji načenjajo logiko meritokratske formule.

Zanimivo ugotovitev poda tudi Schneider (2006) za Nemčijo. Podobno kot drugi ugotavlja, da v Nemčiji obstaja »nenavadno močna povezava med socialnim izvorom in učnim uspehom« (ibid., 1). Sklep nasloni na rezultate PISA 2001. Eden izmed pomembnejših razlogov za to je po njegovem mnenju zgodnja delitev otrok v različne smeri šolanja. V Nemčiji diferenciacijo otrok izvedejo v njihovem desetem letu starosti. Različne smeri šolanja pa vodijo v različne stopnje znanja in različna spričevala ob koncu sekundarnega izobraževanja. Vpis na fakulteto je močno povezan z rezultati v srednji šoli, zato so življenjske priložnosti močno determinirane z zgodnjim procesom selekcije (2006, 2). Zgodnja diferenciacija naj bi bila problematična, ker je tako zgodaj težko »napovedati otrokove sposobnosti in njegov potencial« (ibid.). Hkrati pa je v teorijah, ki pod drobnogled jemljejo šolske rezultate učenk in učencev, zaznati posebej izpostavljen vpliv družine. Ko se namreč starši odločajo namesto otrok – in v zgodnji diferenciaciji je to močno prisotno – na njihovo odločitev pomembno vplivajo njihova dosežena stopnja izobrazbe, njihov

60 Boudon in Goldthorpe dokazujeta večji pomen sekundarnih, medtem ko Nash zagovarja večji pomen primarnih učinkov.

socialni položaj in njihove izkušnje, povezane s sistemom edukacije (Blossfeld in Shavit 1993).

Erikson in Jonsson (1996) sta na izpostavljenih ozadjih razvila »preprost« model vpliva socialnega izvora na edukacijsko izbiro« (Schneider 2006, 3). Oboje povezujeta s teorijo delovanja (action theory), imenovano subjektivna pričakovanja koristi. Izbira (nadaljevanja izobraževanja, izbire fakultete, vstopa na trg dela) naj bi temeljila na pozneje pričakovanih prednostih, koristih, stroških in pričakovanem rezultatu. Avtorja trdita, da starši ali otroci izberejo tisto možnost, od katere bodo imeli največ koristi. Pričakovane koristi pa so dvojne – povračilo dosežene izobrazbe v obliki mogočega zaslužka in potencialni socialni status (ibid., 4). Naj dodamo, da je pri tem status staršev pomemben tudi zato, ker bolje situirani od svojih otrok pričakujejo več, svoje pa odigra tudi kulturni kapital, ki ne pomeni samo izobrazbe staršev, ampak vsakdanje aktivnosti – obiski gledališča, branje knjig itn., pri čemer igrajo pomembno vlogo tudi stroški. Bolje finančno situirani starši si lahko privoščijo večje izdatke za otroka, povezane s šolskimi in z obšolskimi dejavnostmi (Schneider 2006, 6).

Tudi Goldthorpe z rezultati empiričnih raziskav dokazuje povezanost socialnega izvora in šolskega uspeha v Britaniji. Učenci iz socialno ugodnejšega okolja, torej z višjim ekonomsko-kulturnim statusom (EKS), verjetneje končajo na A-ravni izobraževanja kot tisti učenci z nižjim EKS. Trdi, podobno kot Boudon in Nash, da igra socialno okolje pomembno vlogo ne samo preko primarnih učinkov, ampak tudi skozi sekundarne učinke – skozi izbiro nadaljnjih izobraževalnih poti. S pomočjo sekundarnih učinkov Goldthorpe potrjuje tezo omejene moči 'ideala' edukacijsko utemeljene meritokracije (EUM). Razporeditev šolskega uspeha v populaciji namreč ne odraža samo akademskih sposobnosti učencev. Sekundarni učinki še vedno dokazujejo, da med študenti ne prihaja do polnega izkoristka akademskega potenciala. Zato Goldthorpe poudari tri glavne zahteve za spremembe, če naj bi EUM zares deloval:

1. Okrepiti je treba povezovanje posameznikovega socialnega izvora in izobrazbenih dosežkov, ki morajo odražati samo raven posameznikovih sposobnosti, preostale dejavnike, ki bi lahko ovirali izraznost teh sposobnosti, pa je treba odstraniti.
2. Krepite je treba povezavo med ucnim uspehom in ravnjo zaposljivosti – ta naj bi bila rezultat kvalifikacij, ki jih je posameznik pridobil skozi izobraževanje.

3. Povezava med izobrazbenimi dosežki in ravno zaposljivosti mora postati konstantna za posameznike različnih družbenih izvorov (interno gradivo 4–5).

4.6.1 *Primer Slovenije – segmentacija na terciarni ravni, primarni in sekundarni učinki na prehodih v srednješolsko izobraževanje*

Segmentacija v slovenskem visokošolskem prostoru

Gaber (2006) z merjenjem izobrazbe očetov in sinov potrjuje hipotezo o ‚dedovanju izobrazbe‘ tudi v Sloveniji. Na eni strani potrjuje pomen demokratizacije edukacije, ki podobno kot v Nemčiji po ugotovitvah Becka (2009) proizvede »učinek dvigala«. ⁶¹ Na drugi strani pa s konceptom segmentacije uspešno dokaže reproduktivno vlogo edukacije. Pregled povezave vrste izobrazbe ter socialnega izvora posameznic in posameznikov določenih kohort pokaže, če nekoliko poenostavimo, da med pravnici in pravniki še vedno prevladujejo njihovi sinovi in hčerke ter med zdravniki in zdravnicami sinovi in hčerke zdravnikov in zdravnic itn. Na manj uglednih smereh študija še vedno prevladujejo otroci staršev nižjih slojev (več v Gaber 2006). S statistično obdelavo povezave vključenosti v posamične študije in iz teh študijev pridobljenih diplom ter izobrazbe staršev kot pomembnim elementom socialnega statusa avtor potrди Ringerjevo tezo o socialni reprodukciji neenakosti v obliki na videz horizontalnega (vsi so del terciarnega izobraževanja) in socialno nevtralnega razporejanja študirajočih in diplom. »Institucije terciarnega izobraževanja v Sloveniji na začetku 21. stoletja tako še vedno sodelujejo v reprodukciji družbene neenakosti. Tega sicer ne počnejo z izključevanjem, ampak ob visoki stopnji vključenosti« (Gaber 2006, 52). Mi dodajamo, da se opisano dogaja ob spolno in razredno diferencirani/segmentirani vključenosti.

Teza segmentacije kot točke spregleda, ki uspešno prekriva dejstvo socialne konstrukcije na videz svobodnih in nevtralnih izbor posameznikov in posameznic, se je delno potrdila tudi pri preverjanju izobrazbe staršev, ⁶² očetov in mater študentk in študentov, vključenih v smeri razredni/-a učitelj/učiteljica, specialno-rehabilitacijska pedagogika (oba programa izvaja PeF UL) ter študentk in študentov psihologije (študijski program, ki ga izvaja FF UL) (prim. Gaber, Tašner 2010).

61 Gre za fenomen premika velike skupine prebivalstva glede stopnje izobrazbe (2009).

62 Prikaz je rezultat pilotne študije, izvedene leta 2010.

Preglednica 4

Oče – stopnja izobrazbe							
Študijski program		Osnovna šola	Srednja šola	Višješolska raven	Univerzitetna raven	Podiplomska raven	Skupaj
Razredni pouk	N	21	133	27	20	9	210
	%	10,0 %	63,3 %	12,9 %	9,5 %	4,3 %	100,0 %
					56/26,7 %		
Specialno-rehabilitacijska pedagogika	N	12	81	12	26	8	139
	%	8,6 %	58,3 %	8,6 %	18,7 %	5,8 %	100,0 %
					46/33,1 %		
Psihologija	N	3	24	8	9	2	46
	%	6,5 %	52,2 %	17,4 %	19,6 %	4,3 %	100,0 %
					19/41,3 %		
Skupaj	N	36	238	47	55	19	395
	%	9,1 %	60,3 %	11,9 %	13,9 %	4,8 %	100,0 %
					121/30,6 %		

Vir: Gaber in Tašner 2010

Preglednica 5

Mati – stopnja izobrazbe							
Študijski program		Osnovna šola	Srednja šola	Višja šola	Univerzitetna raven	Podiplomska raven	Skupaj
Razredni učitelj	N	17	108	30	49	6	210
	%	8,1 %	51,4 %	14,3 %	23,3 %	2,9 %	100,0 %
					85/40,5 %		
Specialno-rehabilitacijska pedagogika	N	11	72	25	28	4	140
	%	7,9 %	51,4 %	17,9 %	20,0 %	2,9 %	100,0 %
					57/40,7 %		
Psihologija	N	3	21	8	12	2	46
	%	6,5 %	45,7 %	17,4 %	26,1 %	4,3 %	100,0 %
					22/47,8 %		
Skupaj	N	31	201	63	89	10	396
	%	7,8 %	50,8 %	15,9 %	22,5 %	3,0 %	100,0 %
					162/40,9 %		

Vir: Gaber in Tašner 2010

Ponovno preverjanje teze je pokazalo, da izbire oziroma odločitve za študij niso popolnoma nevtralne, ampak v veliki meri odvisne od kulturnega, natančneje edukacijskega kapitala staršev in njihovega socialnega položaja ter stroškov, ki jih ima družina zaradi izbranega študija. Skladno s sprejetim razvrščanjem študijev v Sloveniji zapis v preglednici sporoča, da delež tistih, ki so vpisani na manj uglednih »učiteljskih študijih«, pada z izobrazbo staršev. Na psihologiji (študijskem programu, ki ga izvaja UL), ki je glede potrebnega števila maturitetnih točk med uglednejšimi študiji v državi, je tako pomembno več študentk in študentov staršev, ki imajo več kulturnega kapitala (v našem primeru merjenega z doseženo stopnjo izobrazbe).

4.6.2 *Pomen primarnih in sekundarnih učinkov*

Dvom o moči edukacijske meritokracije v Sloveniji vzbujajo tudi rezultati analize primarnih in sekundarnih učinkov, ki smo jo v sekundarni študiji izvedli Gaber, Tašner, Marjanovič - Umek, Podlesek, Sočan (2009). V študiji avtorja in avtorice dokazujemo, da otroci z enako dobrimi ocenami ne izbirajo enako zahtevnih ravni sekundarnega izobraževanja. Potrdimo Boudonovo in Nashevo tezo, da se socialno šibkejši učenke in učenci kljub dobrim ocenam odločijo za nadaljevanje izobraževanja na manj uglednih srednjih šolah. Medtem grede njihovi kolegi iz socialno močnejših okolij kljub slabšim ocenam vseeno na uglednejše srednje šole – gimnazije. Avtorja in avtorice v študiji ponovno dokažemo »statistično pomemben glavni učinek ESKS, ko so bili učenci/dijaki združeni ne glede na izobraževalne programe pa tudi posebej v programih strokovne in splošne oz. klasične gimnazije« (Gaber in drugi 2009, 100), in opozorimo, da je kljub vse večji dostopnosti edukacije mladim in zmanjševanju razlik med spoloma problematična vztrajnost razlik glede na socialni izvor učenk in učencev. V omenjeni študiji se ponovno potrdi teza, da starši z več kulturnega, socialnega in ekonomskega kapitala ustvarjajo spodbudnejša okolja za svoje otroke. Taki otroci so navadno v šoli uspešnejši od svojih vrstnic in vrstnikov, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij. S pomočjo Boudonovih modelov odločanja opozorijo na tiste razlike med učenkami in učenci, ki vznikajo iz različnih izbir nadaljnjih izobraževalnih trajektorijev ob podobnih učnih rezultatih, tj. razlike, ki dokazujejo vlogo in pomen sekundarnih učinkov (ibid.).

Utemeljitev in pomen primarnih učinkov v raziskavah najpogosteje dokazujejo s podatki o socialnem izvoru učenca in učenke, ki ga v pomembnem delu določa izobrazba staršev. Če pogledamo tovrstne podatke študij PISA 2006 in 2012, ki sta sicer enkrat v ospredje postavili naravoslovno pismenost, drugič (v zadnji študiji) pa matematične dosežke, ugotovimo, da učenke in učenci staršev z nedokončano osnovno šolo dosegajo precej nižjo število točk kot njihovi vrstniki s starši z visokošolsko izobrazbo. Iz podatkov PISA 2006 je tako mogoče razbrati, da na ravni povprečja držav OECD dosegajo učenci in učenke/dijaki in dijakinje, ki imajo očete⁶³ z nedokončano osnovno šolo, *428 točk*, učenci in učenke/dijaki in dijakinje, ki imajo očete z osnovno šolo, *470 točk*, učenke in učenci/dijakinje in dijaki, ki imajo očete z dokončano srednjo šolo, *503 točke* in učenci/dijaki, ki imajo očete z visokošolsko izobrazbo, *530 točk*. Razlika med dosežki učenk in učencev/dijakinj in dijakov, ki imajo očete z najnižjo izobrazbo, in tistih, ki imajo očete z najvišjo izobrazbo, je *102 točki*.

Iz podatkov PISA 2012, ki tokrat delijo izobrazbo staršev⁶⁴ (in ne ločijo več med očetom in materjo) na nižjo (največ dokončana OŠ ali ISCED 2) in visoko (terciarno in višjo ali ISCED 5 ali 6), je na ravni OECD povprečja mogoče razbrati, da dosegajo učenke in učenci/dijakinje in dijaki staršev z nižjo izobrazbo (ISCED 2) *440 točk*, medtem ko dosegajo njihovi kolegi, otroci staršev s terciarno izobrazbo ali višjo (ISCED 5 ali 6), *517 točk*. Razlika v rezultatih prve in druge skupine otrok je *77 točk*.

Če v PISA 2012 omenimo še Finsko, najuspešnejšo med evropskimi državami, podatki kažejo, da dosegajo učenci/dijaki z največ dokončano OŠ *466*, njihovi kolegi, otroci staršev, ki so dosegli terciarno izobrazbo, pa *528 točk*; razlika v rezultatih je *62 točk*. Za Slovenijo dosegajo učenci in učenke prve skupine *443 točk*, medtem ko njihovi vrstniki, otroci višje izobraženih staršev, dosegajo *530 točk*. Razlika med enimi in drugimi je *87 točk*. Sklenem lahko, da podatek ponovno potrjuje sicer znano tezo, da v Sloveniji socialni izvor v večji meri določi šolski uspeh kot na Finskem, na kar so opozorili tudi avtorja in avtorice sekundarne študije iz leta 2009.

63 V publikaciji PISA 2006 so za očete podrobnejši podatki o številu let formalne izobrazbe kot za mame, zato uporabljajo izobrazbo očetov.

64 V publikaciji PISA 2012 ne ločujejo med izobrazbo matere in očeta, ampak navajajo izobrazbo staršev.

Preglednica 6: Izobrazba očeta⁶⁵ in dosežki učencev/dijakov na področju naravoslovja na Finskem, povprečje OECD in v Sloveniji

	Nedok. OŠ	OŠ	Sred. šola	Terc. izobr.
Finska	ni podatka	557	555	573
Povpr. OECD	428	470	503	530
Slovenija	ni podatka	472	514	564

Vir: PISA 2006

Zanimiva je tudi interpretacija razlik za leto 2006 v dosežkih med finskimi učenci in učenkami, povprečjem OECD ter slovenskimi učenkami in učenci glede na izobrazbo njihovih očetov, ki je bila podana v omenjeni sekundarni študiji, in sicer: »Med dosežki učencev/učenk, katerih očetje imajo osnovno šolo, in učenkami/učenci, katerih očetje imajo srednjo šolo, je razlika 2 točki (v prid učencem/učenkam očetov z osnovno šolo) in ni statistično pomembna od 0; razlika med dosežki učenk/učencev očetov s srednjo izobrazbo in učenk/učencev očetov s terciarno ravno izobrazbo pa je 18 točk in je statistično pomembno višja od 0. Navedene razlike so nižje od povprečja razlik držav OECD (v obeh državah razlika med dosežki učencev in učenk očetov z osnovno šolo in učenk/učencev s srednjo šolo ni statistično pomembna od 0, medtem ko je razlika med učenkami/učenci očetov s srednjo in tistih z visoko izobrazbo večja in statistično pomembno višja od 0). Razlike so največje v Sloveniji, in sicer je razlika med učenci/dijaki očetov z osnovno šolo in učenci/dijaki očetov s srednjo šolo 42 (je statistično pomembno višja od 0); razlika med učenci/dijaki očetov s srednjo in tistimi z visoko izobrazbo očetov pa še nekoliko večja (50 točk) in statistično pomembna od 0« (Gaber et al. 2009, 105).

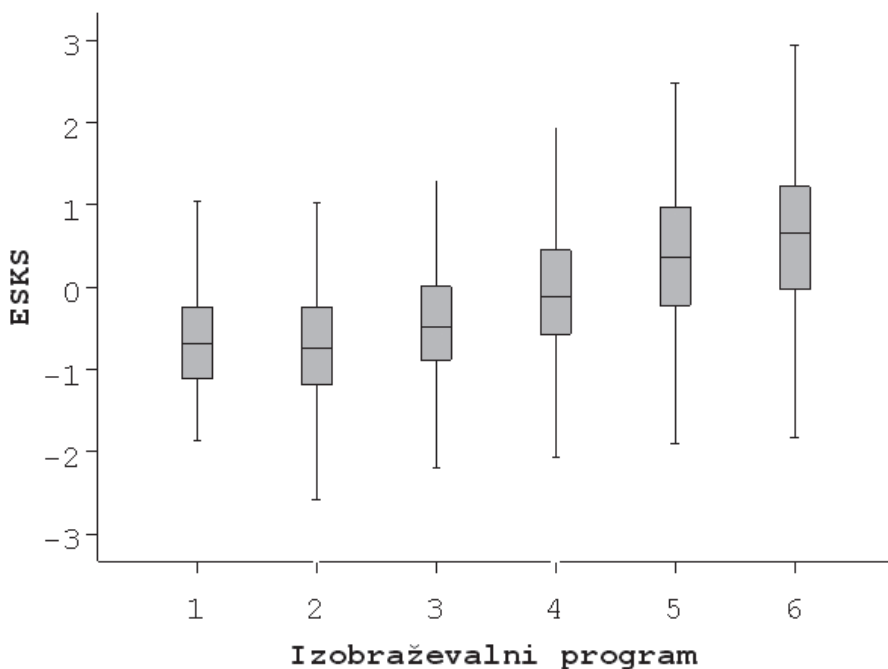
Še posebej zanimiva je ugotovitev, da je slovenska šola »pri nadomeščanju zaostanka v znanju pri učencih/dijakih, katerih očetje imajo nižjo oz. srednjo izobrazbo« (ibid.), manj učinkovita. »Verjetnost, da se bo slovenski učenec/učenka, ki ima očeta z nizko izobrazbo, prebil v elitno slovensko gimnazijo, je tako pomembno manjša kot pri učenki/učencu, ki ima očeta z visoko izobrazbo. Za šolsko politiko in šole v Sloveniji so navedene ugotovitve resen in celovit izziv« (ibid.). Iz podatkov omenjene študije je razvidno tudi, »da se v zahtevnejše izobraževalne programe vključujejo slovenski učenci/dijaki, ki

65 Gl. opombo 63.

imajo starše z višjim socialnim, ekonomskih in s kulturnim statusom« (ibid., 106) (slikovni prikaz je podan s sliko 2).

K izbiri zahtevnejših programov izobraževanja pomembno prispevajo še višja poklicna pričakovanja učenk in učencev, njihova motiviranost za učenje ter višja povprečna ocena iz naravoslovnih predmetov, slovenščine in matematike. »Podobno kot so že ugotovili drugi avtorji, tudi mi potrjujemo, da so spremenljivke, kot so: SEKS, šolske ocene, aspiracije, motivacija, med seboj statistično pomembno in zmerno visoko povezane« (ibid.).

Slika 2: Ekonomski, socialni in kulturni status pri učencih/dijakih, vključenih v različne izobraževalne programe⁶⁶



Vir: Gaber et al. 2009

66 »Številka 1 je osnovna šola, 3 program srednjega poklicnega izobraževanja, 4 program tehničnega oz. strokovnega srednjega izobraževanja, 5 program strokovne gimnazije in 6 program klasične/splošne gimnazije. Zaboji prikazujejo prvi in tretji kvartil in vključujejo vodoravno črto – mediano. Ročaji zabojev zamejujejo srednjih 95 % dijakov« (ibid.).

V omenjeni študiji smo avtorice in avtorja dokazali tudi moč sekundarnih učinkov socialnega izvora na izobraževalne trajektorije. Njihov vpliv dokazuje analiza izbire izobraževalnih programov učenk in učencev z enakimi ocenami pri matematiki v osnovni šoli in različnim ESKS. Preglednica 7 prikazuje število učencev/učenk, ki so se po končani osnovni šoli odločili za vpis v različne izobraževalne programe: od programa srednjega poklicnega izobraževanja (3) do programa splošne in klasične gimnazije (6).

Preglednica 7: Število dijakov/dijakinj s posamezno oceno iz matematike v različnih izobraževalnih programih

		Študijski program				Skupaj
		3	4	5	6	
MAT – ocena	1,00*	9	9	2	2	22
	2,00	615	550	43	37	1245
	3,00	316	954	184	275	1729
	4,00	73	557	270	836	1736
	5,00	17	143	128	1102	1390
Skupaj		1030	2213	627	2252	6122

Opomba: *Dijakov/Dijakinj, ki so poročali, da imajo pri matematiki šolsko oceno 1, nismo vključili v nadaljnje analize.

Vir: Gaber et al. 2009

»Podatki kažejo, da se je od 1245 učencev/učenk, ki so imeli pri matematiki oceno 2, kar 615 učencev/učenk vpisalo v triletno poklicno šolo, 550 pa v programe štiriletnega tehniškega srednjega izobraževanja. Slednja številka je sicer visoka, vendar lahko ocenimo, da se bo predvsem preostalih 80 učenk/učencev, ki so se vpisali v različne gimnazijske programe, v šoli spoprijelo z resnimi težavami. Na drugi strani pa se je od 1390 tistih, ki so imeli oceno pri matematiki 5, kar 1230 učencev vpisalo v gimnazijske programe. Tudi ta podatek ne preseneča posebej. Vprašanje je le, zakaj se več učenk/učencev z odlično oceno ne vpiše tudi v štiriletne tehniške programe. Preseneča pa dejstvo, da se je 17 učencev/učenk z oceno 5 pri matematiki vpisalo v triletni poklicni program. Ta podatek namreč potrjuje Boudonovo tezo o enako uspešnih otrocih, ki zaradi socialnega izvora izbirajo različne (različno zahtevne) šolske programe« (ibid., 110).

4.6.3 *Učinek socialnega in kulturnega kapitala na učni uspeh učenk in učencev v Sloveniji*

Ob naslonitvi na prej predstavljeno raziskavo smo v letih 2011–2012 izvedli raziskavo, s katero smo poskušali ugotoviti moč učinkov socialnega in kulturnega kapitala na učno uspešnost učenk in učencev v Sloveniji. Gre za del raziskave, ki je bila izvedena v okviru Ciljnega raziskovalnega programa z naslovom Kazalniki socialnega kapitala, kulturnega kapitala in šolske klime v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov – V5 – 1026. V nadaljevanju predstavljen del raziskave smo pripravili Gaber, Marjanovič - Umek in Tašner (2012) in še ni bil objavljen.

Vprašalnike je izpolnilo 863 učenk in učencev iz 55 slovenskih osnovnih šol, ki so v šolskem letu 2011/2012 obiskovali 9. razred. Odzivnost je bila 77 %. V vzorec so bile zajete šole iz vseh regij Slovenije. Upoštevali smo različno velikost šol, število otrok, ki obiskujejo različne šole, šole tako ruralnih in urbanih delov Slovenije. Zbiranje podatkov je potekalo junija 2012. Podatki so bili zbrali z *Vprašalnikom o dejavnikih šolskega uspeha*, ki smo ga pripravili za učenske in učence 9. razreda osnovne šole. V raziskavo smo vključili po en oddelek 9. razreda na posamezni šoli (šole z več oddelki 9. razreda smo prosili, da vprašalnike razdelijo učenkam in učencem A-oddelka). Na posamezno šolo smo poslali 20 vprašalnikov.

Vprašalnik o dejavnikih šolske uspešnosti smo sestavili na osnovi analizirane literature s področja socialnega in kulturnega kapitala ter poznavanja dejavnikov učne uspešnosti na eni strani ter že opravljenih domačih (Flere et al. 2009) in tujih empiričnih raziskav s primerljivo problematiko na drugi strani. Zaradi razlik v kriterijih, ki jih pri ocenjevanju znanja uporabljajo učitelji na različnih osnovnih šolah, in na drugi strani poenotene postopka preverjanja in ocenjevanja znanja na nacionalnem preverjanju znanja (v nadaljevanju NPZ), smo kot merilo šolske uspešnosti upoštevali dosežek na NPZ pri slovenščini in matematiki in šolske ocene iz istih predmetov na koncu 9. razreda OŠ.

Ocenjevanje napovedne vrednosti kazalnikov kulturnega in socialnega kapitala, tudi v primerjavi s populacijami, ki jih lahko primerjamo v okviru mednarodnih raziskav, je pomemben element vzpostavljanja mehanizmov ugotavljanja in zagotavljanja pravičnosti šolskega sistema v številnih državah, tudi v Sloveniji. Zdi se, da bo tudi v prihodnje zelen potek razvoja

sistema edukacije prav zmanjševanje napovedne vrednosti moči različnih vrst »družinskih kapitalov« (ob obeh naštetih vsaj še ekonomskega) na šolsko uspešnost otrok/mladostnikov. Pri operacionalizaciji obeh konceptov smo izhajali iz Bourdieujevega kategorialnega aparata, ki smo ga podrobneje predstavili v začetku tega poglavja.

Kulturi kapital učenca se v našem merjenju nanaša na pogostost obiskovanja gledališča, kina, galerij, kupovanja knjig, izposoje knjig v knjižnici, pogostost ukvarjanja z glasbo ter gledališčem, likovno umetnostjo, pogostost branja časopisa ali revije, leposlovja in strokovne literature učenca ter učenčevega stališča do branja nasploh (ali radi berejo, se razveselijo knjige kot darila, se pogovarjajo o prebranih knjigah itd.). Dosežek na lestvici kulturnega kapitala učencev je sestavljen iz obteženih vrednosti odgovorov učencev na 16 postavkah. Zanesljivost lestvice (α) je 0,87.

Kulturni kapital staršev vključuje stopnjo izobrazbe mame in očeta, število knjig, ki jih imajo doma, pogostost branja časopisa/revije, leposlovja in strokovne literature mame in očeta ter opredmeteni kulturni kapital, kamor spadajo klasična ter strokovna in znanstvena literatura, zbirke poezij, slovarji, enciklopedije, atlasi, priročniki, umetniška dela (npr. kipi, slike) ter glasbila (npr. kitara, violina). Dosežek na lestvici kulturnega kapitala staršev je sestavljen iz obteženih vrednosti odgovorov učencev na 16 postavkah. Zanesljivost lestvice (α) je 0,84.

Socialni kapital učenca se nanaša na število prijateljev, s katerimi se učenec druží med tednom, njegovo vlogo v šolskem razredu (je npr. predsednik ali predsednica razreda), pogostost sodelovanja v dejavnostih društev (npr. športnih, kulturnih, gasilskih), medsebojno pomoč med sošolkami in sošolci, občutek pripadnosti razredu, udeleževanje praznovanj ob rojstnem dnevu sošolk in sošolcev ter medsebojno posojanje knjig. Dosežek na lestvici socialnega kapitala učencev je sestavljen iz obteženih vrednosti odgovorov učencev na 9 postavkah. Zanesljivost lestvice (α) je 0,74.

Socialni kapital družine se nanaša na spremljanje učenčevega uspeha v šoli ter pomoč pri domačih nalogah s strani staršev in starih staršev, možnost pogovora s starši in starimi starši o težavah, ki učenca vznemirjajo, pričakovanja staršev in starih staršev glede učenčevega uspeha v šoli ter poznavanje učenčevih prijateljev in prijateljic. Dosežek na lestvici socialnega kapitala družine je

sestavljjen iz obteženih vrednosti odgovorov učencev na 11 postavkah. Zanesljivost lestvice (α) je 0,74.

Kot mero učne uspešnosti smo uporabili učenčeve dosežke pri Nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) iz matematike in slovenščine v 9. razredu ter zaključno oceno iz matematike in slovenščine v 9. razredu.

V spodnji preglednici (8) so prikazani količniki povezanosti med vsemi preučevanimi spremenljivkami.

Preglednica 8: Količniki povezanosti med socialnim in kulturnim kapitalom ter UU

	NPZ_slo	Ocena_mat	NPZ_mat	KK_učenci	KK_starši	SK_učenci	SK_družina
Ocena_slo	0,628**	0,773**	0,551**	0,439**	0,424**	0,109*	0,124*
NPZ_slo		0,578**	0,596**	0,408**	0,382**	0,113*	0,083
Ocena_mat			0,729**	0,347**	0,401**	0,073	0,079*
NPZ_mat				0,176**	0,329**	-0,015	0,075
KK_učenci					0,524**	0,235**	0,220**
KK_starši						0,164**	0,245**
SK_učenci							0,321**

Opombe. **Ocena_slo**: zaključna ocena iz slovenščine v 9. razredu; **NPZ_slo**: dosežki na NPZ iz slovenščine (v odstotkih), **Ocena_mat**: zaključna ocena iz matematike v 9. razredu; **NPZ_mat**: dosežki na NPZ iz matematike (v odstotkih), **KK_učenci**: kulturni kapital učencev, **KK_starši**: kulturni kapital staršev, **SK_učenci**: socialni kapital učencev, **SK_družina**: socialni kapital družine.

Iz preglednice 8 je razvidno, da se vse mere učne uspešnosti visoko povezujejo med seboj, pri čemer je povezanost med dosežki na nacionalnem preverjanju znanja in zaključno oceno višja pri matematiki ($r = 0,73$) kot pri slovenščini ($r = 0,63$).

Nadalje vidimo, da se, skladno z bourdiejevskimi konceptualizacijami, kulturni kapital učencev in staršev pomembno povezuje z vsemi štirimi merami učne uspešnosti. Količniki povezanosti so nizki do zmerno visoki. Najnižje se kulturni kapital učencev in staršev povezuje z dosežki učencev na NPZ iz matematike ($r = 0,18$ do $0,33$), najvišje pa z zaključno oceno pri slovenščini

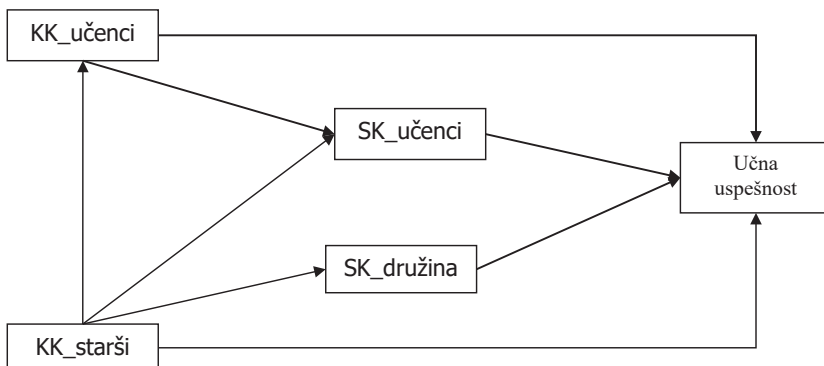
($r = 0,42$ do $0,44$). Pogostost branja učencev in staršev, število knjig doma, obiskovanje kulturnih predstav, ukvarjanje z glasbo in likovno umetnostjo, kot specifični deli kulturnega kapitala (prim. Sullivan 2002), se torej, ponovno pričakovano, bolj povezujejo z dosežki učencev pri slovenščini kot pri matematiki. Učenci, ki pogosteje in raje berejo, ki pogosteje hodijo v kino, gledališče, itd. ter katerih starši imajo tudi sami pozitiven odnos do knjig in radi berejo, so učno bolj uspešni (predvsem pri slovenščini) kot njihovi vrstniki, ki nimajo tako pozitivnega odnosa do knjig ter umetnosti in kulture nasploh.

Povezanosti med socialnim kapitalom in učno uspešnostjo pa so, nekoliko nepričakovano (prim. Colleman 1988) nizke in večinoma niso statistično pomembne. Socialni kapital učencev se je pomembno povezoval le z zaključno oceno iz slovenščine ($r = 0,11$) in dosežki na NPZ iz slovenščine ($r = 0,11$), medtem ko povezanosti z merami učne uspešnosti na področju matematike niso bile statistično pomembne. Socialni kapital družine pa se statistično pomembno povezuje z zaključnimi ocenami iz slovenščine ($r = 0,12$) in matematike ($r = 0,08$), medtem ko povezanosti z dosežki na NPZ niso bile statistično pomembne.

Povezanosti med kulturnim in socialnim kapitalom so pomembne in se gibljejo od $0,16$ do $0,25$.

V nadaljevanju smo s pomočjo strukturnega modeliranja izvedli analizo poti, s pomočjo katere smo želeli ugotoviti, kakšna je pot učinkovanja socialnega in kulturnega kapitala na učno uspešnost učencev. Uporabili smo program Mplus 6 (Muthén in Muthén, 1998–2010). V model smo vključili neposredni učinek socialnega in kulturnega kapitala učencev in družine na učno uspešnost, posredni učinek kulturnega kapitala učencev preko socialnega kapitala učencev, posredni učinek kulturnega kapitala staršev preko socialnega kapitala staršev in učencev ter posredni učinek kulturnega kapitala staršev preko kulturnega kapitala učencev. Shematsko je model prikazan na sliki 3.

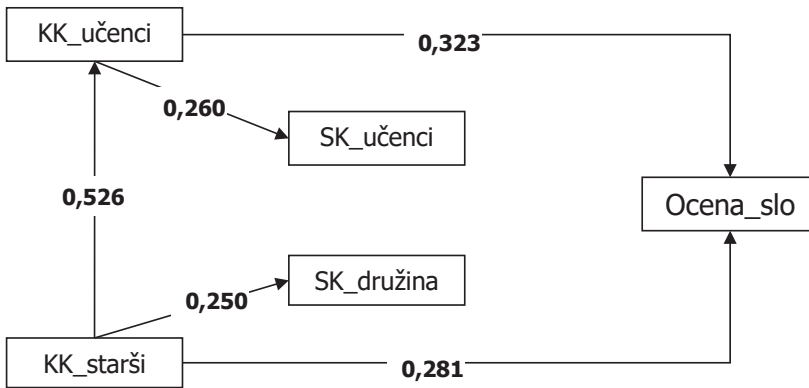
Slika 3. Diagram poti predpostavljenega modela poti



Opombe. **KK_učenci:** kulturni kapital učencev, **KK_starši:** kulturni kapital staršev, **SK_učenci:** socialni kapital učencev, **SK_družina:** socialni kapital družine.

Indeksi prilaganja so pokazali neustrezno prileganje predpostavljenega modela, in sicer pri vseh štirih merah učne uspešnosti (zaključni oceni iz matematike in slovenščine ter dosežkih na NPZ pri matematiki in slovenščini). Prileganje modela smo nato izboljšali s fiksiranjem statistično nepomembnih parametrov, ki so: učinek socialnega kapitala učencev in družine na učno uspešnost ter učinek kulturnega kapitala staršev na socialni kapital učencev. Končni modeli so prikazani na slikah od 4 do 7. Za oceno ustreznosti prileganja modela smo raje kot χ^2 preizkus uporabili dva indeksa praktičnega prileganja (RMSEA in CFI), saj je χ^2 preizkus neposredno odvisen od velikosti vzorca in lahko pri velikih vzorcih pride do neupravičene zavrnitve (Widaman in Thomson, 2003). Prileganje modela je ustrezno, če χ^2 ni statistično pomemben ($p > 0,05$), če je vrednost RMSEA $< 0,06$, ter če je vrednost CFI $> 0,95$ (Hu & Bentler, 1998).

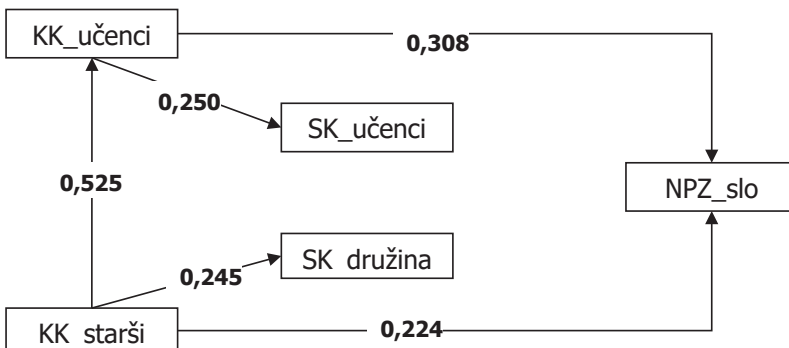
Slika 4. Diagram poti predpostavljenega modela s standardiziranimi količniki pri pojasnjevanju razlik v zaključni oceni iz slovenščine



Opomba. Odebeljeni količniki so statistično pomembni vsaj na 0,05. Glej tudi opombe pod Sliko 3.

Indeksi prilaganja kažejo, da je prileganje modela ustrezno (RMSEA = 0,051, CFI = 0,986). Z vključenimi spremenljivkami lahko pojasnimo 27,9 % razlike v zaključni oceni iz slovenščine.

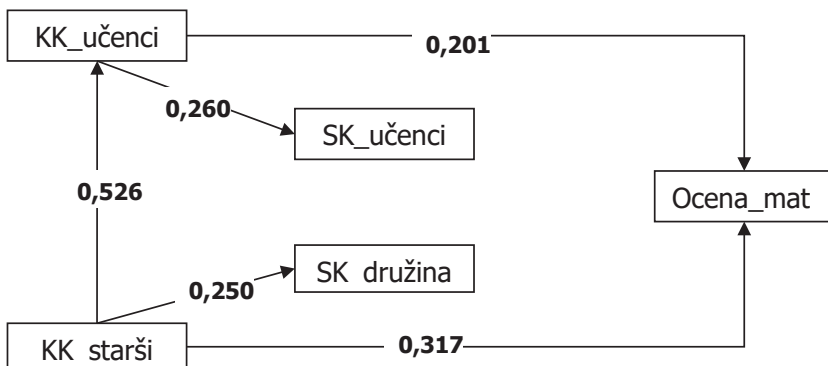
Slika 5. Diagram poti predpostavljenega modela s standardiziranimi količniki pri pojasnjevanju dosežkov pri NPZ iz slovenščine



Opomba. Odebeljeni količniki so statistično pomembni vsaj na 0,05. Glej tudi opombe pod Sliko 3.

Indeksi prilaganja kažejo, da je prileganje modela ustrezno (RMSEA = 0,051, CFI = 0,982). Z vključenimi spremenljivkami lahko pojasnimo 21,7 % razlike v dosežkih učencev na NPZ iz slovenščine.

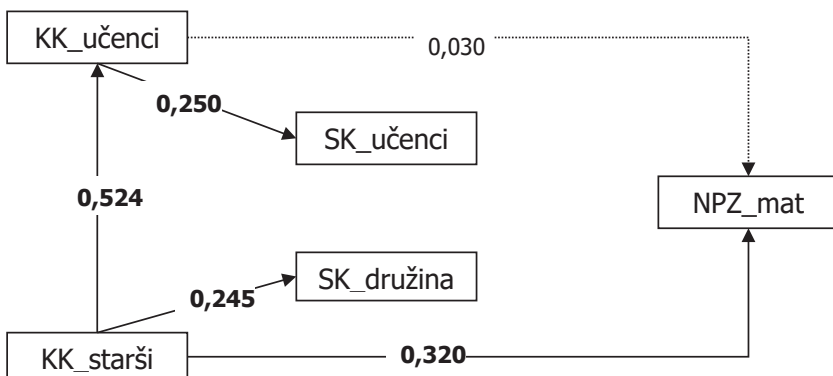
Slika 6. Diagram poti predpostavljenega modela s standardiziranimi količniki pri pojasnjevanju razlik v zaključni oceni iz matematike



Opomba. Odebeljeni količniki so statistično pomembni vsaj na 0,05. Glej tudi opombe pod Sliko 3.

Indeksi prilaganja kažejo, da je prileganje modela ustrezno (RMSEA = 0,056, CFI = 0,982). Z vključenimi spremenljivkami lahko pojasnimo 20,8 % razlike v zaključni oceni iz matematike.

Slika 7. Diagram poti predpostavljenega modela s standardiziranimi količniki pri pojasnjevanju dosežkov pri NPZ iz matematike



Opomba. Odebeljeni količniki so statistično pomembni vsaj na 0,05. Glej tudi opombe pod Sliko 1.

Indeksi prilaganja kažejo, da je prilaganje modela ustrezno (RMSEA = 0,044, CFI = 0,985). Z vključenimi spremenljivkami lahko pojasnimo 11,4 % razlike v dosežkih učencev na NPZ iz matematike.

Rezultati analize poti so torej pokazali, da ne moremo potrditi učinka socialnega kapitala učenca ali družine na njegovo učno uspešnost. Močnejša napovednika kot socialni kapital učenca ali družine sta kulturni kapital učenca in družine, s katerima lahko pojasnimo od 11 % pa vse do 28 % razlik v učni uspešnosti otrok, pri čemer ima pri ocenjevanju znanja na področju matematike močnejšo napovedno moč kulturni kapital staršev (pri pojasnjevanju dosežkov pri NPZ iz matematike kulturni kapital učencev niti ni statistično pomemben), medtem ko ima pri ocenjevanju znanja iz slovenščine močnejšo napovedno moč kulturni kapital učenca. Nadalje vidimo, da ima kulturni kapital učenca in staršev močnejšo napovedno moč pri pojasnjevanju razlik v zaključnih ocenah kot pri dosežkih na NPZ. To ponovno potrjuje, v Sloveniji sicer že ugotovljeno večjo stopnjo nevtralnosti mehanizma zunanjega preverjanja od notranjega preverjanja in ocenjevanja ter posledično tudi večjo stopnjo pravičnosti prvega mehanizma od drugega.

Iz prikazanih modelov je razvidno še, da kulturni kapital staršev na učno uspešnost vpliva tudi posredno, in sicer preko kulturnega kapitala učencev. Rezultati kažejo, da lahko s kulturnim kapitalom staršev pojasnimo 28 % razlik v kulturnemu kapitalu otrok, kar je pomemben delež, če vemo, da kulturni kapital učencev pomembno učinkuje tudi na učno uspešnost (razen pri dosežkih na NPZ iz matematike). V splošnem kulturni kapital učencev in staršev v Sloveniji vpliva tudi na njihov socialni kapital, vendar pa se ta dalje ne povezuje pomembno z učno uspešnostjo.

Na osnovi prikazanega in ugotovljenega v drugih raziskavah (prim. Gaber et al. 2012) tako za Slovenijo potrdimo pomembno stopnjo določenosti uspeha otrok v šoli z lokusom, ki verjetnost uspeha določi še pred vstopom v šolo – z družinskim okoljem in kulturnim kapitalom, ki je tam na delu kot faktor pogojevanja znanj, ravnanj in naravnosti otrok.

Omenjeno potrjuje potrebo po oblikovanju mehanizmov, ki bi po eni strani dvignili raven kulturnega kapitala odraslih generacij in s tem ustrezno zamačnili pogojevanja, ki jih bodo v družini deležni otroci, po drugi strani pa je očitna potreba po okrepitvi delovanja kompenzacijskih mehanizmov – vse do skrbi za vrste pedagogike – ki naj bi povečali količino kulturnega kapitala, ki jo v šoli pridobijo otroci, ki v njo vstopajo iz manj spodbudnega okolja.

4.7 Težave s spolom in meritokracijo

V tretjem poglavju smo predstavili pozitiven pomen edukacijske meritokracije za izboljšanje položaja žensk v šolskem polju in družbi nasploh ter ugotovili, da so se možnosti žensk za vstop v visokošolski prostor v zadnjih desetletjih močno povečale, vendar kot dokazuje Zgaga (2015, 46):

S prehodom v množični in univerzalni stadij visokega šolstva se je torej tudi pri nas začel povečevati delež populacije, ki se vključuje v terciarno izobraževanje, pa tudi delež tistih, ki izobraževanje uspešno končajo. Znotraj teh deležev se deleži žensk povečujejo hitreje: na prelomu tisočletij so ženske strukturno dohiteli in prehitele moške. Visokošolske ustanove, kjer se te pomembne spremembe dogajajo, pa ostajajo »moška dominacija«; tudi vanje sicer čedalje bolj udarjajo valovi »feminizacije«, toda pečine prestižnih disciplin, najvišje akademske range in odločevalske pozicije še zmeraj zelo redko dosežejo.

Zato naša preizpraševanja zaključujemo s še eno pomembno kritiko meritokracije, povezano z mejami koncepta v polju, v katerem so se ženske ob odpravi sistemskih ovir relativno hitro in dobro uveljavile, a so kljub pomasovljenju visokošolskega študija v njem še vedno na delu diskriminatorni mehanizmi, ki v tem polju ohranjajo moško dominacijo. Izpostavili bomo problematiko spola in meritokracije, saj kot opozarja Arnot, bi morali, ko razpravljamo o mejah meritokracije, prav zares govoriti o iluziji moške meritokracije (1982/2013). To je pomembno opozorilo, ki bi ga veljalo upoštevati pri analizah razmerij moči znotraj katerega koli družbenega podsistema, kjer deluje meritokracija. Vsebina meritokratskih načel je namreč odvisna od interesov tistih na položajih odločanja, oni_e odločijo, kaj šteje kot zasluga in kaj ne. Prevladujoči diskurzi o meritokraciji nas prepričujejo, posebej v šolskem in akademskem polju, da so zasluge slepe glede spola, identitete, razreda in tako naprej. Številne raziskave (Brooks, 1997; Hearn 2001; Husu, 2001; Morley, 1999) pa so pokazale, da kljub navidezno nevtralnemu meritokratskim načelom diskriminacija na podlagi spola dobiva vedno bolj sofisticirane in skrite oblike, ki jih je zelo težko prepoznati in spremeniti. Naj k temu dodamo še ugotovitev T. Rees, ki zapiše: »'Enak dostop' do akademske izobrazbe in kariere, ki so ga ženske uživale v zadnjih 50 letih v Evropi, doslej še ni privedel do 'enakega rezultata' v smislu položajev, plačila, financiranja raziskav ali celo znanstvene nagrade« (po Zgaga 2015, 40).

Razloge za to je, kot izpostavita Tašner in Antić - Gaber (2019), mogoče iskati v dejstvu, da imamo opravka s splošnim prepričanjem, da so institucije same po sebi nevtralne, objektivne organizacije, v katerih je skupno dobro glavni cilj. Tudi posameznikom in posameznicam, ki so del akademskih institucij, je zagotovljeno, da je primarni cilj tega akademskega področja iskanje resnice in da je njegovo ravnanje predvsem etično. Če si dovolimo natančnejši vpogled v delovanje akademskih institucij, lahko ugotovimo, da so v njih tako kot v drugih družbenih podsistemih na delu igre moči, boji za višje in oblastne položaje ter redke dobrine, zasledimo lahko izločanje drugačnih in diskriminacije različnih vrst, če se omejimo zgolj na nekatere problematične prakse. Nanje je opozoril že Merton (1977), ki je pisal o skritem pomenu neformalnih mrež in ozkih skupin akademikov, vratarjev akademskega polja. Kritično je o njih pisal tudi že večkrat omenjeni Bourdieu (2012). O ne zgolj meritokratskih elementih delitve "akademskega plemen" in njihovem delovanju v akademskih teritorijih pišeta tudi Becher in Trowler (2001). Izpostaviti velja še Acker, ki je neenakost v organizacijah opredelila kot »sistematične razlike med udeleženci v moči in nadzoru nad cilji, viri in rezultati; odločitve glede organizacije dela; priložnosti za napredovanje in zanimivo delo; varnost zaposlitve in ugodnosti; plače in druge denarne nagrade; spoštovanje; ter užitke v delu" (2006, 443). Še posebej pa je avtorica zanimiva, ker je izpostavljala tudi spolni vidik institucij, te so namreč ospoljene (Acker 1990), tudi akademske, saj so jih oblikovali agenti, ki niso brez spola, ampak spolno zaznamovani subjekti. Zato se moramo zavedati dinamike spolnih vzorcev in odnosov, ki vključujejo nenehno produkcijo in reprodukcijo spolnih odnosov in spolnih neenakosti. Šele to nam bo omogočilo, da v navidez nevtralnih strukturah, procesih in načinih delovanja vidimo spolno naravo. Raziskav, ki potrjujejo zapisano, je vedno več, tudi v Sloveniji. Če povzamemo nekaj najpomembnejših ugotovitev, lahko izpostavimo naslednje poudarke: akademske institucije ostajajo moško zaznamovani prostori, k čemur pripomorejo znanstvene politike in organizacijski dejavniki v znanstvenih institucijah (Ule, 2012); podobno potrjuje tudi Zgaga, ki zapiše, da se delež žensk v poučevanju in raziskovanju sicer povečuje, toda univerze ostajajo v »moški dominaciji« (2015). Hofman (2017) na izpostavljeno pripne še gospodarsko krizo, ki je dodatno otežila enakost spolov v omenjeni sferi, in sicer izpostavlja prekarne in negotove oblike zaposlovanja v akademskem prostoru. Na podobni liniji ugotovitev Tašner in Antić - Gaber (2019) zaključita, da je koncept meritokracije pomemben za enakost žensk in moških v sferi izobraževanja in akademskega sveta, a posvarita pred nereflektiranim slavljenjem

renesanse meritokracije, skrite za idejo odličnosti, ki je zelo pogosto prisotna v akademskem diskurzu. Logika meritokracije je potrebna; ima močno interpelacijsko funkcijo, vendar jo je treba kritizirati, saj ni zadosten kriterij za večjo pravičnost in enakost spolov. Omogoča namreč reprodukcijo hegemonističnih struktur in praks, ki nimajo nobene zveze z akademskimi zaslugami. Zato je treba meritokratska načela in hegemonске strukture, ki jih podpirajo, preizpraševati, kritizirati in spreminjati.

Iz prikazov najpomembnejših delov izbranih kritik edukacijske meritokracije je mogoče skleniti, da kljub splošnemu odobravanju meritokratskega koncepta, ki se je uveljavil v sistemu edukacije, brez katerega ne bi bilo ne demokratičnosti ne njegove množičnosti, proti njemu upravičeno nastopajo naslednji trije ugovori:

1. »Pripravljenost za delo je določena vsaj v delu s socialnim izvorom posameznika in z njegovimi družinskimi okoliščinami.
2. Gre za koncept, ki dopušča velike razlike med izobraženimi elitami in drugimi. Zaradi tega dopušča razvoj zelo neenake in nepravične družbe ter kljub prepričanju, da daje enake možnosti vsem ne glede na njihov socialni izvor, ohranja neenakost. [...]
3. Omenjeni koncept lahko pripelje do diktature talentiranih. [...]« (Hutmacher 2001, 98).

Dodajamo še četrti ugovor – meritokracija ni spolno slepa.

Težava koncepta meritokracije in njenih zagovornikov je tudi ta, da nasprotujejo neenakostim, ki so posledica rojstva (družina, bogastvo, socialne mreže), nimajo pa težav s tem, da so določene neenakosti posameznika/posameznice posledica finančnih in kulturnih neenakosti. Povedano drugače, meritokracija sicer zagovarja enake možnosti izobraževanja za vse, ob strani pa pušča pomembno vprašanje pravičnosti šolskega sistema v odnosu do socialno pogojenih razlik.

To vprašanje in podobna vprašanja napotujejo na premislek o mogočih in nujnih dograditvah koncepta meritokracije, torej na sklepni del našega preučevanja kognitivne strukture, ki pomembno določa sodobno dojetje in prakticiranje naših življenj.

5 Od preproste h kompleksni enakosti do poštene pravičnosti v družbi in nato še v šoli

Zahteve po enakosti so, kot smo pokazali v predhodnih poglavjih, močno prepletene z vznikom meritokratske logike, ki je zamenjala stara pravila družbenega stratificiranja. Kritika obstoječega stanja v družbi se je začela prav z zahtevami po večji enakosti. Najti jih je mogoče v geslu francoske revolucije ‚svoboda, enakost, bratstvo‘ pa v čartističnem gibanju, v gibanju za odpravo suženjstva, v zahtevah ruske revolucije, boju proti fašizmu in kolonializmu in seveda v feminističnih gibanjih (prim. White 2007). Hkrati pa smo v četrtem poglavju pokazali, da je sledila kritika novega meritokratskega kriterija – prav tako/ponovno s položaja zahteve po enakosti. Analiza ugotovitev najvidnejših kritik meritokracije je namreč pokazala, da tudi – čeprav so zahteve po večji enakosti in njihova realizacija pripeljale do pomembnih sprememb v različnih poljih družbenega delovanja – v edukacijskem polju in družbi na splošno skrb za preprosto enakost ne zadostuje za odpravo družbenih neenakosti. Še več: preprosta enakost proizvaja še več neenakosti (Walzer 1983). Pri zavzemanju za enako obravnavo vseh se namreč hitro zgodi spregled značilnosti in zahtev posameznika oziroma posameznic. Enaka obravnavo različnih posameznikov z različnimi socialnimi ozadji, različnimi kulturnimi kapitali namreč ne odpravi neenakosti in vsekakor ne prinese enakih rezultatov. Zato bi lahko udejanjanje egalitarnega sistema označili kot tisto, ki dodatno utrjuje reprodukcijo neenakosti, namesto da bi jo odpravljalo. Spoprijem z neenakostmi tako zahteva več od težnje k preprosti enakosti. Kot opozarjata Sen (1998)

in Walzer (1983), zagovor enakosti na nekem področju zelo verjetno pripelje do implicitnega zagona neenakosti na drugem področju. »Zahtevati enakost na področju, ki je sprejeto kot ‚osrednje‘ področje družbenega delovanja, gre z roko v roki s pristankom na neenakosti na bolj oddaljenih ‚obrobjih‘« (Sen 1998, x). Očitno je, da je treba poiskati odgovor na vprašanje: enakost česa (ibid., ix). Na področju edukacije je torej treba poiskati odgovore na vprašanja, katere enakosti so v sistemu edukacije upravičene in morda celo nujne. In ali so nekatere neenakosti torej sprejemljive.

Ker torej zahteve po večji enakosti ne privedejo nujno ne k (bolj) pravični družbi, še manj pa k (bolj) pravični šoli, tudi dograjevanje koncepta meritokracije, ki je v svojem jedru povezana z željo po večji enakosti za vse, ni mogoče samo po liniji enakosti. Kako torej naprej? Zdi se, da dodatne priložnosti za dograditev koncepta ponuja koncept socialne pravičnosti.

5.1 Enakost in pravičnost – dve strani iste medalje?

Preden začnemo razpravo o enakosti in pravičnosti v polju edukacije, se bomo vrnili nekaj korakov nazaj in poskusili pojasniti, kaj označuje prvi in kaj drugi pojem. Pojma enakost in pravičnost (v angleščini equality in equity) namreč pogosto (tudi neupravičeno) enačimo. Čeprav se zdi, da pojem pravičnosti poznamo in razumemo, saj je eden pogostejše uporabljenih pojmov v razpravah o stanju in prihodnosti sodobnih družb pa tudi pri vrednotenju posameznikov in njihovih dejanj, se pri poskusih definiranja pojma rado zapleta. Prav na to opozorijo avtorji raziskave *Pravičnost evropskih izobraževalnih sistemov*, ko na začetku študije pojem pravičnosti označijo kot »dvojni koncept«. Pri uporabi pojma pravičnosti namesto enakosti se namreč zdi, »da je teren, na katerega stopamo, manj varen« (Hingel 2003, 11). Da je iskanje odgovora na vprašanje, kaj je pravičnost, zahtevna naloga, verjame tudi Miller (2003). Ker se ocenam o zahtevnosti koncepta pridružujemo tudi sami, v nadaljevanju podajamo nekatera dodatna pojasnila.

Začetki razprav o pravičnosti segajo v antično Grčijo, za katero je bila značilna pogosta raba pridevnika pravično, in sicer za mestne države in tudi za posameznike (Brighouse 2004; Kodelja 2006). Platon (1995) v *Državi* pravičnost (δικαιοσύνη) najprej opredeli s trirazredno strukturo družbe (vladarji, vojščaki, kmetje), podoben model pa v nadaljevanju uporabi za opredelitev pravičnosti

tudi pri posamezniku. Ko predstavniki posameznih razredov razvijejo svoje vrednote in posledično svoja ravnanja, ki so skladna z njihovim mestom v družbi, lahko govorimo o pravični družbi. Na predstavljenem modelu pa sloni tudi razlaga pravičnosti pri posamezniku. Njegova duša je prav tako kot država razdeljena na tri dele – um, volja/pogum (vnemalni del) in goni (poželjski del), ki morajo, če naj govorimo o pravičnem posamezniku, delovati dobro vsak v svoji ‚sferi‘, hkrati pa tudi usklajeno in usmerjeno z umom. Razlaga pravičnosti, ki jo ponuja Platon, je zanimiva zato, ker se precej razlikuje od sodobnega razumevanja pravičnosti. Pravičnost antični mislec razume kot odraz usklajenosti notranjega ustroja posameznika in strukture države, bolj v smislu moralnega človeka (prim. Brighouse 2004; Kodelja 2006). Vse do začetka sodobnih družb je bila pravičnost pogosteje razumljena kot »vrlina posameznika in manj kot lastnost družb« (Barry 2005, 4).

Kodelja (2006), ki se s podajanjem definicije pravičnosti spoprime zelo sistematično in poglobljeno, se nasloni na še enega pomembnega antičnega misleca – Aristotela. Avtor *Nikomahove etike* (1994) je razlikoval dve vrsti pravičnosti: t. i. legalno pravičnost (pravičnost zakona) in pravičnost, ki ni podvržena pisanemu zakonu, ampak popravlja legalno pravičnost (ravnanje v duhu in ne po črki zakona) (povzeto po Kodelja 2006, 7). Prvo bi v angleščino prevedli z »justice«, drugo pa z »equity«. V slovenščini bi za prvo besedo uporabili »pravičnost«, za drugo pa »blagohotnost«, ki pa je ne razumemo kot pravičnost, čeprav angleško besedo »equity« dosledno prevajamo z besedo pravično.⁶⁷ »Kljub razlikam v pojmovanju pravičnosti pa vseeno velja precej široko soglasje, da ima tradicionalno pojmovanje pravičnosti dva osnovna pomena. Enkrat pomeni skladnost ravnanja z neko normo: naravno, božansko ali pozitivno, drugič pomeni enakost« (ibid, 11).

Aristotel pravičnost opredeli tudi kot popolno vrlino, ki obsega vse druge vrline. Pravičnost v ožjem pomenu Aristotel razume kot eno izmed vrlin, ki jo deli na dve obliki – distributivno (razdeljevalno) in popravljalno. Za obe obliki velja, da je pravično to, kar je skladno z enakostjo. Podobno opredelitev pravičnosti

67 V sodobnih razpravah o npr. pravičnosti v izobraževanju avtorji ne ločujejo med pojmom »justice« in »equity«. Oboje v slovenščini prevajamo kot pravičnost. Je pa na mestu opomba Kodelje, da gre pri »justice« za »pravičnost, ki jo Rawls imenuje pravičnost kot poštenost« (ibid., 6). Ta koncept pa se razlikuje od Aristotelove pravičnosti kot blagohotnosti. Mogoče je zapisati, da se bomo na tem mestu ukvarjali s t. i. socialno pravičnostjo, tisto, ki v Rawlsovih očeh spada pod distributivno in ne retributivno pravičnost. Distributivna pravičnost cilja na prednosti in bremena razumnega sodelovanja (prim. Rawls 1973, 2003 in Brighouse 2004).

lahko najdemo tudi na Lorenzettijevi freski *Alegorija o dobri in slabi vladavini*. Na njej je moška figura – predstavlja dobrega vladarja – obdana s šestimi vrlinami, predstavljenimi s šestimi ženskimi figurami. Na levi so upodobljeni mir, pogum in preudarnost, na desni plemenitost, zmernost in pravičnost. Zadržna se pojavi še enkrat. Drugič je upodobljena samostojno, med dvema upodobitvama vladavine, dobre in slabe. Središčnost, ki ji je namenjena tokrat, po našem mnenju kaže na pomembnost pravičnosti kot vrline, ki bi morala biti najpomembnejša vrлина družbenih ustanov.⁶⁸ Figura, ki upodablja pravičnost na omenjeni freski, drži v rokah skodeli tehtnice, nad katero bedi figura modrosti. V levo skodelo je nameščen angel z mečem in s krono, kar bi lahko povezali z Aristotelovo distributivno oziroma razdeljevalno pravičnostjo. V desni posodi je upodobljena retributivna ali povračilna pravičnost, saj angel v njej uravnava blago dveh obrtnikov. Iz vsake izmed skodel se spušča vrv k figuri sloge (pod pravičnostjo), ki ju ta spleta v kito. Kita se spušča ob vrsti meščanov in pristane v rokah vladarja – simbolika pri tem zatrjuje pravičnost kot povezovalni člen državljanov med seboj in tudi državljanov z oblastjo – dobro vladavino.

Pravičnost kot enakost, distributivna in popravljalna, je »odvisna od zakonov oziroma norm, ki predpisujejo enakost med zaslugami in dobički na eni strani ter med dobički in izgubami na drugi strani« (Kodelja 2006, 15). Na to kaže tudi opredelitev pravičnosti rimskega cesarja Justinijana, ki je verjel, da je pravičnost »trajna in stanovitna volja dati vsakomur, kar mu pripada« (Miller 2003, 84). Opredelitev poudari dva pomembna vidika pravičnosti – vsakega posameznika je treba obravnavati pošteno in dosledno. Miller dodaja, da je preprosti doslednosti treba dodati še relevantnost: »Razlike pri obravnavanju ljudi lahko temeljijo le na razlogih, ki so relevantni za dano obravnavo, [...] kjer za razlikovanje ni tehtnih razlogov, bi moral biti vsakdo obravnavan enako« (ibid., 85). Iz zapisa je mogoče ponovno zaznati, da sta enakost in pravičnost povezani in hkrati različni – povezanost in hkratno različnost, na katero kaže tudi t. i. pravilo pravičnosti, ki terja, da enake obravnavamo enako, različne pa različno. Gre za prazno, samo formalno pravilo, ki terja dodatne kriterije za razvrščanje v omenjeni kategoriji. Na podobno vsebinsko nedorečenost nalletimo pri že prej omenjeni Justinijanovi opredelitvi načela pravičnosti, ki ga je Cicero povzel z besedami »dati vsakomur, kar je njegovo« (Kodelja 2006, 15). To, kar je posameznikovo, pa naj bi določal zakon. Definicija je bila sicer pozneje označena za tautologijo in absurdno trditev (Kant namreč opozori, da ne

68 Rawls (1973) verjame, da bi morala biti pravičnost prva vrлина družbenih ustanov.

moremo dati nekomu nečesa, kar že ima (ibid.)), a je kljub temu ostala v veljavi do danes. Vsebinsko praznost pravila pravičnosti so skozi stoletja zapolnjevali z različnimi teorijami in kriteriji.

V nadaljevanju si bomo pogledali nekatere izmed teh teorij. Središčna pa bo pri tem Rawlsova teorija pravičnosti, ker je v zadnjih »desetletjih verjetno najpomembnejša teorija pravičnosti v sodobni politični filozofiji« (Kodelja 2006, 21) in ker ima velik vpliv na preučevanje pravičnosti v edukaciji, »saj so različne teorije pravičnosti, na podlagi katerih so bili izdelani indikatorji pravičnosti izobraževalnih sistemov, izbrane tako, da so neposredno povezane z Rawlsovo teorijo« (ibid., 23). Omenjeno velja za tiste, ki se z njegovo teorijo strinjajo ali pa ji nasprotujejo (prim. Brighouse 2004).

Če poskušamo odgovoriti na vprašanje iz naslova, lahko torej sklenemo, da je prav povezovanje pojmov enakosti in pravičnosti pomembno za naše pojasnjevanje razlike med enakostjo in pravičnostjo. Pravičnost zajema enakost. Povedano drugače, enakost je vidik pravičnosti. Spomnimo: Aristotel trdi, da je »pravično to, kar je skladno z enakostjo« (1994, 160). Kljub različnosti tako lahko govorimo o preseku obeh pojmov in zato ne preseneča, da se pogosto uporabljata kot sopomenki.

Vendar pa koncepta pravičnosti in enakosti naslavljata tudi različne teme – »na eni strani »dejanske« prednosti oz. slabosti v smislu treh Bourdiejevih oblik kapitala, na drugi strani pa zadevata normativno-etične teme poštene dodelitve virov« (Hutmacher, 2001, 10). Razlikovanje med obema konceptoma pa je pomembno tudi zaradi nekega drugega vprašanja, in sicer vprašanja, »ali so zares vse neenakosti nepravične« (ibid.). Oziroma: ko še vedno terjamo enakost in verjamemo v nujnost obstoja formalne enakosti, se odpira vprašanje, »enakost česa imamo v mislih« (Sen 1992).

5.2 Od preproste enakosti h kompleksni enakosti ...

Zahteve po enakosti so pomembne za razumevanje vzpostavljanja in delovanja sodobnih, demokratičnih družb. Nekaj več jasnosti prinaša ločevanje med različnimi oblikami enakosti, saj zahteva ene enakosti pogostokrat meri »na zahtevo po več stvareh hkrati« (White 2007, 4). Ena pomembnejših je gotovo legalna enakost, na kar smo opozorili že s pomočjo Aristotela. Brez legalnih pravil in norm si družbenega delovanja pravzaprav ne moremo predstavljati.

Norme neke družbe definira država s pomočjo svojih ustanov. Za pošteno in učinkovito kooperacijo v družbi je potrebna ločitev na zakonodajno vejo ter izvršno in sodno vejo oblasti. Legalna enakost zahteva, da so vsi subjekti neke države podvrženi enakim zakonom (ibid.). Ker pa enakost pred zakonom ne pomeni nujno enakosti pri pripravi zakonov, je potrebna tudi t. i. politična enakost. Subjekti neke države naj bi imeli enake možnosti pri pripravi zakonov, ki so jim podvrženi. Iz te zahteve po politični enakosti izideta dve politični pravici – pravica voliti in kandidirati. Tretjo obliko enakosti White, sklicujoč se na Millerja, imenuje socialna oziroma statusna enakost – gre za posameznikov položaj v družbi. Statusna enakost bi tako terjala enako obravnavo individuumov, upoštevajoč samo osebne sposobnosti, potrebe in njihove dosežke (Miller v White 2007, 7). Oblika socialne enakosti je tudi »odsotnost dominacije v človeških vsakodnevnih razmerjih« (ibid.). Gre za odsotnost moči ene osebe nad drugo, npr. moža nad ženo, proti kateri sta se med prvimi učinkovito borila J. S. Mill in H. Taylor. Družba enakih šele omogoča vsem, da uživajo t. i. »efektivno svobodo« (ibid., 7).

Na težavo monopola, ki ga razume kot posedovanje ali nadzor nad določenimi družbenimi dobrinami z namenom izkoriščati njihovo dominantnost, pa strukturirano opozori tudi Walzer (1983). »Fizična moč, družinski ugled, religiozne ali politične službe, zemljiško bogastvo, kapital, tehnično znanje – vsaka izmed teh dobrin je v različnih zgodovinskih obdobjih dominirala« (Walzer 1983, 11). Če posedujete eno izmed teh pomembnih dobrin, verjame Walzer, sledijo tudi druge. Naj ponazorimo s primeri kapitalistične družbe – v njej je kapital dominanten in njemu sledita moč in ugled. V meritokracijah lahko igra podobno vlogo znanje itn. Tisti, ki posedujejo monopolni nadzor nad dominantno dobrino, predstavljajo vladajoči razred. Ker pa monopol in dominacija nista nikoli popolna, prihaja do družbenih sprememb. Druge skupine vedno 'izzivajo' vladajočo skupino. Porazdelitev dobrin ustvarja konflikte, ker si nedominirajoče skupine želijo drugačne dominantne porazdelitve. Zato so v družbi vedno na delu boji skupin za dominacijo. Tudi pri uveljavljanju meritokratskega kriterija (kariere, odprte talentom) je mogoče zaznati, da ga zagovarjajo tisti, ki verjamejo, da posedujejo talent in so najpogosteje tudi monopolisti v polju edukacije. Boji skupin imajo po Walzerju paradigmatsko formo. Dominantna dobrina, nad katero ima neka skupina monopol, je sistematično konvertirana v celo paleto drugih reči – priložnosti, moči, ugleda (ibid., 12). Prav ta forma privede do tega, da so v družbi nenehno na delu tudi zahteve po drugačni razporeditvi dobrin.

Za pravičnejšo delovanje družb po Walzerju odgovora tako ni najti v večji enakosti. Preprosta enakost je sicer pomembna, a ne zagotavlja pravično urejene družbe. Če si predstavljamo družbo, v kateri imajo vsi ljudje na voljo enako vsoto denarja in je vse na prodaj vsem, na koncu med posamezniki in posameznicami ni enakosti, ki bi jo pričakovali. Uporaba in učinek denarja namreč pripeljeta do razlik in novih oblik dominacije. Dober primer tega je celo edukacija, če je na voljo vsem pod enakimi pogoji. Izkaže se, da je edukacija dobra investicija, ker in če so tistim, ki jo imajo na voljo, dostopne tudi druge dobrine. Zato si skuša nad njo pridobiti monopol določena skupina – skupina talentiranih (Walzer 1983). Ob paradigmatiski zastavitvi edukacije kot dominantne dobrine omenjena skupina zahteva, da je dobrina, ki jo nadzorujejo, tako pomembna, da bi morala dominirati tudi zunaj sfere šole, v službah, nazivih, posebnih pravicah, bogastvu itn. Svoje zahteve prikazujejo kot pravične. Talentiranim – komu pa, če ne njim, naj bi omogočale povečanje vseh resursov. In tako je rojena meritokracija z vsemi težavami, ki jih izpostavlja Young. Seveda se Walzerju tudi ob tej obliki dominacije zastavi logično vprašanje, tj. kaj je mogoče storiti. Odgovor leži v postavitvi omejitev novim vzorcem menjav oz. pretvorb, ki bi sicer pripoznale, a hkrati omejile monopol moči talentiranih.

Ni se treba toliko ukvarjati z monopolom nad neko dobrino, kolikor je treba omejiti oz. odpravljati njeno dominacijo zunaj polja njene legitimne dominacije oz. monopola. Zato Walzer predlaga nekaj, čemur bi lahko rekli kompleksna egalitarna družba, v kateri obstajajo monopoli drug ob drugem. Polja pa so sorazmerno avtonomna. In to je pomembno: predlaga ohranjanje avtonomije sfer. Walzer tako rešitev išče v polju opredelitve enakosti kot »kompleksnega razmerja oseb, ki ga posredujejo dobrine, ki jih proizvajamo, delimo in razdelimo med seboj. Enakost ni enakost posesti. Zahteva različne razdeljevalne kriterije, ki odražajo različnost družbenih dobrin« (ibid., 18).

Tudi znotraj sfer je mogoče zaznati oblastna razmerja in iz teh izhajajoče neenakosti, vendar te ostajajo vezane na meje sfere. Če pride do kršenja teh pravil, gre za poskus tiranije. Spremeniti eno dobrino v drugo, pri čemer ni na delu intrinzična povezanost med njima, pomeni napad oz. vdor v sfero, ki ima svoja pravila. Režim kompleksne enakosti pa je nasproten režimu tiranije. Zavzema se namreč za razmerja, ki onemogočajo dominacijo. Če ponazorimo s primerom: oseba X je pridobila oblike kapitala, ki so potrebne za pozicioniranje v določenem polju. Oseba X zato že več let uspešno deluje v tem polju, ima več ugleda, moči in vpliva kot oseba Y, ki se v tem polju šele uveljavlja.

Opisane neenakosti so za Walzerja sprejemljive in legitimne. Vendar pa omejnjeni položaj osebe X ne sme povzročati neenakosti med to osebo in drugimi osebami na drugih področjih, npr. v šolanju, sodni varnosti, zdravstveni oskrbi itn. Walzer tudi meni, da so razlike dovoljene, samo če prinašajo prednosti najmanj privilegiranim slojem prebivalstva. To razlikovanje pa naj bi omogočala močna država. Zagovarja kompleksno egalitarno družbo in predlaga boj proti dominaciji, ne predlaga pa tudi odprave monopola znotraj posamične sfere (Walzer 1983).

5.3 ... in še k pošteni pravičnosti

Ko tako tematiziramo odpravo neenakosti in vključevanje koncepta socialne pravičnosti, je dobro spomniti na znani Tocquevillov paradoks, ki pravi, da bolj ko se izboljšujejo družbeni pogoji, bolj se zdijo obstoječe neenakosti nepravične. Občutki nepravičnosti in zavisti se z zmanjševanjem nepravičnosti vse bolj krepijo. Hutmacher paradoks lepo ponazori s prizadevanji feministk za doseganje večje enakosti med spoloma: »Mnoge neenakosti med spoloma so bile v zadnjih 50 letih odpravljene, a bolj ko se ženske približujejo pogojem moških, bolj nesprejemljive so preostale neenakosti med spoloma – in bolj aktivni, nujen in vsestranski je boj proti njim« (Hutmacher 2001, 20). Hkrati pa zmanjševanje in odprava določenih družbenih neenakosti napredujeta zelo počasi, ker jih večina državljanek in državljanov sprejema oziroma ker jih ne zna opredeliti kot nepravične. Za to, da bi jih lahko označili za pravične ali nepravične, je treba imeti glede na Fleurbaeya (1996 v Meuret 2001, 94) najprej ideal – idejo pravične družbe, argumente, ki pojasnjujejo pravičnost družbe, in polje aplikacij. Vse troje je mogoče najti pri enem bolj znanih teoretikov pravičnosti, tj. Johnu Rawlsu.

Ker je danes skoraj nemogoče razpravljati o pravičnosti v družbi in njenih podsistemih, ne da bi vsaj v grobih orisih poznali Rawlsovo *Teorijo pravičnosti* (v nadaljevanju *Teorija*), ki jo je izdal leta 1971, podlage zanjo pa so nastajale vsaj že desetletje prej (Brighouse 2004, 8). *Teorija* je izdal v želji »podati čim bolj koherenten pregled idej o pravičnosti kot poštenosti« (Rawls 1973, vii). *Teorija* predstavlja »bogato, zahtevno in temeljno delo« (Nagel 1989, 1), ponuja dobro izdelane argumente pravičnosti kot poštenosti in odpira veliko tem za nadaljnje diskusije. Ker se ukvarja s področjem pravičnosti na sofisticiran in tehnično dovršen način, jo čislajo strokovnjaki s področja moralne in politične

teorije, zaradi svoje »vsem domače« topike in navidezne nezahtevnosti pa je zanimiva tudi za laike.

Zanimanje za Rawlsovo delo po več kot 40 letih od njene prve izdaje ne pojenja. Eden izmed razlogov je nedvomno Rawlsova vrnitev k tradiciji politične filozofije, zasuk stran od semantičnih teorij logičnih pozitivistov in analitične šole na splošno. Drugi je ta, da se kljub svoji zahtevnosti ukvarja z vprašanji, ki so za večino ljudi zanimiva in ki zadevajo širše množice. Ko se Rawls naslanja na angleško tradicijo politične teorije – Huma, Smitha, Milla in druge – počne to na »svež način, v luči razvoja ekonomije in družbenih ved« (Dworkin 1989, xxxiii). Rawls ni skrival dejstva, da je njegovo delo rezultat časa, v katerem je živel.⁶⁹ Seveda pa to dejstvo ne zmanjšuje pomena njegove teorije. Nasprotno, s svojim delom je postavil teoretske temelje za pomembne moralne in politične ideje tudi našega časa. Tudi če se z njimi ne strinjamo, ga ne moremo spregledati. Brez njegovih zastavitev težko mislimo tudi na vprašanje pravičnosti na področju edukacije. Prav zato bomo v nadaljevanju predstavili strukturo *Teorije* in pojasnili nekaj njenih temeljnih idej, kot so: osnovna struktura družbe, izhodiščni položaj, načeli pravičnosti, primarne dobrine, ki sta cilj razumnih življenj, in aristotelsko načelo, tj. osnovno načelo motivacije. Pri tem se bomo v veliki meri naslanjali na delo *Pravičnost kot poštenost*, ker predstavlja Rawlsovo zadnje, popravljeno in dopolnjeno delo, v katerem odpravlja nekatere napake in nedoslednosti *Teorije* in svoje koncepte dograjuje z argumenti kritikov. Hkrati pa osnovne ideje iz *Teorije* povezuje s pomembnejšimi deli, ki jih je napisal v obdobju po njej; naj omenimo le esej *Pravičnost kot poštenost: politično, ne metafizično*⁷⁰ in delo *Political liberalism* (1993). Naše uvodno seznanjanje z Rawlsovo pravičnostjo pa ostaja, kot smo že omenili, namenjeno predvsem poznejšemu povezovanju pravičnosti kot poštenosti in edukacije.

5.3.1 *Teorija pravičnosti*

Rawls je svojo teorijo pravičnosti razvil, ker je bil nezadovoljen z obstoječo politično teorijo, ujeto med dve skrajnosti: »utilitarizem in nekoherentno zmedo idej in načel – intuicionizem« (Kymlicka 2005, 91). Oblikovati je želel teorijo

69 Na začetku 70. let 20. stoletja so bile v ZDA pod vprašaj postavljene temeljne ideje liberalizma. Zaupanje v politične ustanove je bilo tudi zaradi vietnamske vojne vse manjše. Različna civilnodružbena gibanja pa so rezultirala v resnih konfliktih med skupinami aktivistov in policijo.

70 Preveden v slovenščino in objavljen v zborniku *Komunitarizem in individualizem* (2004).

pravičnosti »za svobodno družbo, v kateri bodo posamezniki ohranili različne poglede na to, kaj je v življenju vredno truda in kaj so prave moralne vrednote, po katerih se v življenju ravnajo« (Brighouse 2004, 30). Verjel je, da se lahko svobodni in razumni ljudje, ki jih ne omejujejo represivne oblasti, različno odločajo o tem, kaj je za njih dobro in za kaj se je v življenju vredno truditi. Zaupanje v svobodni človeški razum, ki določa dobro, zaznamuje celotno teorijo, ki jo ponuja Rawls. Prepričan je bil, da teorija pravičnosti ne more biti postavljena na moralnih temeljih, ki se zdijo razumnim ljudem vprašljivi.

Iskanje odgovora na vprašanje, katero je najsprejemljivejše politično pojmovanje pravičnosti za določanje poštenih pogojev sodelovanja med državljani, ki jih obravnavamo kot enake, svobodne, razumne, normalne in aktivne člane družbe, je proizvedlo obsežno delo, ki ga je težko na kratko povzeti. Če kljub temu poskusimo, bi lahko zapisali, da vsebuje tri pomembne elemente: »vizijo ljudi in družbe, [...] koncept moralne teorije [...] in konstrukcijo, ki naj bi omogočila načela, ki bi bila odsev vizije in bi bila hkrati v skladu z moralno teorijo« (Nagel 1989, 1). Iz teh elementov so izpeljani temeljne ideje, načela in koncepti, katerih namen je predstaviti najsprejemljivejšo teorijo pravičnosti kot poštenosti za demokratično družbo.

5.3.2 *Temeljne ideje Teorije*

V primerjavi z že omenjenim uvodom v *Teorijo* v prvem poglavju *Pravičnosti kot poštenosti* (2003), ki je nastala tudi za to, da bi bile »odpravljene večje napake iz *Teorije*« (2003, xv), preko pojasnjevanja vlog politične filozofije Rawls navede razloge za lastno ukvarjanje s to tematiko. Pri tem natančno popiše štiri vloge politične filozofije, ki jih ima ta kot del družbene politične kulture. Že v popisu pa je mogoče najti tudi razloge, zakaj se je z njo treba ukvarjati in kakšno vlogo ima v polju edukacije.

Prva vloga politične filozofije izhaja iz težnje po odpravi političnega konflikta in potrebe po vzpostavljanju družbenega reda. »Za to, da je družbeno sodelovanje sploh mogoče« (2003, 2), je namreč treba poiskati »kakršno koli skupno izhodišče za politični sporazum« (ibid., 1) oziroma vsaj zmanjšati razlike v pogledih, interesih in strasteh. Ljudi namreč ne ženejo samo njihovi interesi, ampak tudi njihovi pogledi, strasti itn. Politična filozofija lahko pripomore k dojetanju politične in družbene institucije – ljudem pomaga razumeti, kakšno vlogo imajo v njej kot njeni člani z določenim političnim statusom. Gre za t. i. orientacijsko

vlogo in naslanjanje na Kantovo idejo o razumu, »ki je istovrsten sposobnosti orientacije« (ibid., 3). Pomiritev je njena tretja vloga. Lahko nas pomiri in blaži naše nezadovoljstvo z družbo, s tem, ko kaže, »da je razvoj institucij racionalen« (ibid.). V tem delu je mogoče zaznati Heglovo idejo o racionalnosti sveta. »Če gledamo na svet racionalno, je svet racionalen« (ibid.).

Rawls je prepričan, da demokratična družba ne more biti ne skupnost (družina) ne zveza (društvo), je pa lahko oblika poštenega sodelovanja razumnih in svobodnih državljanek in državljanov. Vzrok za takšno sodelovanje je dobrobit, ki iz tega sodelovanja izide. Njena četrta vloga je variacija tretje. Politična filozofija je realistično-utopična; je »preizkušanje meja politično možnega« (ibid., 4).

Merilo urejanja stvari bi moralo biti po mnenju avtorja pravičnost – ljudje so do stvari upravičeni, ker je to pravično, in ne zato, ker si to zaslužijo (*merit*). Namesto koncepta zaslužnosti (meritokracije) zato sloni Rawlsova teorija pravičnosti na treh osnovnih načelih, ki jih sam imenuje »temeljne intuitivne ideje«. Gre za ideje, ki jih je mogoče najti v starejših in sodobnejših političnih argumentacijah pa tudi v dokumentih, kakršna sta Deklaracija neodvisnosti ZDA in Splošna deklaracija človekovih pravic. V primerjavi z meritokracijo in utilitarizmom bi te tri ideje po njegovem mnenju lahko zagotovile široko javno soglasje. Prav to pa je za demokratično ureditev izjemnega pomena. Praktični cilj poštene pravičnosti je med drugim poskrbeti za sprejemljiv »filozofsko-moralni temelj demokratičnih institucij in razumevanje vprašanj, vezanih na enakost in svobodo« (ibid., 5), vse to pa naj bi zagotavljale predstavljene temeljne ideje.

Med ideje, ki pomagajo organizirati in strukturirati pravičnost in poštenost kot celoto, spadajo:

1. ideja o »družbi kot poštemem sistemu družbenega sodelovanja« (ibid.) skozi daljše časovno obdobje. Ta je za razumevanje pravičnosti temeljna. Gre za osrednjo idejo, ki jo Rawls uporablja za razumevanje pomena poštenosti kot pravičnosti za demokratično vladavino. Ima pa ideja vsaj tri bistvene poteze:
 - ne gre le za sodelovanje, ampak za to, da je to vodeno po javno sprejetih pravilih in postopkih, ki jih tisti, ki jih zadevajo, sprejemajo kot primerne;
 - ideja sodelovanja vključuje tudi poštene (*fair*) pogoje sodelovanja, ki natančno določajo idejo vzajemnosti. Pravila delujejo,

če jih vsi sprejemajo in spoštujejo. Ne vemo pa, kaj se zgodi, če jih ne. Rawls predvideva, da jih razumni posamezniki spoštujejo, ker imajo od tega koristi, to pa je že tretji element ideje;

- prednosti, ki jih imajo in za katere si prizadevajo sodelujoči v taki kooperaciji (prim. Rawls 2003, 6).

Središčno idejo spremljata dve (dodatni) osnovni ideji:

2. ideja dobro organizirane družbe, tj. družbe, učinkovito regulirane z javnim razumevanjem pravičnosti. Gre za dopolnilno idejo ideje o družbi kot poštenem sistemu družbenega sodelovanja. O taki družbi govorimo, ko:

- »je izpolnjen pogoj javnosti (*publicity condition*) – vsi državljani sprejmejo in vedo, da so vsi sprejeli enake pogoje pravičnosti; to vedenje je pripoznano kot stvar javnega strinjanja;
- osnovna družbena struktura izpolnjuje zahteve pravičnosti;
- državljani imajo učinkovit občutek pravičnosti – posamezniki jo razumejo in se ne upirajo situacijam, ki so jim dodeljene (vedo, kam spadajo)« (prim. Brighous 2004, 34).

3. tretja in najpomembnejša ideja je ideja državljanov kot svobodnih in enakih moralnih oseb. O enakosti med državljani govorimo, ko »imajo sposobnost za občutek za pravičnosti, [...] imajo sposobnost za pojmovanje dobrega« (Rawls 2003, 6).

Sposobnost občutka za pravičnost obsega sposobnosti posameznika, da v svojih ravnanjih upošteva meje, ki jih določajo legitimni interesi drugih ljudi. Sposobnost pojmovanja dobrega Rawls razume kot »razumen načrt življenja« (1973, 92–93). Ni pa posebej natančen pri tem, kaj vse všteta v tak načrt.

Državljan razume kot svobodne, ko »sebe dojemajo kot merodajne vire izjav o družbi [...] in imajo pravico videti sebe kot neodvisne pri svojem pojmovanju dobrega« (Brighouse 2004, 35). V ozadju ideje merodajnih subjektov leži pogled na nas same kot tiste, ki smo upravičeni do prizadevanja za »dobro življenje«, kot si ga zamišljamo, seveda znotraj meja, ki jih določa pravičnost. Ob tem tudi pričakujemo, da nas bo ustroj družbenih institucij upošteval kot posameznike. Naj opozorimo, da ne gre za posameznike, ki bi imeli pred seboj le sebe in svoje interese. Ob tem, ko jih omejuje zahteva po pravičnosti, morajo ob svojih interesih upoštevati tudi interese drugih. Pri prizadevanju za

dobro smo dosledni, tudi če skozi čas spremenimo svoja prepričanja – verska, politična, svetovnonazorska idr. Zato lahko pričakujemo, da nas bo družba ne glede na spremembo stališč obravnavala enako, in sicer glede nagrad, ki jih zaslužimo, pa tudi kazni, če smo kršili pravila in zakone.

Te ideje igrajo pomembno vlogo v družbeni politični misli. Ob zapisanem se jasno izrisuje zavezanost *Teorije* individualnim svoboščinam. »Gre za ideologijo, zgrajeno na prevladujočih pravicah posameznika« (Post 2006, 10). Ob dejstvu, da je Rawls po svojem prepričanju liberallec,⁷¹ nas ne bi smelo presenečati, da posebno pozornost namenja svobodi in enakosti; prva je pred drugo, a o tem več v nadaljevanju. Ko postavlja okvir svoje teorije, je ta liberalno usmerjen, kakor je tudi večina sodobnih političnih pogledov zaznamovana z idejami egalitarnega liberalizma 18. in 19. stoletja. Vendar njegovega dela ne gre razumeti samo kot podporo obstoječi liberalni ideologiji in institucijam. Nasprotno, njegova »idealna« teorija je prej izziv obstoječemu družbenemu sistemu.

5.4 Osnovna struktura družbe

Rawls pred pojasnitvijo načel pravičnosti razloži, kaj je predmet pravičnosti. Načela se namreč nanašajo na ta predmet, imenovan osnovna struktura družbe, ki jo sestavljajo nekatere osrednje institucije družbe: zakonodaja, legalno priznane oblike lastnine, ekonomske strukture, oblikovanje parlamenta in sodstva itn. »Te institucije upravljajo z delitvijo koristi, ki vznikajo iz družbenega sodelovanja ter določajo temeljne pravice in dolžnosti državljanov« (Brighouse 2003, 36). Družba je namreč pravična, ko so osrednje institucije urejene skladno s pravičnimi načeli.⁷²

Osnovna struktura je pomembna, ker je transparentna institucija prisile, ki deluje skladno z zakoni in pravili, posamezniki pa so moralno odgovorni, da

71 Za liberalno politično misel je značilna močno izstopajoča povezanost liberalizma in svobode, še posebej individualne svobode. Čeprav je težko podati preprosto definicijo liberalizma, pa lahko rečemo, da so »na področju politike liberalci zavezani intelektualni svobodi, svobodi govora, povezovanja, državljanskim svoboščinam na splošno. Na področju zasebnega življenja dvigujejo zastave svobodi verovanja in drugih praks, svobodni izbiri načinov življenja« (Waldrón 1993, 38). Čeprav je Ronald Dworkin prepričan, da so liberalci »močneje zavezani ideji enakosti kot kateremu koli idealu svobode« (ibid., 37).

72 Nekatero institucije ne spadajo v osnovno strukturo družbe. Rawls npr. cerkve (če niso državne) obravnava kot »neodvisne od osnovne strukture« (ibid.). Zato zanje ne veljajo enaka pravila kot za osrednje javne institucije.

upravičijo ta pravila drug drugemu. Ima tudi pomemben vpliv na življenja posameznikov. Uspeh posameznika v družbi je namreč povezan z njegovim položajem v osnovni strukturi in z njeno ureditvijo. Pri tem je pomembno poudariti, da Rawls ne predpisuje, kako morajo ljudje živeti. Cilj *Teorije* namreč ni »ustoličiti« načela, ki bodo določala, kako se vesti v življenju, ampak vzpostaviti načela, ki bodo zadostovala za okvir, znotraj katerega bodo posamezniki po svojih željah poskrbeli za svoja življenja. Rawls poudarja, da se načela dotikajo le osnovne strukture, ta pa »zasebno povezovanje uokvirja« (ibid.).

5.4.1 *Izhodišni položaj in tančica nevednosti*

Za središčno idejo svoje teorije Rawls postavi izhodišni položaj (IP). »Ideja izhodišnega položaja je vzpostavitev poštene procedure, v kateri bodo izbrana poštena načela« (1973, 136). IP predstavlja »miselni eksperiment« (Brighouse 2004, 38), ki omogoča izpeljavo prej predstavljenih temeljnih idej ter oblikovanje in vzpostavitev družbenih institucij. Predpostavlja, kot povzema Dworkin, »skupino moških in žensk, ki se združijo, da bi oblikovali družbeno pogodbo« (1989, 16). Rawlsovo *Teorijo* zato uvrščajo med t. i. teorije družbene pogodbe.⁷³ Rawlsova družbena pogodba je na Kantovi sledi hipotetična in predpostavlja člane družbe kot suverene posameznike, ki so zavezani, da svojo suverenost delijo s svojimi obveznostmi do drugega, ne pa z neko avtoriteto (kralj, bog, papež). Njegova konceptualizacija »pogodbe« se od pojmovanj predhodnikov razlikuje v tem, da želi »vzpostaviti načela pravičnosti, ki bodo strukturirala vse nadaljnje dogovore« (Post 2006, 10). Razliko med klasičnimi teorijami družbene pogodbe in Rawlsovo pa je mogoče najti tudi v opisu njenih članov. Člane v Rawlsovem primeru predstavljajo moški in ženske »z navadnimi okusi, talenti, ambicijami in prepričanji, pri čemer je vsak izmed njih začasno neveden glede svojih osebnostnih lastnosti, zato se mora strinjati s pogoji pogodbe, preden se mu vednost o teh vrne« (Dworkin 1989, 17). Rawls poskuša dokazati, da bi se »nevedni« moški in ženske ob predpostavki, da so razumni in bi ravnali v svojem abstraktnem interesu, odločili za njegovi načeli pravičnosti. Argument v prid izhodišnega položaja velja iskati v dejstvu, da

73 Merimo na klasične teorije družbene pogodbe, kakršne so razvili Hume, Locke, Kant, Rousseau, ki družbo in njeno ureditev predstavljajo kot stvar dogovora med njenimi člani. Dworkin politične teorije deli na tiste, ki so usmerjene na cilje (utilitarizem), dolžnosti (Kantov imperativ) in na pravice (Painova teorija). Pri teorijah pravic in dolžnosti je v ospredju posameznik in ne družba (prim. Nigel 1989, 40–41). Za uporabo koncepta družbene pogodbe so smiselne le teorije, osredinjene na naravne pravice posameznika.

sta načeli pravičnosti v interesu vseh članov katere koli politične skupnosti. Prav zato bi bilo pošteno urejati družbene zadeve skladno z njima. Ne gre namreč za zaščito trenutnih interesov, ampak načela gradijo na interesih, ki odmislijo (prikrijejo) – zato tančica nevednosti – »vednost o pripadnosti določeni generaciji, naravnih danostih, socialnem razrednem izvoru in o našem posebnem pojmovanju dobrega« (Rawls 2003, 15–16, 86).

Brighouse sicer poudari tri funkcije tančice:

1. omogočanje nepristranskosti načel;
2. v povezavi s tem odvzem pridobljenih privilegijev;
3. prispevek k načinu oblikovanja temeljnih idej (prim. 2004, 40).

Kljub začasni nevednosti pa tisti za tančico niso popolnoma nevedni. Razumejo splošna načela delovanja družbe – politične zadeve, ekonomijo, osnove družbene organiziranosti in temeljne zakone človeške psihologije (prim. Rawls 1973, 137). Rawls se za izhodiščno nevednost odloči, ker verjame, da motivacija odločitve, ki je pravična, ne smeta biti ne zavist ne altruizem (2003, 87). Ker se zaveda, da sta hkrati pri vsakem pogajanju prisotna elementa tveganja odpora (*risk aversion*) in negotovosti, pa ju skuša zmanjšati s t. i. »pravilom maksmin« (ibid. 97–99). Gre za pravilo, ki bi ga izbrali racionalni akterji, saj maksimiraš, kar bi dobil, če bi se znašel v minimumu, tj. v najslabšem položaju« (Kymlicka 2005, 108). To naj bi bila v okoliščinah nevednosti najobetavnejša izbira, saj zagotavlja, da oseba zasede položaj, ki je zanjo sprejemljiv.

Predstavljeni koncepti so teoretsko pomagalo, umetni konstrukt, ki jih Rawls razvije za to, da bi nas prepričal o sprejemljivosti svoje teorije. Vzpostavi jih, da bi ponazorili pošteno izbiro načel pravičnosti. Načela pravičnosti bi bila s pomočjo IP in tančice nevednosti⁷⁴ izbrana kot rezultat nepristranskega dogovora ali pogajanja. Dworkin opozori, da ljudje, »ki ne vedo, kateremu razredu pripadajo, tudi ne morejo oblikovati institucij, zavestno ali nezavedno, ki bi dajale prednost njihovem razredu« (1989, 50). Verjame, da bi bili ljudje v takem izhodiščnem položaju prisiljeni sprejeti splošni načeli pravičnosti, saj bi si želeli povečati svoje priložnosti za uspeh, če bi se mogoče znašli med manj privilegiranimi. Seveda bi nekateri, ko bi se tančica nevednosti dvignila, obžalovali privolitev v načela pravičnosti, ker bi jim v danih okoliščinah bolj

74 »Je intuitivni preizkus nepristranosti. Podobna je poskusu zagotovitve nepristranske razdelitve torte, ko poskrbimo za to, da oseba, ki jo reže, ne ve, kateri kos bo dobila« (Kymlicka 2005, 105).

ustrezalo npr. načelo povprečne koristi. Nekateri kritiki menijo, da sta Rawlsovi načeli konservativni in v njiju npr. hazarderji ne bi nikoli privolili. Rawls pa kljub vsemu verjame, da bi razumni ljudje privolili v načeli pravičnosti, ker bi bila to edina racionalna izbira ob njihovi začasni nevednosti.

Post je prepričana, da sta koncept IP in tančice nevednosti najbolj »distinktivna in razvojna elementa *Teorije*« (2006, 11). Predvidevanje, da se ljudje kljub mračnim silam svoje narave borijo za to, da bi živeli racionalno, vzpostavlja »sistem pravičnosti na ramenih posameznikov in njihovih individualnih pravicah« (ibid.) in ne na ramenih skupnosti. Racionalna izbira in individualna svoboda sta srčiki pravičnosti kot poštenosti – če jo koncipiramo liberalno, kot to počne Rawls. Nozick *Teorijo* tudi zato označi kot »močno, globoko, domiselno, široko, sistematično delo politične in moralne filozofije, ki ji ni bilo para vse od pisanja Johna Stuarta Milla« (1974, 183).

Kljub pohvalam in strinjanju pa imajo nekateri kritiki Rawlsa pomisleke o IP in tančici nevednosti. Najpogostejša sta dva ugovora. Prvi je, »da si ljudje sebe ne morejo predstavljati za tančico nevednosti« (Brighouse 2003, 43). Zdi se, da Rawls od njih zahteva nemogoče. Dejansko avtor od nas tega ne zahteva. Sprašuje nas, kaj bi ljudje za tančico nevednosti izbrali oziroma v kaj bi privolili. Drugi ugovor se nanaša na pogajalske okoliščine, ki jih predpostavlja IP, in na hipotetičnost pogodbe. »Samo zato, ker bi v izhodiščnem položaju privolili v nekaj, zakaj bi to upoštevali pozneje« (ibid.)? Naj znova spomnimo, da je Rawls IP uvedel zato, ker je želel opozoriti na posledice izhodišč, s pomočjo katerih bi lahko razmišljali o načelih pravičnosti in temeljnih moralnih idejah, ki jih mogoče celo že sprejemamo. Za Rawlsa je dovolj dejstvo, da bi v IP privolili v dogovor oziroma načeli pravičnosti. S tem pokaže, da je tak dogovor logično mogoč in potencialno smiseln. Ob že predstavljenih konceptih (nekateri so del Rawlsovega »zagovora«)⁷⁵ ne moremo mimo še enega, in sicer refleksivnega ravnovesja. »Gre za ravnovesje, ker naša načela in sodbe na koncu sovpadajo; refleksivno pa zato, ker vemo, katerim načelom se naše sodbe prilagajajo« (Rawls 1973, 20). Refleksivno ravnotežje predstavlja točko, do katere pridemo, ko naše razumevanje pravičnosti sovпада z načeli pravičnosti. Razumevanja pravičnosti namreč »ni mogoče deducirati iz samorazvidnih premis ali pogojev načel; nasprotno, njena utemeljitev je vprašanje medsebojne podpore številnih premislekov, ujemanja vsega v koherentnem pregledu« (Kymlicka 2005, 113).

75 Scanlon poudarja tri ideje Rawlsovega zagovora *Teorije*: »IP, javni motiv in refleksivno ravnovesje« (2005, 139).

Refleksivno ravnovesje »predstavlja stanje zavesti« (Post 2006, 15), saj so uveljavljena načela pravičnosti soočena z našimi dejanskimi sodbami o pravičnosti in med njimi ni več konflikta. Pri tem ne gre za statično in stabilno stanje, ampak za nenehno spreminjajoče se stanje, ki zahteva trdo in zahtevno delo. Čeprav gre za še en Rawlsov ideal, ki je težko dosegljiv, predstavlja ravnovesje tisto točko Rawlsove teorije, ki omogoča misliti politično pravičnost, ne samo metafizične. Kot kaže, s tem ni odveč sklep, da Rawls z ugotovljeno sposobnostjo ljudi, da o načelih razmišljamo in jih nato prilagajmo »ali dosežemo raven ravnovesja« (ibid.), pride za hrbet nasprotnikom, ki trdijo, da IP in tančica nevednosti kot hipotetični izhodišči nimata konceptualne potence.

5.4.2 Načeli pravičnosti

Rawls po vpeljavi IP za tančico nevednosti trdi, da sta načeli pravičnosti mogoči in dejanski orodji pravičnosti. Z njuno pomočjo lahko oblikujemo svoje sodbe in skladno z njima (lahko) ravnamo v različnih okoliščinah. Izbor načel pravičnosti je racionalna izbira, ki je posledica izhodiščnega položaja za tančico nevednosti. Položaj začasne nevednosti narekuje izbor takih načel, ki bodo dovolj splošna, da bodo ščitila posameznike oziroma posameznice ne glede na okoliščino, v kateri se bodo znašli. Izbrana načela naj bi določala pravice in dolžnosti ter regulirala distribucijo socialnih in ekonomskih prednosti (prim. Rawls 1973, 61).

Načeli sta na začetku podani v preprosti obliki:

- a) »enakost pripadajočih temeljnih pravic in dolžnosti ter
- b) sprejemljivost neenakosti le, če imajo od nje korist vsi, največjo korist pa imajo najbolj prikrajšani« (ibid., 14–15).

Pozneje ju razširi:

»Prvo načelo – Vsakdo mora imeti enako pravico do najboljšežnejšega celovitega sistema enakih temeljnih svoboščin, ki je združljiv s podobnim sistemom svoboščin za vse.

Drugo načelo – Družbene in ekonomske neenakosti morajo biti urejene tako, da so hkrati:

- a) v največjo korist tistim, ki so v najslabšem položaju, in
- b) povezane z javnimi službami in s položaji, ki so dostopni vsem pod pogoji nepristranske enakosti možnosti« (ibid., 60).

Ob tem Rawls uvede prednostna pravila oz. pravila nadrejenosti načel. Zanj je še posebej pomembno prvo, tj. prednostno pravilo. To izrecno nalaga, da morajo »biti načela pravičnosti razvrščena [...] tako, da je svoboda lahko omejena le v imenu svobode« (ibid., 302). Drugo prednostno pravilo pa je prav tako povedno in Rawlsa upravičeno uvršča ne le med dosledne liberalce, temveč tudi med socialne liberalce. To prednostno pravilo govori o prednosti »pravičnosti pred učinkovitostjo in blaginjo – drugo načelo pravičnosti je v leksikalnem redu pred učinkovitostjo in načelom maksimiranja vsote koristi, enakost možnosti pa je pred načelom razlike« (ibid., 302–303).

Ugotovimo lahko, da so skladno s temi načeli nekatere dobrine pred drugimi: enake svoboščine so tako pred enakostjo možnosti, ta pa ima prednost pred enakostjo sredstev. Še vedno pa velja, da je neenakost dopustna samo, če koristi tistim v najslabšem položaju.

Na splošno naj bi za pravično družbo veljalo, da morajo biti »vse primarne družbene dobrine – svoboda in priložnost, dohodki in bogastvo ter podlaga samospoštovanja – razdeljene enako, razen če neenaka razdelitev ene ali vseh teh dobrin ni v prid tistim v najmanj ugodnem položaju« (Kymlicka 2005, 93–94). Pri tem gre za odločilen zasuk – Rawls ljudi ne obravnava kot enakih tako, da bi odstranil vse neenakosti. Odstrani le tiste neenakosti, ki nekatere postavljajo v slabši položaj. Neenakosti so »dovoljene, če izboljšajo moj enak začetni delež, niso pa dovoljene, če – kakor pri utilitarizmu – posežejo po mojem pravičnem deležu« (ibid., 94).

V oporo predstavljenih načel pravičnosti Rawls ponudi dva argumenta; z enim izmed njih smo se v knjigi deloma že seznanili.

Prvi je ta, da svojo teorijo postavi nasproti prevladujoči ideologiji – idealu enakosti možnosti. **Drugi** pa kaže njegovo teorijo pravičnosti kot močnejšo, »ker je izid hipotetične družbene pogodbe – če bi lahko izbirali, bi izbrali njegova načela« (Kymlicka 2005, 96). Mi bomo na tem mestu predstavili le nekatere premise obeh.

Poglejmo najprej v polje **prvega** argumenta. Utemeljitev ekonomske razdelitve v naši družbi temelji na ideji enakosti možnosti – neenakost v dohodkih, prestižu itn. je po tej podmeni upravičena, če sta bila potegovanje za javne službe in dodelitev javnih služb in položajev, ki dajejo te prednosti, nepristranska. Rawls temu nasprotuje, ker ne koristi vsem članom družbe. Libertarni ideal enakih možnosti je zanj nestabilen, zato ponudi tri teze:

1. »Pravično je, da imajo posamezniki neenake deleže družbenih dobrin, če so te neenakosti pridobljene in zaslužene individualno – če so proizvod individualnega delovanja in izbor.
2. Nepravično je, da so posamezniki zapostavljeni ali v prednosti zaradi arbitrarnih in nezasluženih razlik v svojih družbenih okoliščinah« (ibid., 98). Ker verjame, da na razdelitvene deleže ne bi smeli vplivati dejavniki, ki so z moralnega gledišča arbitrarni, ponudi še tretjo tezo:
3. »Naravni talenti in družbene okoliščine so stvar gole sreče, moralne zahteve ljudi pa ne bi smele biti odvisne od gole sreče« (Kymlicka 2005, 96).⁷⁶

Nihče ne sme biti v prednosti zaradi svojih naravnih danosti. Seveda pa iz tega ne sledi, da bi morali te razlike odpraviti, k čemur se nagiba radikalni egalitarizem. »Z njimi je mogoče opraviti drugače. Osnovno strukturo lahko naravnamo tako, da te kontingence delujejo v korist tistih z najmanj sreče. Če hočemo vzpostaviti družbeni sistem, v katerem nikomur ne bo boljše ali slabše zaradi njegovega naključnega položaja v razdelitvi naravnih danosti ali zaradi njegovega izhodiščnega položaja v družbi, ne da bi v zameno dal ali prejel kompenzacijske ugodnosti, nas to vodi do načela razlik« (Kymlicka 2005, 99).

Načelo razlike zatrjuje, da nihče ne zasluži prednosti, ki izhajajo iz njegovega naravnega talenta, toda ni nepravično, če takšne prednosti dopustimo, kadar koristijo tistim, ki so imeli manj sreče v naravni loteriji. Načelo razlike tudi predvideva, da morajo v korist ljudi v najslabšem položaju delovati vse razlike. Ta obrat (načelo razlike) je »preprost in nagovori« (Van Parijs 2005) s predlogom, da naj bi »družbene in ekonomske neenakosti ocenjevali glede na to, v kakšnem položaju pustijo najrevnejše« (ibid.). Zdi se, da je prav v tej smeri treba iskati tudi odgovor na vprašanje ustreznega razmerja med enakostjo in učinkovitostjo. »Hkrati se namreč ogne absurdnosti enakosti za vsako ceno in pretiranosti maksimiranja agregata ne glede na njegovo porazdelitev« (ibid.). Načelo razlike je ena izmed treh komponent Rawlsovega posebnega pojmovanja pravičnosti. Uveljavi se, ko zaradi »določenega ekonomskega razvoja družbeni pogoji ne dovoljujejo oblikovanja (temeljnih svoboščin)« (ibid., 201). Tisto, za kar se avtor tu zavzame, sta »enaka porazdelitev temeljnih svoboščin in poštena enakost priložnosti« (ibid.). To je kot naloga, ki je »nad zahtevo, da bi bile druge ‚družbene vrednosti‘ porazdeljene »v korist vseh« (ibid.).

76 Tudi Dworkin je npr. prepričan, »da zaradi nezasluženosti naravnih danosti prevladujoči [ideal enakih možnosti, op. avt.] pogled ni toliko nestabilen, kolikor je »sleparski« (ibid.).

Drugi argument Rawls na veže prepričanje, da se ljudje podredijo oblasti zaradi pomanjkanja družbenega življenja, ne da bi se pri tem odrekli svoji moralni enakosti, privolili pa naj bi v to, da določeno moč prepustijo državi, vendar le, če bo država zaupano moč uporabila za zaščito posameznikov pred negotovostmi in pomanjkanjem. Rawlsovo razumevanje namena pogodbene teorije gre v smer določitve načel pravičnosti z gledišča enakosti – »izhodiščni položaj enakosti ustreza naravnemu stanju v tradicionalni teoriji družbene pogodbe [...] in vodi do določenega razumevanja pravičnosti. Rawlsa od drugih ‚pogodbenikov‘ med drugim loči obsodba nepravičnosti naravnega stanja« (Kymlicka 2005, 105). Po njegovem je »razumno in splošno sprejeto, [...] da pri izbiri načel nihče ne sme biti na boljšem oz. slabšem zaradi naravne sreče ali družbenih okoliščin« (ibid.). Posamezniki, vključeni v pogodbo,⁷⁷ ki naj bi po Rawlsu »utelešala filozofska načela, ki jih sprejemamo ali bi jih bili pripravljene sprejeti« (Dworkin 1989, 37), bi morali imeti pred očmi tudi svoje lastne interese, zato bi se odločili za taka načela, ki bi jim omogočala čim boljši položaj tudi v najslabših mogočih okoliščinah, zato bi kot razumni in svobodni sprejeli njegova načela pravičnosti.

5.4.3 *Razumno življenje: primarne dobrine in aristotelsko načelo*

Rawls s svojo *Teorijo* – natančneje z IP in tančico nevednosti – predvideva, da bodo posamezniki sprejemali racionalne odločitve, ki bodo pripeljale do zelenih ciljev v njihovih življenjih. Zaveda se obstoja ljudi, ki sprejemajo iracionalne odločitve, ki pripeljejo do iracionalnih življenj, a vendar predvideva, da se ljudje večinoma vedejo razumno. Razumna življenja in izbire razume kot temelj dobrega življenja in pravičnosti v družbi. S to konceptualizacijo se nedvoumno vpiše v polje deliberativne teorije.

Njegova teorija pa se približa pedagoškemu diskurzu šele, če ob že pojasnjenih konceptih (osnovne strukture družbe, izhodiščnega položaja, tančice nevednosti, osnovnih načel pravičnosti) pojasnimo še koncepte primarnih dobrin, aristotelskega načela in razumnega načrta za življenje. Za nas so pomembni, ker so »elementi proceduralne pravičnosti, ki tlakujejo pot razumnemu ali dobremu življenju« (Post 2006, 32). Gre za procese, ki opisujejo motivacijo in smisel doseganja, uresničevanja pravičnosti. Aristotelski princip Rawls uporabi za pojasnitev posameznikove motivacije za spopadanje z izzivi in za njegovo

⁷⁷ Večna dilema »družbenih pogodbenikov« je, kaj naj pogodba vsebuje (ne preveč in ne premalo).

rast oziroma učenje; nekateri ga opisujejo tudi kot teorijo motivacije. Mi ga omenjamo tudi zato, ker pomembno prispeva k razvoju samospoštovanja, ki je po Rawlsu ena najpomembnejših primarnih dobrin, hkrati pa je pomembno konceptualno orodje v polju edukacije.

Primarne dobrine so dobrine, za katere se posamezniki potegujejo in so sredstvo razumnih življenj. So tiste družbene vrednote, ki jih ščitita (in od institucij družbe zahtevata njihovo zagotavljanje) načeli pravičnosti. Natančneje, so stvari, ki ne samo, da si jih želimo in se zanje potegujemo, temveč »jih državljanji potrebujejo kot svobodni in enaki« (Rawls 2003, 58) za to, da bi lahko v družbi živeli polno življenje kot polnopravni člani družbe. Razumna življenja pa so posledica racionalnih odločitev.

Rawls loči med družbenimi (svoboda misli, govora, vesti itn.), naravnimi (zdravje, inteligentnost, talenti, hibe itn.) in človeškimi (samospoštovanje, prijateljstva itn.) dobrinami (prim. Rawls, 58–59). Družbene ščiti prvo načelo in imajo prednost pred drugimi, zato ker ima nanje družbena struktura večji vpliv kot na preostale. Zadnje ščiti drugo načelo, z izjemo samospoštovanja, ki ga ščiti prvo.

5.5 Enakost in pravičnost v edukaciji

Vse od druge svetovne vojne sta formalna enakost in možnost izobraževanja za vse na področju edukacije veljali za znak pravičnosti. Enake izobraževalne možnosti so namreč izpeljane iz splošnejšega načela enakih možnosti, tj. temeljnega kamna zahodnih sodobnih družb, ki se označujejo za liberalne demokracije, hkrati pa so rezultat klasičnega načela pravičnosti (enake obravnavamo enako, različne pa različno) (prim. Kodelja 2006, 29–30). Naj dodamo, da so bile enake izobraževalne možnosti izpeljane iz zahteve po enakosti pred zakonom in dejansko pomenijo enako dostopnost. Zdaj že vemo, da formalna enakost ne odpravlja nekaterih bistvenih družbenih neenakosti in tudi pravičnosti ne zagotavlja v zadostni meri. V prid prvi in drugi tezi govorijo dejstva, da otroci prihajajo v šolo iz različnih socialnih okolij, z različnimi pričakovanji in motivacijami, aspiracijami, vrednotami in normami. S tem ko jim je omogočena enaka formalna dostopnost izobraževanja, niso odpravljene razlike začetnih izhodišč. Zahteva po enakosti se zato vedno bolj seli v polja enakih dejanskih možnosti, začeniši z zahtevo po enakih izhodiščih, nadaljuje pa se

vse do enakih temeljnih rezultatov. Šele takrat naj bi bila šola kot ustanova vdružbljanja (Durkheim 1922) tudi pravična. Veliko je prepričanih, da gre za eno temeljnih vrednot naše družbe (Brighouse 2004, vi). Zato ne preseneča, da je pravica do izobrazbe našla mesto v 26. členu *Splošne deklaracije človekovih pravic*, ki pravi: »Vsakdo ima pravico do izobrazbe. Izobraževanje je brezplačno vsaj na začetni in temeljni stopnji. Šolanje na začetni stopnji je obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno. Visokošolsko izobraževanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno.« V zapisu je jasno izražena meritokratska logika, ki čišla osebnih zaslug posameznika in posameznice ter glede na njih upravičuje razlike.

Vendar pa zagovorniki enakosti v edukaciji terjajo predvsem dvoje: »Otroci naj ne bi imeli različnih dostopov do izobraževanja le zato, ker so rojeni bogatejšim staršem, [...] in otroci naj ne bi bili deležni boljše izobrazbe, ker so bistrejši, pametnejši, intelektualno sposobnejši od drugih« (Brighouse 2003, 112). Če bi obe načeli združili, bi lahko sklenili, da zagovorniki enakosti v edukaciji menijo, da morajo biti vsi otroci deležni enakih virov za svoje izobraževanje, ne glede na status in premoženje svojih staršev in ne glede na svoje sposobnosti. Brighouse navaja tri najpogostejša razumevanja enakosti v šoli: »Prvo poudarja enakost v smislu enakih sredstev, ki so namenjena posameznikovemu izobraževanju« (2006, 127). Slabost tega koncepta je, da ne upošteva posebnih potreb posameznikov, ki trpijo zaradi tega ali onega primanjkljaja, zaradi česar bi potrebovali boljše pogoje izobraževanja. »Drugo pojmovanje išče enakost v šoli v enakosti rezultatov, [...] a gre za slab pokazatelj enakosti, saj se posamezniki glede na ponujeno odločajo različno, [...] pri čemer se eni odločijo bolje kot drugi; [...] enakost vložene ga lahko tako proizvede neenakost rezultata« (ibid.). Težko pa je zaključiti, da so otroci odgovorni za kakovost svojih odločitev. Otroci imajo namreč različna pričakovanja in želje, povezane s šolo, pri tem pa igra pomembno vlogo tudi njihov socialni izvor.⁷⁸ Kot tretje razumevanje je najpogosteje navajan modificiran princip Rawlsove poštene enakosti priložnosti. Rawls je namreč prepričan, da gre za pravično enakost priložnosti takrat, »ko imajo tisti z enako ravniyo talenta in sposobnosti ob enaki pripravljenosti in želji, da jih uporabijo, enako možnost uspeha, ne glede na njihov izvorni položaj v družbi« (Rawls 1971, 73).

78 Razmišljanje je blizu Bourdieuevi teoriji habitusa ter Bernsteinovi teoriji restriktivnega in rafiniranega koda. Oba namreč menita, kar smo analizirali v četrtem poglavju, da sta šolsko okolje in jezik, ki se v njem uporablja, podobna okolju in jeziku otrok iz višjih družbenih slojev, kar je seveda povezano z njihovim uspehom v šoli.

Še podrobneje zahteve po enakosti v polju edukacije tematizirajo Hingel idr. (2003). Poudarjajo podobna načela enakosti, ki jih povzemajo po Grisay (1984). Koncept enakosti dostopa oziroma priložnosti opišejo kot tistega, »ki poskuša zmanjšati vpliv socialnega ozadja na uspešnost v šoli. Kritiziran je predvsem zaradi tega, ker tistim z več sposobnosti daje več možnosti za boljše pogoje izobraževanja (Matejev efekt)«⁷⁹ (Hingel 2003, 12). Iz načela je bilo oblikovano priporočilo k objektivnemu in znanstveno dokazljivemu odkrivanju talentov pri otrocih z enakimi sposobnostmi ne glede na socialno okolje, iz katerega izhajajo. Nadarjenim otrokom bi nato šole morale ponuditi različne možnosti in kurze, upoštevajoč njihovo nadarjenost. Hkrati pa bi morale otrokom z nižjim SES priskrbeti šolnine itn. (povz. po *ibid.*, 13). Načelo enakosti obravnave zagovarja enake pogoje izobraževanja za vse. Kritiki pa opozarjajo, da taka obravnava ni pravična do vseh tistih, ki trpijo za takšno ali drugačno obliko primanjkljaja in zato »potrebujejo boljše izobraževalne pogoje« (*ibid.*, 12). Pogosto je kritika usmerjena tudi na neenako kakovost poučevanja glede na položaj in status šole (elitne oziroma geto šole) ter na diferenciacijo. Iz načela je bilo izpeljano priporočilo ene ravni oziroma skupne šole, vsaj v obveznem delu izobraževanja (povzeto po *ibid.*, 13).

Tretje načelo zagovarja »enakost rezultatov, vsaj za določeno raven znanja. Temu konceptu ugovarjajo tisti, ki menijo, da so s tem najboljši učenci oropani možnosti za napredovanje (Robin Hoodov efekt)« (*ibid.*)⁸⁰ Priporočila iz tega načela gredo v smer enakosti rezultatov vsaj glede osnovnih spretnosti, hkrati pa zagovarjajo pozitivno diskriminacijo in vse podporne mehanizme, ki so usmerjeni v zmanjšanje začetnih neenakosti (povzeto po *ibid.*, 13).

Zdi se, da imajo avtorji prav, ko zapišejo, da je edina enakost v edukaciji, ki se zdi večini pravična, »enakost priložnosti, ki pa je hipotetična enakost« (Hingel 2003, 11). Zato je treba ob tematiziranju pravičnosti v edukaciji »opredeliti dobrine (assets), ki morajo biti izenačene (Sen) oziroma načela distribucije dobrin, ki so potrebna za doseg pravičnosti (Rawls, Walzer)« (*ibid.*). Iz predhodnih ugotovitev lahko sklenemo tudi, da dosledno egalitaren pristop

79 Svetopisemska zgodba o talentih – trije bratje dobijo različno število talentov; najbolje jih unovčita prva dva brata, ki jih dobita največ (Mt 13, 12).

80 Omenjena trditev bi potrebovala nadaljnje preučevanje in dokazovanje. Skrb za doseganje temeljnih standardov ne pomeni jemanja oz. prikrajšanosti bogatih na račun revnih. Odpira pa vprašanje posebne podpore vsem za optimalno realizacijo zmožnosti, najvišjih mogočih rezultatov.

tudi v edukaciji ne omogoča večje pravičnosti, hkrati pa terja določitev tistih enakosti, ki so nujne za dosego večje pravičnosti.

5.6 Rawls, šola, enakost in pravičnost

Na nakazanem ozadju bomo najprej preverili uporabnost in moč Rawlsovih konceptov pri premišljevanju o pravičnosti (in učinkovitosti)⁸¹ sodobne šole. *Teorijo* preverjamo, ker verjamemo, da je tudi kot koncept, ki neposredno ne stavi na meritokracijo, povzročila vrsto ugovorov in dograditev tudi na področju prizadevanj za pravičnost v šolskem polju. Čeprav Rawls edukacije v *Teoriji* obsežno in sistematično ne tematizira, se je dotika na več mestih. Še bolj kot izrecne navedbe edukacije pa so zanimiva njegova načela, ki jih je mogoče aplicirati na izobraževalne ustanove, čeprav Meuret (2001) pri tem priporoča nekaj več pazljivosti.

Za prehod k razpravljanju o pravičnosti in edukaciji je pomembno spomniti, da je Rawls prav edukacijo uvrstil med druge družbene dobrine, ki so večinoma v rokah oblasti in pravičnosti sistema. Zakaj? Zato, ker združuje vse dele pravičnosti, človeške motivacije in interakcije. Po tem se tudi razlikuje od drugih družbenih dobrin. Če izhajamo iz osnovne premise *Teorije*, da si ljudje želijo razumnega življenja drug z drugim, bi bilo tako življenje nedosegljivo brez samospoštovanja. Rawls je namreč prepričan, da posameznik brez samospoštovanja nima volje za pridobivanje svobode ali potegovanje za razumne izbire v življenju. Brez samospoštovanja si ne zna predstavljati svobode. Brez samospoštovanja življenje izgubi smisel. V *Teoriji* ima zato posebno mesto. Je vmes med »osebnim razumevanjem življenjskega načrta, družbenega razumevanja pravičnosti in skupne narave razumnih življenj med drugimi« (Post 2006, 38).

Pri avtorjih, ki interpretirajo *Teorijo* v povezavi z edukacijo, je mogoče zaznati dve linji interesa. Ena se ukvarja predvsem z oblikovanjem državljana. Zanima jo, kaj ima Rawls povedati o formiranju prihodnjih državljanov. Razčiščuje dileme posameznik – skupnost, do kod sme posegati zadnja, da ne bi zadušila individualnosti itn. Ukvarja se z vprašanjem državljanske vzgoje in tipa izobrazbe, ki je potrebna za prihodnje državljanke pluralistične in demokratične družbe. Druga, s katero se ukvarja manjšina – ta nas zanima bolj – pa raziskuje,

81 To danes tudi v Evropi postaja rdeča nit preprirov o mogočih in zelenih šolskih politikah.

kaj je s pravičnostjo kot poštenostjo v edukaciji. Ta usmeritev išče odgovore na vprašanja, kako dosegati pravičnost v izobraževalnih ustanovah skozi šolske programe, kurikulum itn.

Začnimo z na prvi pogled očitno razliko med Rawlsovimi pojmovanjem pravičnosti in edukacije ter danes prevladujočimi meritokratskimi pogledi na šolo. Rawls pravičnost utemeljuje na načelu povračila za sodelovanje v delovanju družbe. To načelo je nasprotno načelu meritokracije. V primerjavi z meritokracijo, ki favorizira najboljše, daje omenjeni princip prednost sodelovanju vseh – tudi ali pa še posebej šibkejših. In prav s predpostavko o potrebi kooperacije kot načina delovanja družbe obravnava tudi pristop družbe k vlaganju v edukacijo. »Da bi bili vsi posamezniki obravnavani enako, da bi bile ustvarjene resnično enake priložnosti, mora družba nameniti več pozornosti tistim z manj naravnimi sposobnostmi in tistim, ki so bili rojeni v slabših socialnih pogojih. [...] V zasledovanju tega principa se lahko porabi več virov za edukacijo manj sposobnih, vsaj v enem delu življenja, npr. v zgodnjih letih šolanja« (Rawls 1973, 17).

Slabost predstavljenega načela naj bi bil spregled dejstva, da ni mogoče dokazati nujne povezanosti med povečanjem sredstev in kakovostjo poučevanja. Zagovorniki meritokracije pa mu ugovarjajo, »da pušča ob strani najboljše učence« (Meuret 2001, 99). Zanimivo je, da Rawls, ko zagovarja načelo povračila, ker ga zanima pravičnost v šolskem sistemu, »ne upošteva družbenega in političnega učinka distribucije izobraževanja« (ibid.). Za Rawlsa namreč ni pomembno, ali na koncu talentirani zasluženo ali nezasluženo obogatijo ali pa so najboljše izobraženi. »Neenaka distribucija talentov, družbenih ali naravnih, ni pravična« (ibid.), pravi. Opozarja, da se pravičnost ne nanaša na doseženo izobrazbo. Izobrazba je po njegovem mnenju potrebna kot mehanizem omogočanja sodelovanja v družbi. »Pravičnost (pa) se nanaša na razdelitve dobrin, ki izhajajo iz sodelovanja teh različnih talentov« (ibid.).

Kljub pomenu, ki ga Rawls pripiše edukaciji kot pogoju za sodelovanje v procesu pravičnega sodelovanja kooperacije, pa formalna edukacija po Rawlsu ne spada med primarne dobrine, zato je v domeni drugega načela pravičnosti. To pa odpira vprašanje enakosti v smislu distribucije izobraževanja. Čeprav smo rojeni z različnimi nagnjenostmi, nam morajo biti po mnenju Marte Nussbaum vsem dostopne temeljne sposobnosti/zmožnosti (2000). Načela pravičnosti zahtevajo, da imajo vsi otroci zagotovljeno zdravstveno varstvo, edukacijo in kreativne izhode. »Gre za srčike kultiviranja naravnih primarnih dobrin skozi

učenje« (Post 2006, 39). Če edukacijo razumemo kot sredstvo za povečevanje možnosti formiranja posameznika, je zelo pomembno upoštevati »pridobitve primarnih dobrin v fazi razvoja od otroštva do odraslosti. Naravne primarne dobrine, kot sta zdravje in talent, vplivajo na startni položaj in cilje posameznikovega življenjskega načrta. Naravne dobrine namreč močno vplivajo na individualne sposobnosti. Čeprav nanje družbena struktura nima pomembnega vpliva, igrajo pomembno vlogo v šoli. Če je naloga izobraževanja – v širšem smislu – pomoč pri oblikovanju sposobnosti za večjo rast posameznika, je to mogoče doseči s kultiviranjem primarnih dobrin, ki niso nespremenljive. »Kultiviranje talenta, spodbujanje kreativnosti in širjenje talentov je naloga edukacije« (Post 2006, 45).

Vprašanje, ki se odpira, je, kako dolgo in v kolikšnem obsegu podpirati otroke iz socialno deprivilegiranih okolij in tudi tiste s posebnimi potrebami. In v kakšnem razmerju do pozitivne diskriminacije z namenom omogočiti pošteno sodelovanje je Rawlsovo načelo razlikovanja? Meuret meni, »da se je z odpravljanjem družbenih neenakosti v izobraževanju treba ukvarjati tako dolgo, dokler te ne bodo več ogrožale uporabe načela razlik« (2001, 103). Rawls z načelom razlik, ki smo ga prikazali zgoraj, prav to omogoča, vendar pa Meuret opozori, da Rawlsove teorije pravičnosti ni mogoče preprosto aplicirati na vprašanje enakih možnosti. »Rawls vzgoje in izobraževanja ne uvršča na seznam primarnih dobrin, čeprav imamo do vseh po vrsti boljši dostop ravno preko edukacije« (ibid., 101).⁸²

Post pa nasprotno vztraja, da je za otroka, če naj vzdržuje nadzor in usmerjanje življenja, nujno učinkovito delovanje aristotelskega načela. »Brez tega notranjega občutka uspeha resničen razumen izbor v imenu otroka ni bil opravljen. [...] Standardi dobrega so lahko merjeni le skozi proceduralno pravičnost za posameznika« (2006, 54). Prepričana je, da lahko z analizo primarnih dobrin, razumnim načrtom in aristotelskim načelom pojasnimo, kako se edukacija vključuje v pojmovanje pravičnosti kot poštenosti. Po njenem prepričanju je

82 Rawlsovo drugo načelo pa je zanimivo tudi zato, ker je iz njega mogoče izpeljati tezo o Rawlsu kot podporniku nivojskega pouka, ki otrokom omogoča, da vsi (pri)dobijo. Pridobijo tisti, ki so zaradi svojega prehitvevanja v znanju močno pred drugimi; od njih ima lahko koristi celotna družba, saj brez ljudi, ki bi izstopali, družbi grozi povprečje in manj blagostanja za vse. Še več pa lahko pridobijo tisti, ki so v najslabšem položaju. Za Rawlsa namreč šolske neenakosti niso nujno nepravične. »O pravičnih neenakostih pa vendarle lahko govorimo le, če je do njih prišlo v šolskem sistemu, ki poskuša, kolikor je mogoče, zagotoviti vsem enake možnosti izobraževanja, ne glede na posameznikov socialni izvor« (Kodelja 2006, 12).

aristotelsko načelo mehanizem, s pomočjo katerega dosegamo primarne dobrine prek racionalnih izbir in racionalnih načrtov. Še več, »aristotelsko načelo je v srcu pravičnosti« (ibid.). Tezo argumentira z Rawlsovo trditvijo, da je aristotelsko načelo ključ za razvoj samospoštovanja, primarne dobrine, ob kateri se merijo vse druge. Pomaga si tudi s Senovim modelom sposobnosti, ki omogoča razmislek o svobodi kot primarni dobrini. Tudi tu ima edukacija središnji pomen. Brez aristotelskega načela vidi pravično poštenost samo kot politično teorijo, z njegovo uvedbo pa lahko posameznik zares doseže pravično življenje. Omenjeno načelo je osnovni del učenja in izobraževanja. Povečuje sposobnosti in je temelj formalnega izobraževanja. »Edukacija kot družbena institucija je tista, ki promovira rast sposobnosti in življenje razumnih življenj. Je delo pravičnosti, kot jo opiše Rawls« (ibid., 55). Post verjame, da sta »izobraževanje ali formiranje [...] popotovanje, s katerim dosegamo razumno življenje. Zato je izobraževanje v jedru pravičnosti« (ibid.).

Ob načelu različnosti in aristotelskem načelu pa je pri Rawlsu zanimiva tudi njegova eksplicitna podpora sistemu javno podprtega šolstva. Iz zagovora pravičnosti kot poštenosti pa je mogoče sklepati ne samo, da mora biti izobrazba dostopna vsem, temveč morajo biti vsi potrebni viri zagotovljeni za izobraževanja vseh, do koder sežejo njihovi potenciali. Na kakovost izobraževanja vplivajo viri družbe kot celote. Prepričan je namreč, da tak sistem ne krši prvega načela pravičnosti. Poštena enakost možnosti pomeni, da »oblast poskuša zagotoviti enake izobraževalne in kulturne možnosti tistim, ki so podobno nadarjeni in motivirani, bodisi s subvencioniranjem zasebnih šol bodisi javnega šolskega sistema« (Rawls 2003, 243). Še več: vzpostavitev institucij izobraževanja je nujna z vidika možnosti zagotavljanja sodelovanja.

Teorija po Lynchu zagovarja pomembnost državnega financiranja šol. »Država mora, če naj zagotovi enake priložnosti izobraževanja in kulture za državljane podobnih sposobnosti (talentov) in motivacije, subvencionirati zasebne šole ali ustanoviti javni šolski sistem« (ibid., 275). »Zasebne šole naj bi spoštovale svoboščine in pravice, ki podpirajo poštenost v družbi. Zasebne, religiozne in etnične šole lahko sicer spodbujajo vrednote različnosti. Vseeno pa so zasebne šole, ki služijo segregaciji moči elit in ki še bolj prispevajo k družbenemu razslojevanju in vzdržujejo plutokracijo (moč denarja), neskladne z Rawlsovim načelom poštenosti priložnosti in načelom razlike. Za Rawlsa je državljansko izobraževanje v demokraciji pomembno za vzdrževanje demokratičnih vrednot, zato tudi ni vseeno, kako sta urejena vzgoja in izobraževanje v družbi.

Meuret opozarja na tri najpogostejše izpostavljene šibkosti Rawlsove teorije. Prva je »nezadostno spoštovanje pravice posameznika do samodeterminiranosti (Nozick, 1974)«, druga je iluzorno prepričanje o tem, »da je mogoče načela pravičnosti najti neodvisno od vrednot posamične skupnosti« (Sandel, 1982), tretja pa je neupoštevanje dejstva, »da vsi posamezniki nimajo enakih zmožnosti za uporabo primarnih dobrin« (Sen, 1992; Meuret 2001, 104).

Naj se tokrat ustavimo pri zadnjem ugovoru in njegovem predstavniku. Sen se – podobno kot nekateri drugi avtorji (Cohen, Roemer) – razlikuje od klasične tradicije ekonomije blagostanja, ki poskuša izenačiti dobrobit posameznikov (well-being) (Meuret 2001, 108). Standardna mera dobrobiti pa je ekonomistična – BDP (GDP) – in jo določa denar. Po drugi strani ekonomisti merijo interpersonalne primerjave s pomočjo t. i. preferencialne zadovoljitve (če imate višjo stopnjo preferencialne zadovoljitve, se predpostavlja, da vam gre bolje kot nekemu, ki ima nižjo stopnjo). Sen, ekonomist, pa ni bil zadovoljen z obstoječimi merami dobrobiti, zato navaja več razlogov; mi jih bomo poenostavili v zapisu, »da poskušajo ekonomisti z objektivnimi merami izmeriti nekaj, kar se temu objektivističnemu merjenju izmikata (okusi, aspiracije, preference so vsaj v delu družbeno proizvedene)« (povzeto po Brighouse 2004, 68–69), hkrati pa denar, tudi če ga imamo v enakih količinah, ljudje porablamo, vlagamo itn. na zelo različne načine. Zato je Sen razvil t. i. pristop zmožnosti (capability approach) kot alternativo obstoječim meram in tudi kot ugovor Rawlsovim primarnim dobrinam. Sen verjame, da njegov pristop omogoča boljše mero pravičnosti, ker kaže na odnos med viri, ki so ljudem na voljo, in tem, kar z njimi storijo. »Pristop zmožnosti se osredinja na človekovo življenje; [...] dejansko predlaga temeljit odklop od osredotočanja na sredstva za življenje k dejanskim priložnostim za življenje« (Sen 2009, 233). Za poštene priložnosti za posameznikovo dejansko dobrobit je treba izenačiti možnosti delovanja posameznika. Povedano drugače, ljudem je pomembno dejansko delovanje – življenje, kot ga želijo živeti (Brighouse 2004, 70). V sfero delovanja spadajo npr. prehranjevanje, branje, pohodništvo, klepet itn. Koncept delovanja odraža različne stvari, ki jih posameznik oziroma posameznica ceni – od preprostih do kompleksnih. Dobrobit je torej merjena z zmožnostjo izbrati življenje, ki ga cenimo. »Pomen zmožnosti, ki izražajo priložnosti in izbiro bolj kot slavljenje določenega načina življenja, ne glede na preference oziroma izbiro, je v središču našega preučevanja« (Sen 2009, 238). Zmožnosti so tako del svobodne izbire. Sen se s tem oddalji od strogo potrošniške (GDP) logike ocenjevanja pravično urejene družbe. Načini življenja, ki so skladni z individualnimi izbirami, pa

mu omogočajo tudi ostati v polju liberalnega pristopa k vprašanju kakovosti življenja. Edukacija kot pot do oblikovanja sposobnosti za delovanje je pri tem ključnega pomena. Brez omogočanja vzpostavljanja sposobnosti za delovanje namreč ni svobodne osebe.⁸³

Walker in Unterhalter (2010), izhajajoč iz bistvenih elementov Senovega pristopa enakosti, svobode in pravic, poudarjata izbiro prostora, v katerem ocenjena enakost določa, katero enakost postavljamo v ospredje. Prepričani sta, da Senovi koncepti ne spodbujajo zahtev po enakost virov ali npr. razmerja učenc – učitelj, ampak terjajo razmislek o izenačitvi zmožnosti učenk in učencev oziroma tisto, kar ljudem omogoča, da so in da delujejo. V središče je kot cilj postavljen učenec, »ne ekonomska rast ali socialna mobilnost« (Walker in Unterhalter 2010, 3). Pri tem pa je ključen proces povečevanja zmožnosti učenk in učencev. Morali bi biti sposobni, da se odločajo za tisto, kar jim je v življenju pomembno, kar cenijo. Pojem zmožnosti je v bistvu ena izmed svoboščin – vrsta možnosti, ki jih oseba ima, da se odloči, kako bo živela svoje življenje. Ko torej presojava npr. edukacijsko pravičnost, moramo upoštevati posameznikove zmožnosti, »raje kot vire ali rezultate« (ibid., 4). Tako usmerjen pogled omogoča misliti raznolikost pogojev in družbenih odnosov v različnih kontekstih. Viri, denar so samo sredstva, ne pa intrinzični cilji človeške dobrobiti. Pri tem je treba upoštevati dinamično razmerje med priložnostmi in rezultati oziroma zmožnostmi za delovanje. »Delovanje dosežemo z rezultati (outcomes). Znati brati, pogovor z otroki, biti aktiven član skupnosti, [...] biti miren [v smislu gotovosti, op. avt.]« (ibid., 4) – vse to so rezultati in zato del koncepta delovanja. Za njihovo doseganje potrebujemo zmožnosti, ki so »potencial za doseg delovanj posameznika – primer: učenje branja, hkrati pa imeti na voljo knjige, okolje, v katerem je mogoče brati, itn.« (ibid.). Razlika med obojima je razlika med možnostmi za doseg nečesa in dejanskim dosežkom; potencial na eni strani in dejanski rezultat na drugi. Težava, ki jo izpostavi avtorici, je ta, da delovanja pogosto maskirajo precej različne zmožnosti. Čeprav so šolski rezultati učenk in učencev enaki (delovanje), so njihove zmožnosti precej različne (zmožnosti). Ko torej razmišljamo o uporabi pristopa zmožnosti v edukaciji, ni dovolj, »da preprosto ocenimo delovanje, ampak je treba upoštevati svobodo v možnostih pa tudi izbire« (2010, 5). Ena ključnih Senovih predpostavk je, da je za posameznika oziroma posameznico edukacija ključna (Sen

83 »Tega kompleksnega vprašanja ni mogoče ustrezno oceniti, ne da bi razlikovali med tem, da nekaj počnemo, in tem, da se lahko svobodno odločimo, da to naredimo« (Sen 2009, 237).

1992), ker je sama, tako meni tudi M. Nussbaum (2006), osnovna zmožnost, ki omogoča širitev in razvijanje drugih zmožnosti. Je tista, ki lahko opolnomoči. Pri tem pa ne smemo pozabiti na socialni kontekst, na makrosocialne dejavnike. Učenkine izobraževalne priložnosti niso pogojevanje samo z njenimi individualnimi okoliščinami; nanje vplivajo tudi npr. slabi ali dobri učitelji in učiteljice, boljši ali slabši šolski pogoji in tudi »dobri odnosi z vrstniki, ugodne javne politike« itn. (2010, 9).

Senov pristop ob tem, ko omogoča misliti uporabo načel pravičnosti v edukaciji, odpira tudi vrsto vprašanj. Kako zmerimo zmožnosti otrok? Kaj v neki družbi pomeni vredna izobrazba? Ali obstaja edukacijsko dobro? In še bi lahko naštevali. Walker in Unterhalter opozorita, da je treba privzeti, da če naj nekaj šteje za edukativno (za edukacijo), morajo procesi in rezultati te edukacije povečevati svobodo, delovanje in dobrobit posameznika in posameznice (2010, 15). Čeprav pristop zmožnosti glede socialne pravičnosti in edukacije ne ponuja dokončnega odgovora, je prav ideja zmožnosti delovanja vsakega posameznika in vsake posameznice, ki nima v mislih samo enega modela ‚dobrega življenja‘, tista, ki omogoča konstruktiven razmislek o pravičnosti, enakosti in o edukaciji v različnih družbenih kontekstih.

5.7 Nekaj sklepnih misli

Državljanke in državljani Evropske unije postajajo »vse bolj zahtevni v odnosu do izobraževalnega sistema, ker ga dojemajo kot dragega in ne nujno kot zagotovilo za uspešno kariero oz. prihodnost posameznika« (Hingel 2003, 15–16), ob tem pa se zelo dobro zavedajo tudi posledic neuspeha v procesu izobraževanja, saj izobrazba kljub vsemu šteje in prinaša določene prednosti. Zato se vse bolj utrjuje prepričanje, da morajo biti otroci in mladi v procesu izobraževanja obravnavani (bolj) pravično.

Katera obravnava je pravična, je torej danes posebej izpostavljeno vprašanje. Vzemimo za izhodišče, da je pravičen šolski sistem tisti, ki obravnava vse učence enako in ki namiguje k spodbujanju pravične družbe, v kateri so primarne dobrine razdeljene skladno s pravili pravičnosti, in spodbuja sodelovanje na enaki osnovi. »Tako izhodišče bi zahtevalo, da se določena podpora razdeljuje enako – učencem bi morali predavati učitelji, ki so enako kakovostni, oblike pomoči pa bi se razdeljevale glede na razmerje med vloženim in doseženim.

Pri tem pa ocene, kazni in neenakosti ne bi smele biti prekomerne oz. pretirane. Več pozornosti bi bilo treba nameniti boljšim učencem (daljše izobraževanje), hkrati pa omogočiti več pomoči in podpore manj uspešnim učencem (mišljeno je boljše razmerje učitelj – učenec, specializirano izobraževanje itn.)« (Hingel 2003, 16).

Takšna je rešitev, ki jo je mogoče najti v študiji o pravičnih šolskih sistemih v Evropi. Je sprejemljiva za vse? Zdi se, da se danes snovalci šolskih politik strinjajo le v tem, da egalitaristični pristop ne zadostuje za doseganje pravične obravnave vseh učenk in učencev. Zato se ozirajo po različnih teorijah pravičnosti. Mi smo se tokrat osredinili na Rawlsovo, ki predvideva, da bo pod nadzorom določenih svoboščin edukacija spodbujala pravično enakost družbenih priložnosti in odpravljala druge neenakosti edukacijskega sistema. Neenakosti kompetenc med bolj in manj izobraženimi pa morajo biti v prid najmanj privilegiranim. Del kritikov Rawlsa ponuja t. i. teorijo odgovornosti (Roemer, Fleurbaey), ki kombinira različna načela, zato da bi dosegla pravično razdelitev virov med posameznike, ki jih določajo njihovi talenti, za katere niso sami odgovorni, in njihov trud, za katerega pa so odgovorni. Vendar smo s Senovimi opozorili pokazali, da je tudi »pripravljenost truditi se« družbeno vzpostavljena in da je treba poskrbeti za to, da bi imeli posamezniki enake zmožnosti za doseganje modelov delovanja.

Prikazani elementi teorij pravičnosti so le izbor koncepcij pravičnosti, izbrali pa smo jih zato, ker napotujejo na različno dojetje in obravnavanje neenakosti in pravičnosti ter hkrati omogočajo misliti zamikanje edukacijske meritokracije v smer pravičnejše obravnave vseh – oboje je prisotno pri Rawlsu in Senu. Pri tem smo posebno pozornost posvetili tistim konceptualizacijam, ki so v presojo jemali kategorije, na katere posameznik ne more vplivati, tj. socialni izvor, nacionalnost, spol itn., ker verjamemo, da je na teh ozadjih mogoče opraviti produktiven razmislek o dograjevanju, zamikanju in mogoče celo o vzpostavljanju nove meritokracije.

6 Nova meritokracija?

6.1 Ambivalentnost meritokracije in ambivalenten odnos do meritokracije

Če se za konec vrnemo k začetkom naše razprave – Youngovim svarilom pred negativnimi stranmi meritokracije –, je opozorilom mogoče pritrditi in skleniti, da v njegovem delu predstavljena meritokracija, v kateri prevladujejo talentirani, netalementirani pa nimajo nikakršnih možnosti za uspeh, ni nekaj, česar bi si ljudje želeli in podpirali. Ali kot ugotavljata McNamee in Miller – če bi bila meritokratska družba ustrojena tako, kot jo prikazuje Young, z gotovostjo »ni nujno, da bi bila zares meritokratsko ustrojena družba pravičnejša, še manj pa bolj zaželena« (2009, 265) kot so sodobne družbe.

Kljub svarilom in opozorilom pa ostaja dejstvo, da sta promocija in vseprisotnost koncepta zaslužnosti in nagrajevanja danes še kako živi in delujoči. Zdi se, da ni dvoma, da je tako tudi zato, ker se strukturiranje meritokratskosti ni odvilo po Youngovem scenariju. In čeprav nekateri sodobni raziskovalci in raziskovalke (Brennan 2013; Duru-Bellat 2009; Littler 2018; McNamee in Miller 2009; Tenret 2011, Sandel 2020) meritokracije prvenstveno izpostavljajo njene negativne vidike in jo označujejo kot ideologijo v smislu skrivljene zavesti ali jo celo razglasijo za mit in iluzijo, je za to, da bi jo lahko ocenili ter razumeli njeno privlačnost in vztrajanje, potrebne nekaj več refleksije o njenih produktivnih straneh in njenih mejah.

V četrtem poglavju smo zato dokazovali, da je meritokracijo mogoče upravičeno kritizirati. Vendar pa tovrstna kritika v zadostni meri ne pojasni njenega vztrajanja, njene privlačnosti za pripadnike in pripadnice sodobnih družb, njihove privolitve v kriterij, ki omogoča in ohranja vrsto nepravilnih neenakosti. Dodaten vpogled v razloge vztrajanja koncepta nam lahko omogoči, kot smo ugotavljali na predhodnih straneh, poglobljanje v njeno racionalnost.

Pri vzpostavljanju vseprisotne racionalnosti meritokracije, in to je tudi že pomemben del zgodbe o njeni privlačnosti, je na delu, kot smo opozorili že v začetnih poglavjih, stava na individualno. In to stavo lahko z naslonitvijo na Durkheima pojasnimo kot družbeni produkt, ki se je razvil v pogojih, v katerih je bil vznik posameznika, pozneje tudi posameznice, edinokrat zares mogoč in je postal družbeno dejstvo ter celo družbena nujnost. Ob tem mora po novem bistveno več odgovornosti za svoj uspeh ali neuspeh v življenju privzeti posameznik oziroma posameznica. Vzvodi upravljanja z lastno usodo so v tem tipu racionalnosti pripisani individuumu. Posameznik oziroma posameznica nikoli prej ni imel/-a takšnih možnosti, kot jih je dobil/-a z vzpostavitvijo koncepta zaslužnosti. V verjetju – in ne le v njem – v pomen osebne odločitve, sposobnost vztrajati na poti in se tako dokazati s tem, da dosežemo zastavljeni cilj prav po svoji zaslugi, kaže iskati tudi pomemben del naznačene interpelacijske moči meritokracije. K temu je mogoče dodati, da je, ko so bili izpolnjeni pogoji za polno vzpostavitev novega tipa racionalnosti, ta prevladala in dokončno zmagala nad preostalimi. Izhajajoč iz Webrove predpostavke bi lahko rekli, da je pri vzpostavljanju meritokracije bolj kot ideološki moment na delu logika racionalizacije delovanja, razmišljanja, ravnanja, pričakovani posameznik in posameznikov, ki so vezani na omenjeni kriterij. Predpostavka, da po novem za uspeh v življenju štejeta trud in pamet, je postala privlačna za množice, ne samo za tiste, ki so bili na oblasti. Bolj ali manj vsem je koncept prinesel neverjetno oblubo.

Na sledi Bernsteinovim ugotovitvam se zdi, da je meritokratsko načelo dodalo dodaten zagon vzpostavljanju novega srednjega razreda – zagon oblikovanju skupine, ki je iskala prostor zase. Ta razred je v primerjavi s starim srednjim razredom potreboval prepričljivo nematerialno utemeljitev, ki je omogočila menjavo starega družbenega sistema z novim. Potreboval je osišče sveta, v katerem naj bi veljala drugačna pravila. Ob njih je prav novi srednji razred potreboval tudi prepričljiv in učinkovit mehanizem uveljavljanja, ponotranjenja teh novih pravil: nov način/mehanizem socializacije. Bernstein ugotavlja, da

sta »njena klasifikacija in okvir šibkejša«, razred sam pa pri tem skrbi za »ideologijo svoje socializacije« (Bernstein 1973, 125). Stava omenjene socializacije pa poudarek pri formiranju novih identitet iz individuuma premika v polje koncepta osebe⁸⁴ (prim. Bernstein 1973; Hartley 2012).

Meritokracija je v svojem temelju odgovor na zahtevo po odpravi vrste neenakosti, ki so se pojavljale znotraj družbenih sistemov, in v tem oziru je spremembe in repositioniranja omogočala posameznikom in skupinam. Zdi se, da se je s svojo formulo (pamet + trud) posebej uspešno uveljavila v edukacijskem polju.

Bellova (1973) trditev, da si posameznik ali posameznica zasluži toliko izobrazbe, kot jo lahko čim bolj vnovči, se zdi v »družbah znanja« večini ljudi (še vedno) smiselna, čeprav zdaj vemo, da bi dosledna izpeljava Bellove teze v praksi pomenila, da si uspešnejši učenci zaslužijo daljše in zahtevnejše izobraževanje, boljše šolske pogoje in več pozornosti. Ob omenjeni trdni zasidranosti formule IQ in trud pa težava nastopi pri dovolj zgodnjem odkrivanju tistih, ki so zares najboljši. In ne le to – skoraj hkrati je treba najti rešitev tudi za tiste, ki v meritokratskem sistemu niso zmagovalci in prebojniki. Gutmann zato opozarja, »da v praksi le redki meritokrati sprejemajo posledice standardov, ki jih zagovarjajo« (Gutmann 1999, 134). Če gre za neuspešne posameznike v šolskem sistemu, velja spomniti na Milnerjevo (1992) tezo o šolskem neuspehu, ki naj ne bi zapečatil človekove usode. »Ne uspeti zaradi šole v življenju [...] je nepopravljivo« (Milner 1992, 44). Tako kot tudi za državo ni produktivno, da stavi samo na svoje najuspešnejše člane in članice; vključiti je treba tudi druge. Privolitev v vedno večje družbene neenakosti in njihovo poglobljanje sta za družbo pogubna. Spomnimo, da lahko njihovo nekritično sprejemanje vodi v raznotere patologije, ki jih neenakosti prinašajo (prim. Barry 2005; Judt 2011). Neenakosti namreč načenjajo kakovost družbenih razmerij – načenjajo solidarnost in zaupanje drug v drugega. So tudi eden izmed razlogov za povečanje nasilja in kriminalitete. Še več: so tudi močno povezane s težavami z zdravjem – telesnim in duševnim. Enakost možnosti je zato načelo, ki ga sodobne družbe v veliki večini še vedno zelo cenijo (Duru-Bellat 2009) in se mu niso pripravljene zlahka odreči. In da bi bil zaplet z meritokracijo globlji, je prav enakost možnosti tudi v jedru meritokratskega kriterija.

84 S tem se premikamo od individualnega k personalnemu – k domnevno po meri posameznika in posameznice izdelanim ravnanjem.

Za potrditev zapisanega pogledjmo nekaj izsledkov slovenskega javnega mnenja, in sicer v delu, v katerem so preučevali vrednote državljanek in državljanov Republike Slovenije. Vrednote so »nekakšne zvezde stalnice, ki nam omogočajo razumeti dolgoročne družbene procese pa tudi napovedati prihodnje tokove kolektivnih praks« (Toš 2005, 1). Od leta 2002 do 2010 je večina anketiranih prepričana, da je pomembno oziroma zelo pomembno, da se posameznice in posameznike obravnava enako in da mora vsakdo imeti v življenju enake možnosti. Na vprašanje, koliko so sami podobni osebi, za katero je pomembno, da se vsakega na tem svetu obravnava enako in da mora imeti vsakdo v življenju enake možnosti, je leta 2002 slabih 80 % anketirancev odgovorilo z zelo podoben/-na in podoben/-na. Naklonjenost ideji se v desetletju, v katerem so izvajali raziskavo, ni znižala, nasprotno – še povečala se je. Leta 2010 je znašala slabih 87 %.

Preglednica 9: Zanj, zanjo je pomembno, da se vsakega na tem svetu obravnava enako. Verjame, da mora imeti vsakdo v življenju enake možnosti.

	Zelo podoben	Podoben	Malo podoben	Čisto malo podoben	Ni mi podoben	Sploh mi ni podoben	Ne vem
SJM02/2	28,3	50,4	11,9	3,6	2,6	0,9	2,3
SJM04/2	27,1	50,9	12,2	4,6	2,5	0,7	1,9
SJM06/1	28,5	54,4	10,0	2,8	3,0	0,7	0,7
SJM08/2	29,9	51,4	11,1	2,6	2,8	0,3	1,8
SJM1/10	35,4	51,4	7,1	2,1	1,1	0,4	2,4

Vir: Toš 2012

Že mednarodna raziskava socialne pravičnosti (*International Social Justice Project*) iz leta 1991, v katero so bile ob izbranih razvitih demokracijah vključene nekatere nekdanje socialistične države, med njimi tudi Slovenija, je pokazala na naklonjenost vseh anketirancev meritokratskemu načelu, merjenemu prav s podporo enakim možnostim za sodelovanje in neenakim izidom tega sodelovanja. Kot ugotavljajo Marshall, Swift in Roberts, je bila podpora meritokraciji »impresivna in podobna med državljani v različnih tipih družb, [...] razvitih kapitalističnih in postkomunističnih nacijah« (1997, 245). Zato tudi ne preseneča pomen pripoznanja sposobnosti za državljanke in državljanke Slovenije, ki ga je mogoče izluščiti iz podatkov raziskave Slovenskega javnega mnenja (SJM) v času, ko se je Slovenija že vzpostavila kot nova demokracija. Leta 2002 se je tako 47 % vprašanih poistovetilo z osebo, za katero je pomembno,

da pokaže svoje sposobnosti in rada vidi, da ljudje občudujejo to, kar počne. Tudi tej trditvi je podpora skozi desetletje narasla. Leta 2010 je bilo takih, ki so se poistovetili s prej opisano osebo, že 63 %.

Preglednica 10: Zanj, zanjo je pomembno, da pokaže svoje sposobnosti. Rad, rada vidi, da ljudje občudujejo to, kar počne.

	Zelo podoben	Podoben	Malo podoben	Čisto malo podoben	Ni mi podoben	Sploh mi ni podoben	Ne vem
SJM02/2	10,9	36,2	25,1	10,7	12,7	2,0	2,3
SJM04/2	11,2	35,0	26,1	10,7	12,8	2,2	2,0
SJM06/1	12,3	39,0	23,2	10,6	11,7	2,4	0,7
SJM08/2	14,9	40,9	23,3	8,5	9,3	1,2	1,8
SJM1/10	16,0	47,3	18,9	5,4	9,0	0,9	2,5

Vir: Toš 2012

Podobna zgodba se ponovi še tretjič, ko so anketirance povprašali po uspehu in dosežkih. Leta 2002 je 50 % vprašanih odgovorilo, da je zanj/-o pomembno, da je uspešen/-na in da upa, da bodo njeni dosežki cenjeni. Leta 2010 je še 10 % vprašanih več (torej 60 % njih) menilo, da so uspeh in dosežki pomembni.

Preglednica 11: Zanj, zanjo je pomembno, da je zelo uspešna. Upa, da bodo drugi cenili njene, njegove dosežke.

	Zelo podoben	Podoben	Malo podoben	Čisto malo podoben	Ni mi podoben	Sploh mi ni podoben	Ne vem
SJM02/2	11,9	39,0	25,7	11,8	8,1	1,5	1,9
SJM04/2	10,3	34,7	27,1	13,1	10,3	2,3	2,1
SJM06/1	11,9	41,9	24,9	9,3	9,4	1,8	0,7
SJM08/2	12,7	40,4	23,2	12,5	8,2	1,0	2,0
SJM1/10	14,1	46,7	21,2	7,3	7,2	1,0	2,5

Vir: Toš 2012

To potrjuje dejstvo, da se je v Sloveniji krepilo prepričanje v meritokratska načela, ki so jim bili državljanke in državljani podvrženi vsaj v delu že v nekdanjem režimu, z naklonjenostjo pa so jih pričakovali tudi na prehodu iz stare ureditve v novo, saj – kot ugotavlja Gaber (2015) – se je Slovenija ob formiranju samostojne države in uvedbi »predstavniške demokracije lotila še spremembe

temeljnih načel in praks ekonomije v ožjem pomenu besede. Iz predhodno samoupravnega, v veliki meri plansko in le deloma tržno naravnane gospodarstva z družbeno lastnino kot osiščem strukturiranja materialnih interesov je prešla v tržno gospodarstvo in se prepustila mednarodnemu trgu. [...] Med socialističnimi in kapitalističnimi racionalnostmi je novo oblikovana država prehajala v času zavzetega in optimističnega neoliberalnega poskusa potrditve večnosti, dokončnosti kapitalistične paradigme delovanja in upravljanja družbe. [...] Po obdobju socializma, ki je kot eno temeljnih načel strukturiranja poudarjal skupnost in solidarnost – celo bratstvo in enotnost – in ni podpiral zasebnega – ne le lastnine, ampak tudi posebne osebne izpostavljenosti ne, je nastopil čas, v katerem je velika večina ljudi verjela, da je pravičnost pravzaprav eno z meritokracijo. Geslo časa se tako glasi: tisti z več talenta in bolj delavni naj dobijo možnost, prednost – to naj postane mera uspeha in določilo mesta posameznice, posameznika v družbi« (ibid.).

Razprave o meritokraciji so sicer sprožile številne kritike ter opozarjale na meje in nepravičnost koncepta, a je niso uspele spodnesti in tudi ne bistveno načeti; meritokracija ostaja osrednji kriterij delovanja sodobnih družb. Za večino je neke vrste bolj ali manj sprejemljiv ideal (utopične) družbe. In res bi težko ugovarjali prepričanju Bella, podpornika meritokracije, ki opozarja, da za družbo ni najbolje, če »nima najboljših ljudi na čelu svojih institucij« (1973, 67). Zdi se, da mu pritrjujejo politiki, učiteljstvo, starši in učenci.

Čeprav je meritokracijo težko definirati in večina slovenskih učencev ne bi znala opredeliti pojma meritokracija,⁸⁵ smo leta 2012 z nekaterimi opisi ključnih značilnosti delovanja meritokratskega kriterija v raziskavi *Kazalniki socialnega kapitala in kulturnega kapitala v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov* (CRP_SK_KK) uspeli pridobiti nekaj njihovih pogledov na meritokracijo. V raziskavi, ki je sicer merila šolsko uspešnost v razmerju s socialnim in kulturnim kapitalom učenk in učencev, so na naša vprašanja glede meritokracije odgovarjali učenke in učenci devetega razreda osnovne šole, stari 14 let.⁸⁶ Večinsko so se namreč strinjali s trditvijo, da v Sloveniji oseba brez

85 Na to nas napotujejo izkušnje s študentkami in študenti PeF UL različnih smeri in letnikov, rednih in izrednih, ki imajo precej težav s pojasnitvijo termina.

86 *Vprašalnik o dejavnih šolske uspešnosti* (Tašner, Žveglič, Gaber, Marjanovič - Umek, Gaber - Antič, Vrečko, Kafol, Rožman, Šori, Šušterič 2012) je izpolnilo 863 učenk in učencev 55 slovenskih osnovnih šol, ki so v šolskem letu 2011/2012 obiskovali 9. razred. Odzivnost je bila 77-odstotna. V vzorec so bile zajete šole iz vseh območnih enot Zavoda RS za šolstvo, upoštevana pa je bila tudi velikost šol oziroma število oddelkov na šoli.

ustrezne izobrazbe ne more uspeti. Pritrdili so misli, da v Sloveniji najbolj plačana dela zasedajo najsposobnejši ljudje, in izrazili prepričanje, da lahko zaradi uveljavljenega meritokratskega kriterija, ki zagotavlja enake možnosti uspeha vsem, uspe tudi otroku staršev z nizko izobrazbo. Večinsko pa so se tudi strinjali s trditvami, da v Sloveniji ljudje opravljajo delo skladno z izobrazbo, ki so jo dosegli, in da bo v življenju uspelo tistim, ki so v šoli uspešni, kar bi lahko interpretirali kot uspešno ponotranjenje meritokratske logike.

Preglednica 12: Podpora meritokratskim načelom 14-letnikov (v odstotkih)

	Se sploh ne strinjam	Se ne strinjam	Se strinjam	Se povsem strinjam	Skupno
V Sloveniji oseba brez ustrezne izobrazbe ne more zasesti pomembnega/dobro plačanega/zahtevne delovnega mesta.	9,7	21,4	36,1	32,8	100
Kljub izjemam pri nas najbolj plačana delovna mesta vendarle zasedejo najsposobnejši ljudje.	10,7	28,3	40,8	20,1	100
Otrok v Sloveniji lahko doseže višjo stopnjo izobrazbe in si zagotovi boljše delovno mesto kot njegovi starši.	4,6	13,7	43,2	38,5	100
V Sloveniji ljudje opravljajo delo, ki je skladno z vrsto njihove izobrazbe.	6,7	24,8	52,4	16,2	100
V Sloveniji višje izobraženi posamezniki/-ce lažje dobijo delo.	7,1	25,5	40,6	26,8	100
Tisti, ki so v šoli uspešnejši, bodo v življenju dosegli več.	11,9	26,5	34,1	27,5	100
Učenci z nižjim šolskim uspehom bodo verjetno v življenju opravljali težja fizična dela.	8,7	37,2	40,1	14,00	100

Vir: Baza podatkov raziskave CRP_SK_KK

Predstavljene trditve smo v nadaljevanju združili v sumarno spremenljivko, ki smo jo poimenovali naklonjenost meritokraciji, ter preverili, v kolikšni meri se učenke in učenci s trditvami strinjajo glede na spol, SES (izražen z višjo izobrazbo obeh staršev, v našem primeru mater) in šolsko uspešnost, izraženo z zaključno oceno iz matematike in slovenščine v devetem razredu. Pokazalo se je, da so učenke v vzorcu sicer bolj naklonjene meritokratski logiki kot učenci. A ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc ($F = 0,806$; $p = 0,370$) t-test med učenkami in učenci ni pokazal statistično pomembnih razlik v njihovi naklonjenosti meritokraciji ($t = 0,337$; $g = 764$; $p = 0,736$).

Preglednica 13: Naklonjenost meritokraciji glede na spol

Naklonjenost meritokraciji (nm)/spol	N	\bar{x}	SD
Ženski	418	19,78	3,59
Moški	348	19,69	3,68

Vir: Baza podatkov raziskave CRP_SK_KK, lastni izračuni

Pokazalo se je, da so meritokratski logiki najbolj naklonjeni učenci, katerih mame so končale osnovno šolo ali gimnazijo, najmanj pa tisti, katerih mame imajo doktorat znanosti. Vendar pa ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc ($F = 1,925$; $g_1 = 8$; $g_2 = 743$; $p = 0,054$) enosmerna analiza variance ANOVA med učenci ni pokazala statistično pomembnih razlik v naklonjenosti meritokratski logiki glede na stopnjo izobrazbe mame ($F = 0,577$; $p = 0,797$). Tudi Tukeyjev HSD post hoc test ni pokazal statistično pomembnih razlik.

Preglednica 14: Naklonjenost meritokraciji glede na izobrazbo matere

Nm/izobrazba mame	N	\bar{x}	SD
Nedokončana OŠ	3	19,33	2,08
Dokončana OŠ	81	20,35	3,76
Poklicna šola	285	19,67	3,84
Srednja strokovna šola	143	19,76	3,51
Gimnazija	40	20,45	2,66
Višja šola	55	19,78	3,14

Nm/izobrazba mame	N	\bar{x}	SD
Visoka šola, fakulteta	110	19,94	3,64
Specializacija, magisterij	31	19,48	3,48
Doktorat znanosti	4	18,25	8,61
Skupaj	752	19,83	3,64

Ko smo primerjali naklonjenost učenk in učencev glede na njihove zaključne ocene pri slovenščini in matematiki, se je pokazalo, da so meritokratski logiki najbolj naklonjeni učenci z zaključnima ocenama 3 in 4, najmanj pa tisti z negativno zaključno oceno. Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc ($F = 1,935$; $g_1 = 4$; $g_2 = 739$; $p = 0,103$) enosmerna analiza variance ANOVA med učenci ni pokazala statistično pomembnih razlik v naklonjenosti meritoratski logiki glede na njihovo zaključno oceno pri slovenščini ($F = 0,664$; $p = 0,617$). Tudi Tukeyjev HSD post hoc test ni pokazal statistično pomembnih razlik. Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc ($F = 3,270$; $g_1 = 4$; $g_2 = 738$; $p = 0,011$) Brown-Forsythov preizkus med učenci ni pokazal statistično pomembnih razlik v naklonjenosti meritoratski logiki glede na njihovo zaključno oceno pri matematiki ($F = 1,871$; $p = 0,116$). Tudi Games-Howellov post hoc test ni pokazal statistično pomembnih razlik. Čeprav bi bilo za strukturirano sklepanje treba opraviti še nekatere dodatne preračune, je na osnovi prikazanega mogoče zapisati, da rezultati kažejo visoko stopnjo ponotranjenosti (interiorizacijo) meritokratske logike med še odraščajočo generacijo državljanek in državljanov Slovenije.

Preglednica 15: Naklonjenost meritokraciji glede na zaključno oceno pri slovenščini v devetem razredu

Nm/ocena pri slovenščini	N	\bar{x}	SD
1	3	18,33	3,05
2	130	19,95	4,03
3	202	20,05	3,28
4	228	20,02	3,41
5	181	19,59	3,62
Skupaj	744	19,90	3,54

Preglednica 16: Naklonjenost meritokraciji glede na zaključno oceno pri matematiki v devetem razredu

Nm/ocena pri matematiki	N	\bar{x}	SD
1	5	22,80	2,16
2	167	19,71	3,99
3	216	20,23	3,34
4	201	19,83	3,20
5	154	19,66	3,72
Skupaj	743	19,90	3,54

Učenke in učenci iz Slovenije pri prikazanem pojmovanju meritokracije niso izjema. Mednarodna primerjalna raziskava pogledov učenk in učencev na edukacijsko pravičnost, ki sta jo objavila Gorard in Smith, je namreč v delu, ki se je nanašal na meritokracijo, prav tako pokazala, da se učenke in učenci strinjajo z razlikovanjem učiteljev glede na znanje in trud. Učencem se je zdelo prav, da učitelji hvalijo zaslužne učence, niso pa bili naklonjeni nagrajevanju samo pridnih učencev (prim. 2010, 125). Ob tem je raziskava pokazala, da se učenci »s pozitivno izkušnjo šole in doma bolj verjetno strinjajo z meritokratskim principom, torej da morajo šolske ocene odražati opravljeno delo« (2010, 127).

Precej splošno prehajanje meritokratske racionalnosti z generacije na generacijo med drugim potrjujejo tudi mnenja francoskih študentov, ki jih je preučevala Tenret (2011). Je pa pomenljivo, da je v njihovih odgovorih že mogoče zaznati večjo stopnjo reflektiranosti. Ugotovila je, da med njimi prevladuje prepričanje, da v šolskem polju štejejo rezultati posameznika in posameznice, ki so posledica razmerja med vloženim in dobljenim. Ob tem jih slaba polovica meni, da brez diplome danes ni več mogoče uspeti na trgu dela (v profesionalnem življenju). Izpostavljajo pa tudi, da diploma že dolgo ni več zadosten pogoj za pridobitev zaposlitve (prim. 2011, 61–63). Hkrati je pri različnih vrstah študijev zaznati različno naklonjenost šolski meritokraciji, zato študentje različnih fakultet verjamejo, da enoten kriterij selekcije ni nujno najpravičnejši. Ob tem, ko francoski študentje verjamejo, da se je na področju vzgoje in izobraževanja sicer mogoče zanašati na pravično porazdelitev šolskih pogojev in pravično šolsko presojo, verjamejo tudi v pomen okolja, iz katerega posameznik prihaja. Zato na prihodnji položaj posameznika po njihovem prepričanju ob preteklih rezultatih v šoli vplivajo tudi drugi, nemeritokratski dejavniki.

Če smo uspeli pokazati, da v akademskih diskusijah ni enotnega prepričanja o meritokraciji, je treba priznati, da tudi javno mnenje o njej ni povsem enoznačno. Longoria (2009) opozarja na precej ambivalenten odnos do meritokracije med pripadniki domovine ameriškega sna. Rezultati različnih raziskav,⁸⁷ ki jih je zbral in analiziral, so na eni strani pokazali, da je prevladujoče prepričanje ljudi glede meritokracije, da priložnosti šolske kariere določajo izključno učenčevi pretekli dosežki. Američanom pa je kljub naklonjenosti osnovnemu razumevanju koncepta meritokracije vseeno bližja demokracija – še vedno namreč verjamejo, da je bolje, »da jim vladajo tisti, ki jih izberejo sami na volitvah, in ne tehokrati« (2009, 132). Vodenja države nikakor ne bi zaupali najbolj občudovanim in najzaslužnejšim. Verjamejo sicer v moč pameti in truda, a hkrati nimajo težav s podedovanim bogastvom, plačilom, povezanim z napredovanjem glede na leta in distribucijo edukacijskih priložnosti na trgu dela. Ko gre za preference, vezane na distribucijo, Američani niso meritokrati (ibid., 132). Zato tudi zares ne nasprotujejo nemeritokratskim elementom, ki vplivajo na neenako razdelitev dobrin. V primerjavi z Rawlsom (1971) Američani verjamejo, da je pravično, da pametnejši zaslužijo več (ibid.). Ne strinjajo pa se s Herrnsteinom in z Murrayem (1996), da je uspeh genetsko determiniran. Zato Longoria sklene, da ko gre za *vox populi*, Američani verjamejo v uspeh tistih, ki so pametni in pridni, in v enake priložnosti za vse. Po drugi strani pa večina Američanov tudi misli, da so rasa, spol in socialno ozadje pa tudi veze in poznanstva zelo pomembne komponente posameznikovega uspeha.

6.2 Privlačnost in meje instrumentalne strani meritokracije

Koncept meritokracije je torej mogoče presojeti ob pomoči naših vrednot in predstav o dobri družbi, s katerimi je koncept zaslužnosti nedvomno povezan. Pri tem sta, kot opozori Sen (2000), na delu dve težnji: ena je razumeti zaslužnost v fiksnih in absolutnih pogojih, ki naj bi veljali v vseh sferah družbenega delovanja. Druga je povezana z instrumentalnim značajem zaslužnosti, ki ni neodvisen od predstav o dobrem v družbi. »Ta kontrast je še poglobljen, ko v praksi poskušamo označiti zaslužnost v nefleksibilnih oblikah odražanja vrednot in prioritete preteklosti, kar je pogosto v konfliktu s koncepcijo, ki bi bila

87 Rezultati raziskav javnega mnenja (National Opinion Research Center 1972–2002) do že omenjenega projekta *Mednarodna socialna pravičnost* (1991) itn. (prim. Longoria 2009).

potrebna za umeščanje zaslužnosti v kontekst sodobnih ciljev in zanimanj« (Sen 2000, 5). Sen spomni, da je splošna ideja zaslužnosti povezana z našim pojmovanjem dobre dejavnosti oziroma dejanj, ki jih družba označuje kot pravilna. V vsaki teoriji pravičnosti lahko zato najdemo vrednotenje zaslužnosti in razdeljevanje nagrad glede na zasluge posameznika. Ne nazadnje tudi Rawlsova teorija pravičnosti omogoča sodbe o meritokraciji in zaslužnosti: »Meritokratska družba je sicer lahko nevarna za druge interpretacije načela pravičnosti, ne pa za demokrasko pojmovanje. Kot smo videli, razlikovalno načelo spreminja cilje družbe v temeljih« (1971, 107). Pri Rawlsu je v ospredju sicer kompromis med dvema načeloma pravičnosti – prioriteta svobode in pomen učinkovitosti na eni strani ter pravičnosti v dosežkih in distribuciji individualnih prednosti na drugi. Zato je pri sodbah o pravičnosti v povezavi z meritokracijo po Senovem prepričanju treba paziti na:

1. različne načine prepoznanja prioritete pomembnosti svobode;
2. jasne prostore, v katerih lahko sodimo o učinkovitosti in pravičnosti;
3. raznovrstne načine uravnoveževanja teh dveh skrbi (concerns) (Sen 2000, 6).

Svoboda je v Senovih očeh pomembna in zasluži prioriteto – to, kako jo kombiniramo npr. z zagotavljanjem možnosti za pridobitev zmožnosti za delovanje (cilj je spet svobodno odločanje o tem, kaj je dobro za nas in kako bomo to dosegli), pa je seveda že drugo vprašanje. Ko skušamo slediti zahtevi po »jasnih prostorih učinkovitosti in pravičnosti«, je treba v ustrezni meri pobrati davke in s tem omejiti pravico državljanek in državljanov, da bi po svoji presoji uporabljali sredstva, ki so jih zaslužili s svojim delovanjem – progresivno obdavčenje tistih, ki zaslužijo največ, je tako npr. odločitev o načinu uravnoveženja obeh skrbi.

Če torej izhajamo iz predpostavke, da je meritokracija v bistvu podaljšanje splošnega sistema nagrajevanja zaslužnosti, lahko ob analizi elementov meritokracije pritrdimo Senovi ugotovitvi, da kljub svojim pomanjkljivostim »spodbujajo večjo storilnost posameznikov« (2000, 8). Zato je mogoče vztrajanje meritokracije pripisati njeni učinkovitosti. Vemo namreč, če nekoliko poenostavimo, da družbe nagrajujejo družbeno želena dejanja, sankcionirajo pa odklonska, zato lahko rečemo, da je ideja zaslužnosti v sistemu družbenega nagrajevanja vsaj v svojem instrumentalnem delu povezana »z motivacijo za doseganje boljših rezultatov« (ibid.). V tem smislu so zaslužne vse dejavnosti, ki – »izhajajoč iz nagrajevanja meritornih dejavnosti« (ibid., 8) – vodijo do

večje količine dobrega za državljanke in državljane. Na drugi strani, opozarja Sen, je seveda mogoče dejanja soditi glede na njihovo primernost, neodvisno od njihovih rezultatov. Zato so tudi sodbe o njih neodvisne od rezultatov teh dejanj. Oba pristopa je mogoče uporabiti pri presoji koncepta zaslužnosti. Čeprav se zdi, da je pri meritokraciji vendarle večkrat na delu upravičevanje s posledicami, torej z rezultati. K temu je pripomogla prav instrumentalna logika, ki je prevladala v kapitalistično usmerjenih družbah. Posebno mesto ji je že zgodaj tlakoval Adam Smith (1790/2010) s svojo analizo uporabe spodbud za večjo storilnost in njihove krepitve (prim. tudi Weber 1978).

Na povezanost kapitalizma, ekonomskega nacionalizma in individualizma, ki v ospredje postavljajo predvsem učinkovitost, in koncepta edukacijske meritokracije smo že opozorili. Na tem mestu želimo ponovno izpostaviti samo dejstvo, da se je v sodobnih družbah krepila predvsem zaslužnost, temelječa na rezultatih in spodbudah za večjo storilnost in več storilnosti. Povedano drugače, krepil se je instrumentalni del koncepta meritokracije. V tem ni nič nenavadnega, če privzamemo, da je za dobro delovanje družb spodbujanje učinkovitosti njen integralni del.

Ob tem pa je treba upoštevati tudi dejstvo, da je pri kriteriju nagrajevanja dejanj posameznika na delu tudi t. i. proces personifikacije. V bistvu načelo spodbud za dobro opravljena dejanja personificira dejanje. Tako se dogaja, da v sledenju logike zaslužnosti ne vrednotimo le dejanj, ampak predvsem ljudi. Njim pripisujemo zasluge, ne pa njihovim dejanjem. Posameznik ali posameznica, v katerem/-i prepoznamo neki talent, je pogosto prepoznan/-a kot zaslužen posameznik ali zaslužna posameznica, tudi če teh talentov ne uporablja v prid soljudi oz. družbe. Nekateri ljudje se zdijo zaslužnejši kot drugi in so se zares rodili bolj talentirani, vendar pa – kot ugotavljata Dworkin in tudi Rawls – za te talente niso prav nič zaslužni, najpogosteje so samo pripadniki t. i. kluba srečnih dobitnikov genske loterije. Ob tem, tako kot smo dokazovali že v drugem poglavju, se dogaja tudi to, da v sodobnih družbah pojasnjujemo določene talente s »teorijo posredovanosti glede na druge različovalne značilnosti, kot je barva kože ali velikost nosu« (Sen 2000, 13). V vseh navedenih primerih je meritokratska logika uporabljena za sprejemanje in upravičevanje neenakosti in ne za njihovo odpravo.

Ko smo pojasnjevali meritokratsko formulo, smo zagovarjali tezo, da se je v njej – ne po naključju – znašel tudi element truda, za katerega pričakujemo poplačilo. Prav »logika povračilnih nagrad za opravljeno delo pa je v celoti

instrumentalne narave« (Sen 2000, 13). V družbah, ki bolj ali manj eksplicitno uveljavljajo meritokratski kriterij, je to pogostokrat prezrto. »Uveljavljena in fiksirana narava sistema nagrajevanja lahko implicitno, včasih pa tudi izrecno, generira prepričanja o nagradah, ki jih družba dolguje zaslužnemu posamezniku« (Sen 2000, 13). Gre za pogost pojav v vseh družbah razvitega sveta. Spomnimo samo na razočaranje študentov oziroma študentk, ki kljub diplomam ne dobijo služb po končanem študiju ali pa njihove službe niso skladne z njihovimi pričakovanji. Razočaranje nastopi, ko preveč poenostavljeno dojemamo kriterij zaslužnosti in verjamemo, da nas, če bomo vsaj približno sledili meritokratski formuli, na koncu poti čaka zaslužena nagrada. Sodoben primer tovrstnega razočaranja je npr. zagotavljanje priložnosti z vključevanjem čedalje večjega števila mladih v visoko šolstvo. To je gotovo pomemben del še pomembnejše zgodbe zagotavljanja enakih možnosti, torej tudi večje veljave meritokracije v sodobnih družbah, a kakor smo dokazovali v četrtem poglavju, diplome niso samo odraz dejanske zaslužnosti, sploh pa niso garancija za zaposlitev (prim. Duru-Bellat 2009 b, 140). Pri prej omenjenih diplomantih so ta prepričanja vezana na njihovo »upravičenost« do dobro plačane službe za nedoločen čas. Osebe, ki so uspešno končale visokošolski študij, so dokazale, da so pridne in pametne, a nagrada že dolgo ne sledi več samodejno. Pri tem vsi skupaj sicer radi pozabljamo, da sodelujemo v tekmi za omejene položaje (posebej, če so ugledni) in da je v danem primeru treba ločiti med usposobljenostjo in upravičenostjo.

Walzer (1983) opozarja, da diploma, ki smo si jo prislužili s svojo pametjo in trudom, še ne pomeni naše upravičenosti do določene službe, za katero smo očitno dovolj usposobljeni; je samo predpogoj. Izpolnjujemo formalni pogoj, da se uvrstimo v krog tistih, ki se potegujejo za določeno delovno mesto. Delodajalec pa se bo odločil, mogoče tudi na podlagi nemeritokratskih kriterijev, ali bomo službo zares dobili ali ne. To, sicer precej logično in samoumevno pojasnilo velikokrat ostane prezrto. Prezrto pa ne bi smelo ostati tudi dejstvo, ki je precej manj samoumevno, tj. da sistem nagrajevanja zaslužnosti, če ni zavezan »močni distributivni komponenti, ki daje prednost enakosti« (Sen 2000, 13), proizvaja tudi velike neenakosti. V predhodnih poglavjih smo že tematizirali kritike, ki opozarjajo, da meritokracija kljub odpravljanju nekaterih družbenih neenakosti dovoljuje in celo spodbuja druge družbene neenakosti – tiste, ki so posledica njenega kriterija. Mehanizmi, ki smo jih opisovali v četrtem poglavju, so tako tisti, ki posamezniku onemogočajo, da bi v celotnem obsegu realiziral svoje potenciale, hkrati pa zaradi njih tudi ni v celoti odgovoren za

svojo usodo. Ti mehanizmi so tudi del neenakosti zaslužnosti. Zato v sodobnih meritokracijah, v katerih so cilji naravnani h kopičenju dosežkov in brez preferenc glede neenakosti oziroma pravičnosti, ni redko, da so tudi sami cilji pristranski in naravnani v smeri interesov tistih, ki so imeli več sreče. Ko to povzroča frustracije vsem, ki v tekmi niso uspeli, je na delu meritokracija, ki »prinaša kvečjemu konstantno nezadovoljstvo« (Duru-Bellat 2009 b, 145). To je dejstvo, ki nas ne bi smelo pustiti indiferentne, ker so prav mladi največje »žrtve« tega nepravičnega in vedno manj delujočega kriterija, ki povzroča razkroj družbenega in ekonomskega prostora, kot opozarjajo Castel (2009), Laval (2006), Sue (2006). Že Arendt (2006) je izpostavila problem obupanosti določenega dela mladine, Laval pa ga dodatno potrjuje z navajanjem simptomov, kot so: »porast prestopkov in nasilja med mladimi, širjenje samomorov in zasvojenosti, ogromna razširjenost odvisnosti od televizije in potrošništva blagovnih znamk, vse večje težave učencev slediti pouku (kar je mogoče tudi ključ nediscipline oziroma nezainteresiranosti v številnih izobraževalnih ustanovah) in končno visoka stopnja brezposelnosti velikega števila mladih, to je viden pojav, ki je moteč za celotno družbo« (2006, 103). Če vse več mladih nima in ne more najti ustreznega mesta oziroma prostora v svetu, v katerem živi, ob tem ko jih je veliko med njimi dokazalo sposobnost in trud, ne izgublja na prepričljivosti samo logika meritokracije. Negotovost, ki so ji izpostavljeni, ne po svoji krivdi, načenja njihovo pripadnost svetu, v katerem živijo. To pa načenja solidarnost in možnost sobivanja, družbeno kohezivnost. Izgublja se durkheimovsko družbeno vezivo.

Ko je sprejet instrumentalen pogled na zaslužnost, je s tem določena tudi vsebina koncepta, ta pa je povezana s tistim, kar je v družbi zaželeno in sprejemljivo. Res pa je tudi, da ti pomeni niso fiksni, stalni in nespremenljivi. Kot smo opozarjali v nalogi, značilnosti meritokracije niso naravno dane in niso neodvisne od vrednotnega sistema družbe, katerega del je. Prav družbena narava zaslužnosti omogoča misliti dograjevanje in zamikanje koncepta meritokracije.

6.3 Soobstoj instrumentalne in neinstrumentalne naravnosti meritokracije ali od šibke k močni meritokraciji

Če se v razmisleku o prihodnosti meritokracije osredotočimo na edukacijsko polje, lahko ugotovimo, da vzpon in vztrajanje meritokracije kažeta na moč

šole, preko katere se je meritokracija najprej uveljavila. Šola je našla mesto novemu tipu racionalnosti, saj je ta postala glavno opravičilo selekcije in kontrole, ki ju šola prakticira. Obveljala pa ni samo na področju šolstva, postala je racionalnost socializacije in že dolgo velja, da »družba, ki priznava in nagrajuje talent v šolah, ne pa tudi v industriji, deluje proti sebi« (Young 1958, 79). Kot so opozarjali Dewey (1899), Durkheim (1922) in Lasch (1992), je šola zaradi prevlade industrijske družbe okrepila pomen dela kot vrednote. Koncept zaslužnosti je v povezavi z delom postal in v veliki meri tudi danes ostaja ideološka os sodobnih edukacijskih in družbenih sistemov. S tem ko sta bila za merilo zaslug postavljena pamet in trud, se je utrdilo prepričanje, da vednost ohranja primat med družbenimi in šolskimi vrednotami, v povezavi s tem pa se je ohranjala in krepila vera v moč edukacije. Znanje je sicer upravičeno bilo in ostaja vedno bolj zaželeno kot neznanje. Ni dvoma, da je koristno za posameznika in družbo. Že dolgo pa pojmovanje znanja ne ostaja samo pri omenjeni opredelitvi. Šola, ki proizvaja vednost in s podeljevanjem potrdila o doseženem znanju prenaša tudi družbeno veljavo, podeljuje tudi moč. Zato ne preseneča, da posameznik želi vedeti; družba pa vednost pričakuje ali bolje, zahteva. Še več: družba danes od človeka vednost zahteva že za preživetje – opravljanje meznega dela brez izobrazbe je čedalje manj predstavljivo. Izobrazba, ki je včeraj še zadostovala, danes ni več dovolj in bo jutri bolj ali manj brez kakršne koli vrednosti na trgu kulturnih kapitalov. Znanje je tako vse bolj instrument preživetja. Ob tem se še vedno utrjuje prepričanje, da vednosti ne pridobivamo samo zaradi vednosti same, ampak predvsem zato, ker lahko s kopičenjem vednosti povečamo sposobnost obvladovanja vsakokratne situacije, naj gre za pozicioniranje v družbi, obvladovanje narave ali kaj tretjega.

Posledično so tudi v šolo začeli vse bolj vstopati elementi t. i. koristnega znanja. Ker naj bi šola pripravljala na poklic in na splošno na življenje, so »nekoristna«, oziroma »abstraktna« znanja začele izpodrivati »uporabne« vednosti. Buržoazija in proletarijat sta počasi, a zanesljivo razvrednotila »aristokratsko« vednost in »nekoristna« znanja, čislala pa tisto, kar v življenju in poklicu človek najbolj potrebuje. Laval ugotavlja, da je prišlo do pojava kapitalizacije vednosti in znanja, ki se je utrjevala z družbeno delitvijo dela na materialno in intelektualno. 20. stoletje pa označi kot tisto, v katerem se je »težnja h ‚kapitalizaciji vednosti‘ močno okrepila« (2005, 51), saj je znanje zaradi uspeha na trgu pridobivalo na pomenu. Vendar pa velja, opozarja Laval v nekem drugem besedilu, odkar je »ekološko ozaveščanje spodkopalo dogmo o neomejenem razvoju proizvodnih sil, v osnovi enako za edukacijo in okolje. Počasi se začenjamo zavedati, da v

naših družbah obstaja ‚edukacijsko vprašanje‘, ki ga ni mogoče zvesti na rast števila učencev, status učiteljev, vsebino programov« (2006, 97).

Popularizacija edukacije, njena masifikacija, kot smo dokazovali v četrtem poglavju, kljub rasti števila diplom ni uspela znižati razlik med mladimi iz različnih družbenih okolij. V določenih pogledih so se neenakosti celo povečale. Neenakosti življenjskih pogojev so tisto, kar onemogoča enake izobraževalne pogoje. Bolj ko so pogoji nesorazmerni, močnejši so njihovi učinki na šolsko uspešnost. Družbeni teoretiki in teoretičarke (Laval 2006; Duru-Bellat 2009 b; McNamee in Miller 2009; Renault 2007) tudi opozarjajo, da je težko zares doseči enakost možnosti v kontekstu neenakosti. Dokler na posameznikov uspeh v življenju vplivata družina in socialni izvor, socialne dobrine niso razdeljene samo na podlagi zaslužnosti. Zato kljub povečevanju priložnosti za vstop v tekmo, ki edukacijo zamikajo v večjo smer pravičnosti (Dubet in Duru-Bellat 2004), neenakosti, ki ostajajo in se celo povečujejo, krepijo razočaranja na različnih ravneh izobraževanja. To je druga stran iste medalje. Stran, ki odkriva nemoč šole in edukacijske meritokracije.

Tudi zato je t. i. *koncept šibke meritokracije*, ki se osredotoča predvsem na en specifičen vir primanjkljajev, tj. diskriminacijo, pomemben, a nezadosten za doseganje večje pravičnosti v šoli in družbi. Zahteva po enakosti možnosti je razumljena kot odsotnost diskriminacije v dostopu do pomembnih dobrin, kot sta edukacija in zaposlitev (White 2007, 56–57). Pri odpravi diskriminacije (žensk, temnopoltih, oseb s posebnimi potrebami itn.) bo tako še naprej pomembno vlogo igrala država, ki se bo morala v večji meri zavzeti za to, da ne bo diskriminirala sama, predvsem pa bo morala diskriminacijo preprečevati pri drugih, pri delodajalcih in izobraževalnih institucijah. Sami se na tematiziranem ozadju pridružujemo razmislekom nekaterih raziskovalcev in raziskovalk edukacije in meritokracije, ki verjamejo, da zagovarjanje enakih izobraževalnih možnosti ne zadostuje več (Laval 2006; Duru-Bellat 2006, 2009 b; Renault 2007, Gaber in Marjanovič - Umek 2009) in je zato treba krepiti konkretne pogoje poučevanja in usposabljanja oziroma izvajati politike izenačevanja (Laval 2006). Nekateri gredo celo dlje ter terjajo razmislek o izenačevanju pogojev dela in življenja (Duru-Bellat 2009 b). Renault (2007), ki tudi izpostavlja, da danes ni več v igri preprosta enakost, če pa že, potem kvečjemu enak dostop do npr. primarnih dobrin, zato podobno kot Walzer prisega na strukturirano enakost. V ospredje postavlja vprašanje enakih sredstev, pogojev in rezultatov. Za obvladovanje neenakosti je potrebna redistribucija virov. To je ugotovitev,

ki jo promovira tudi Sen (2009), a se ob tem sprašuje, koliko česa komu in po kakih kriterijih. Sen meni, da je treba zadovoljiti potrebe posameznika. Zato pa je treba povečati možnosti za zmožnosti, ki nam omogočajo pridobiti tisto, kar nam omogoča delovati v svetu, v katerem živimo. To naj bi nam omogočalo svobodo in sposobnost odločati se za tisto, kar dojemamo kot vredno naših življenj, in nas hkrati opremilo, da za doseganje ciljev tudi poskrbimo. Izobrazba je v tem konceptu pomemben del pridobivanja zmožnosti za svobodno delovanje. Na splošno je polje edukacije takšno, da bi v njem morali storiti vse za maksimalen izkoristek talentov in pridnosti posameznikov oziroma posameznic, predvsem pa ne bi nihče smel biti iz njega izključen. Zato pa je spet treba dodajati šibkejšim, saj sicer ne morejo doseči *osnovnih zmožnosti*, ki bi bile enake zmožnostim bolj privilegiranih in brez katerih ne morejo priti do svobodnih izbir na podlagi lastnih sposobnosti. Prav tej zahtevi sledi tudi t. i. koncept *močne meritokracije* (White 2007), ki upošteva cilje šibke meritokracije, dodaja pa skrb za okolje, v katerem posameznik odrašča, in začetne vire, ki so mu na voljo. Močna meritokracija meri na oboje – učinkovitost in pravičnost. Šibka meritokracija je namreč neuspešna pri odpravljanju neenakosti možnosti pri razvijanju in uporabljanju talenta; uspešna je le pri odpravljanju diskriminacije. Zato je treba okrepiti odpravljanje pomanjkljivosti vsaj še na treh področjih:

1. »podedovanem bogastvu;
2. edukaciji;
3. družinskem okolju« (ibid., 61).

Zagovorniki močne meritokracije na področju edukacije zahtevajo strukturo sistema, ki bo dejansko omogočila enakost možnosti za otroke z enakimi sposobnostmi in motivacijo. Ustvarjene morajo biti okoliščine, v katerih bodo imeli enako sposobni enake obete za razvoj svojih potencialov. Zagovorniki močne meritokracije hkrati podpirajo ukrepe za zmanjšanje moči staršev iz višjih družbenih razredov. Mednje spadajo »nasprotovanje zasebnemu šolstvu, manj selekcije in manj razporejanja/usmerjanja v različne tipe šol, [...] poskušali pa so tudi zagotoviti enakost (parity) virov/sredstev v vseh državnih šolah« (White 2007, 62).

Del zgodbe o dograjevanju meritokracije in s tem vzpostavljanja nove meritokracije je gotovo ohranjanje mehanizmov kompenzacijskih programov. Marjanovič - Umek že vrsto let opozarja na pomen kompenzacijskih programov, ki jih je treba izvajati čim prej, že v vrtcu (prim. 2009, 2011). Tudi Duru-Bellat

(2009) je prepričana, da je treba kompenzacijo neenakosti izhodišč začeti zelo zgodaj. Nadaljevati pa je treba skozi celotno vertikalno. V prizadevanjih za večjo pravičnost šolskega sistema se tako ni smiselno ustavljati na ravni sekundarnega izobraževanja. Renault (2007) tako opozarja, da je prizadevanja treba nadaljevati tudi na terciarni ravni. Tudi ko mladim uspe prihod na fakultete, to še ne pomeni konca diskriminacije, ker svojega manka v srednji šoli ne nadomestijo. Zato bi veljalo, če sledimo zagovorom pravičnosti po Rawlsu, Van Parijsu, Meureju, Roemerju, nadaljevati kompenzacijo na ravni fakultet in razpoložljive vire še naprej usmerjati v večji meri v pomoč prikrajšanim, če pri tem seveda ne kratimo možnosti uspeha najbolj talentiranih. Renault (2007) več priložnosti za takšne ukrepe vidi v dejansko finančno avtonomni univerzi – takšni, ki bi bila neodvisna od zahtev učinkovitosti in tržne vrednosti. Prepričan je, da bi šele njena večja avtonomija spodbudila večjo enakost. Sicer priznava, da je veliko tega že narejenega na ravni osnovne in srednje šole, a meni, da je tudi na ravni univerze še mogoče in potrebno skrbeti za deprivilegirane, da bi bil njihov uspeh boljši. Različni študentje zaradi različnih izhodišč potrebujejo različno podporo, tudi ko so se že prebili na univerze.

6.4 Nova zaslužnost in drugačna družba?

Ob dograjevanjih meritokracije, ki navadno ostajajo znotraj logike uspešne priprave za vstop na trg dela, pa kaže razmisliti tudi o spremembah družbe, ki smo jim priča. Zdi se, da se bosta, ko se bo zamikala družba, pomembneje zamikali tudi logika in struktura edukacije. Zdi se tudi, da je ta ideja danes manj utopična kot še pred desetletjem. Preučevalci družbe Bauman (2000), Beck (2001), Boltanski (2007), Bourdieu (1993), Rifkin (2007, 2011, 2014), Sennett (2006, 2008), Wallerstein et al. (2013) trdijo, da kapitalistična ureditev doživlja pretrese, ki ne morejo ostati brez posledic. Kot Wallerstein et al. (2013) tudi mi ne bomo napovedovali konca kapitalizma. Se pa zdi, da bodo v prihodnje do večje veljave prihajale hibridne ekonomije. Ob tržnem gospodarstvu se že vzpostavljajo tudi vse bolj uveljavljene socialne menjave oziroma sfere socialne ekonomije (Rifkin 2007), pomen katerih sta utemeljevala že Mauss (1925/1996) in Godelier (2006). V teh sferah ljudje menjujejo delo in dobrine, a tega ne počnejo za denar in tudi ne prek trga. Naj na tem mestu omenimo samo poskuse uveljavljanja vzporedne valute s časovnimi bankami na čelu, s pomočjo katerih ljudje menjujejo enote različnih dejavnosti (ura dela

za uro dela). Tovrstne menjave ljudem omogočajo realizacijo želja in interesov, tudi potrditve, hkrati pa prinašajo socialno vključenost in blagostanje. Kot pravi Rifkin (2011), gre pri tem za sistem javnega dobrega oziroma paradigmo sodelovalnih skupnosti (*collaborative commons*), ki jo žene logika, drugačna od logike zasebnega lastništva in dobička; gre za logiko prizadevanja za skupno, za sodelovanje ter za naš in nam priznani prispevek k skupnemu. Če se bo krepil ta del menjav in racionalnosti, bo v vedno večji meri prihajalo do spremenjenega funkcioniranja družb in njenih podsistemov. Ker se večja število premikov v smer t. i. hibridnih ekonomij, verjamemo, da se bo zamikal tudi prevladujoč tip racionalnosti, ki temelji na prevladujoči logiki instrumentalnosti in maksimiranja dobičkov v okviru tržne ekonomije ter zasebne lastnine, kapitala. Očitno je, da se obstoječa logika ekonomije začenja v večji meri prepletati z drugimi vznikajočimi tipi racionalnosti. V enem delu bo ob tem ostala na delu kompetitivnost, podprta z začetno logiko meritokratskega kriterija. Ker pa imamo vzporedno že na delu široko polje sodelovalnih skupnosti, ki bo terjalo nove kriterije razdeljevanja dobrin in priznavanja prispevkov k njim, se bo na novo zastavilo tudi vprašanje vrednega in zaslužnega. S predlogi za razvoj kooperativnih vrednot nismo na začetku. Marx je npr. o tem razmišljal, ko je formuliral svojo maksimo »vsak po svojih sposobnostih, vsakemu glede na njegove potrebe«. Vprašanje je torej, kaj bo štel v novem svetu, ki trka na vrata. Kot smo že omenili, se zdi, da bo tudi v prihodnosti v enem delu še vedno štela zaslužnost posameznika oziroma posameznice v skrbi zase, v drugem spektru pa se bo vzporedno krepilo ocenjevanje našega prispevka k skupnemu dobremu. Zadnje se že izrisuje tudi kot element nove meritokracije. M. Duru-Bellat je tako npr. prepričana, da bi bila manj »kredencializirana« družba boljša priložnost za večje zadovoljstvo nas vseh. »To bi bila družba, v kateri bi bile hierarhije multiple, bolj tekoče in manj fiksirane, menjave pa manj krute in brez dvoma prijaznejše za življenje« (2009, 146). V taki družbi bi tudi edukacija pridobila drugačno vlogo – zaželena bi postala zaradi sebe – vednosti same« (2009, 147). Posledično bi bili potrebni novi/dodatni/različni načini priznavanja različnih vrst zaslužnosti.

Pri tem se seveda zastavlja vprašanje, kaj bo štel kot družbeno sprejemljivo, zaželeno ravnanje. In kako se bo to, kar bo štel, odrazilo v šoli? Če bodo štele druge oblike skrbi za skupno, opora sočloveku, skupnosti, skrb za okolje itn., bo morala v nekem delu za to skrbeti tudi šola. Ko bo novo pridobivalo na veljavi, pa bo morala isto hkrati šola v svojih dokazilih tudi validirati. Na svoj način na to v svojem besedilu opozori Sue (2006), ko razpravlja o različnih

družbenih časih in pluralnosti edukacije. Ob potrjenih šolskih programih že soobstajajo še drugi, »kot so na primer uvajanje v delo v podjetju, sodelovanje v *mladinskem* združenju ali pa znanja, pridobljena v določenih oblikah preživljanja prostega časa in na koncu koncev v okviru šolskega časa. Šola bi lahko postala le eno izmed polj edukacijskih časov. *De facto* šola to tudi že je. Je pa kot taka le redko prepoznana. Šola niti ni organizirana v izobraževalen študij, ki bi bil resnično pluralen za vse, in to na škodo družbeno in šolsko najbolj prikrajšanih. Kot smo lahko videli, to dejstvo ohranja neznosne neenakosti v odnosu do standardne in sorazmerno ozke kulture, ki vedno manj pripravlja na realnost evolucije družbenih časov« (Sue 2006, 199–200). Zdi se, da je svet, v katerem živimo, pomnožil priložnosti za pridobivanje vednosti, v procesu pa že danes ob vrtcu in šoli sodelujejo družine oziroma ožje in širše skupnosti hkrati. Zato sledi poudarek, ki ga bo verjetno treba upoštevati: »To je tudi mesto, kjer se v šoli nahajajo izvori neenakosti, ki jih slednja reproducira in legitimira. Mesto, na katerem lahko in tudi moramo posredovati – za to, da bi podprli druge oblike usposabljanja za vse, da bi lahko uspeli na drugačen način, ter da bi tako povrnili samozavest, ki je še kako potrebna za šolski uspeh« (ibid., 200). Pri tem je treba upoštevati dvoje: vseh usposabljanj ni mogoče oceniti po šolskem modelu, hkrati pa neocenjeno ne šteje, ni prepoznano in priznано. Zato Sue predlaga uvedbo spričevala kompetenc, v katerem bi bili zbrani (pripoznani) dosežki, ki niso samo šolski. »To spričevalo bi otroka spremljalo pri njegovih šolskih in obšolskih aktivnostih – od vrtca pa do fakultete – ter pozneje v njegovem odraslem življenju« (ibid., 202). V njem bi lahko našla mesto tudi nova formalna potrditev zaslužnosti – novi elementi meritokracije.

6.5 Scenarij družbe, edukacije in meritokracije prihodnosti

Za konec si bomo privoščili poskus izrisa scenarija⁸⁸ prihodnosti družbe, edukacije in z njima povezane meritokracije. Gre za enega izmed nedvomno več mogočih scenarijev, katerega realizacija je odvisna tudi od nas in naše politične mobilizacije (prim. Wallerstein et al. 2013). Iz doslej predstavljenih

88 Souto-Otero (2010) pojasnjuje, da gre za tehniko, ki omogoča analizo alternativnih dogodkov prihodnosti in njihovih rezultatov. Lahko bi rekli, da jo je uporabil že Young v svojem satiričnem delu. Prim. tudi Huss 1988, OECD 2006.

analiz lahko sklenemo, da koncept zaslužnosti (*merit*) in z njim povezana logika instrumentalnosti (narediti nekaj, da bi služilo nečemu), posebej v navezavi na koncept mezdnega dela, v sodobnih družbah še vedno predstavljata ideološko os, podstat razmisleka o edukaciji, njenih ciljih in vrednotah. Mogoče ju je najti v nacionalnih strategijah razvoja in strategijah Evropske unije, v katerih so si zadali za cilj napraviti iz Evrope »najbolj dinamično in kompetitivno, na znanju temelječo ekonomijo« (prim. Lizbonska strategija 2000, Strategija 2020 itn.). S tem je razmislek o sedanjosti in prihodnosti edukacije omejen na sicer pomemben, a nezadosten del sodobnosti in prihodnosti. Edukacijskim institucijam ob tem nalaga nemogočo nalogo: mladini in odraslim naj bi privzgojila veselje do učenja, ki je omejeno le na koristnost, še ožje koristnost za ekonomijo, ki je poleg vsega še zvedena na kapitalistično. Tako ne izgublja le spoznavno, to je neinstrumentalno usmerjeni del edukacije: paradoksalno izgublja tudi polje ozko delovno (instrumentalno) pojmovane učinkovitosti. Ko se v Evropi skuša brez ustrezne distance uveljaviti koncept tržno naravnane, kompetitivne šole, pozabljamo, da je to sicer zelo pomemben del, a kljub vsemu le del naše eksistence in še manjši del smisla našega prebivanja, in da – kot opozarja J. Rifkin in nekateri drugi – del izgublja na svoji centralnosti. Ob tem Castells in Himanen (2002) ugotavljata, da se v tehnološko vse naprednejših družbah, imenujeta jih informacijske družbe, spreminjata struktura in logika delovanja, in sicer tudi zaradi prepletanja protestantske etike (tradicionalna etika odgovornosti, ki postavlja delo nad vse) s hekersko etiko, ki s seboj prinaša element užitka, kar omogoča zavzet in kreativen odnos do dela, s tem pa se delo transformira v dejavnost po meri sodobnega življenja (prim. Himanen 2001; Tašner, Gaber 2006).

Hkrati pa vse več empiričnih analiz kaže, da ne bo mogoče ustvariti še več prostora za dobro plačana mesta v vrhu razvitih ekonomij, ki bodo omogočala zaposlovanje visokoizobraženih posameznikov in posameznic. Souto-Otero (2010); Collins (2013), Brown, Lauder in Ashton (2011) pišejo o t. i. priložnostni pasti (*opportunity trap*), ki se odpira z večanjem neenakosti med zmagovalci in poraženci v tekmi za službe, edukacijo in z njimi povezanimi nagradami. Povečevanje priložnosti, ki temeljijo na krepitvi človeškega kapitala, tako ne bo prinašalo več svobode in izpolnitve aspiracij vedno bolj izobraženih mladih, ampak bo – nasprotno – še pripomoglo k poglobljanju krize oziroma odpiranju omenjene pasti. Avtorji in avtorice so prepričani, da je bila meritokracija premagana z novimi oblikami privilegijev, »zaradi katerih

so milijoni izključeni in nimajo dejanskih možnosti pridobiti take vrste in kakovosti izobrazbe, ki bi jim omogočala enake možnosti v tekmi s sinovi in hčerami bogatih« (2011, 133).

Šola, ki ji je sicer logika meritokracije in dela imanentna, tako ne sme biti samo pripravljavka na delo. Privolitev v tak položaj bi v svetu, v katerem bolje izobraženi ostajajo nezaposleni in je, kot opozarja Duru-Bellat (2006), izobraženih za opravljanje dela preveč – dodatno krepila frustracije in razočaranja ter dvom o smiselnosti izobraževanja. Če to povežemo z Boudonovimi opozorili o stroških in koristih, ki jih prinaša izobrazba, lahko rečemo, da bi v takem primeru prišlo do razšolanja šole, saj se prihajajoče generacije otrok, posebej tistih iz socialno šibkejših okolij, ne bi odločale za vstop na terciarno raven izobraževanja. Zato se zdi, da je, ob tem ko postajajo meje meritokratske logike vse bolj očitne in je legitimacija sistema pod vse večjim pritiskom, nastopil čas, ko bi šola lahko in bi tudi morala vzeti nazaj svojo prvenstveno nalogo, tj. biti prenašalka vednosti. Šola, ki bo sicer pripravljala na življenje, a življenje, v katerem nista v ospredju samo instrumentalnost in mezdno delo, ni in ne sme biti dominantno središče. Pri tem se strinjamo z Beckom (2009), ki pravi, da ni videti, da bi izobraževanje postalo odveč; nasprotno, zdi se, da se bo spet okrepilo iskanje vednosti zaradi vednosti same. Izobrazba bo še vedno štela. Otroke bomo še zmeraj vzgajali v svet, v katerem bo vladala napetost med instrumentalnostjo in neinstrumentalnostjo. Zaposlitev (poklic) bo ostal eden izmed pomembnejših, a ne edini cilj edukacije in naših življenj. Mlade bomo vzgajali tudi v zavedanje, da večina njihovih življenj ne bo zvedena na zaposlitev v polju meznega dela.

Zasluznost bo tako:

1. ostala vezana na našo sposobnost, večnost opraviti delo v polju kompetitivnosti sodobnih razmerij na trgu;
2. pridobila številne obraze prizadevanj za skrb zase, za ljudi okrog sebe ter za dobro skupnosti in družbe ter – ne najmanj pomembno,
3. premišljeno in predano prizadevanje za sobivanje z naravo v nas in okrog nas. Brez planeta, ki omogoča naša bivanja, je vse drugo onstran mogočega (prim. Klein, N. 2015)

Kot takšna bo pomembno spremenila svoj pomen – kompetitivnosti in mezdnemu delu bosta roko podala neheteronomno delovanje, sodelovanje, vzajemnost. V tej družbi bo povsem običajno tudi življenje brez posebnega

poudarka na zaslužnosti, saj bo katera koli od zaslužnosti predstavljala le del oprijemališč naših identitet – tudi identitete šole.

Če je šola v sedanjosti skrbela predvsem za politično in ekonomsko funkcijo, je ob Laudrejevem opozorilu, tj. da so samo »dejanja, ki imajo trajno kakovost, vredna naše odločitve in so samo užitki, ki trajajo, vredni naših želja« (2006, 58), treba opraviti dodaten razmislek o socialni in spoznavni funkciji šole (Sardovnik 2007). To bi ji omogočilo širjenje prostorov onkraj samo »uporabnega znanja«, torej širjenje prostorov užitka v in pri iskanju resnic, spoznavanju in razumevanju zaradi spoznavanj, poskusov (okusov) razumevanj.

V tem pogledu je obetaven znak »nove vizije sveta in praktičnega delovanja« tisto, kar lahko preberemo v nedavno objavljenem Unescovem poročilu o prihodnosti izobraževanja do leta 2050. Tu izpostavljamo samo dve točki poročila, ki preusmerjata našo pozornost na širšo vlogo izobraževanja.

1. »Izobraževanje je temelj za prenavo in preobrazbo naših družb. Mobilizira znanje, ki nam pomaga krmariti v spreminjajočem se in negotovem svetu. Moč izobraževanja je v njegovi zmožnosti, da nas poveže s svetom in drugimi, nas premakne izven prostorov, v katerih že živimo, in nas izpostavi novim možnostim. Pomaga nas združiti okoli skupnih prizadevanj; zagotavlja znanost, znanje in inovacije, ki jih potrebujemo za reševanje skupnih izzivov. Izobraževanje neguje razumevanje in gradi zmožnosti, ki lahko pomagajo zagotoviti, da bo naša prihodnost bolj socialno vključujoča, ekonomsko pravična in okoljsko trajnostna« (Unesco 2021, str. 10).
2. »Enotno osredotočanje na izobraževanje za zaposlitev ali izobraževanje za razvoj podjetniških veščin je neumestno. Izobraževanje bi moralo biti usmerjeno v to, da bi ljudem omogočilo ustvariti dolgoročno socialno in ekonomsko blaginjo zase, za svoje družine in svoje skupnosti« (ibid. str.43).

Ker bo izobrazba, vednost še vedno štela, rešitev ni razšolanje šole, ampak spoprijem za večjo enakost in pravičnost, ki ju lahko dosežemo prav z množičnostjo izobrazbe, vendar morajo biti zato izpolnjeni določeni pogoji:

- iskanje nove paradigme produkcij in načinov življenj;
- razmislek o vlogi in pomenu šole onkraj prevladujočih poklicnih ciljev edukacije;
- dodatna skrb za kakovost edukacijskega sistema po celotni vertikali ob uveljavljanju mehanizmov za zagotavljanje njegove večje pravičnosti.

Naj pojasnimo: ob predpostavki, da bo zares prišlo do zmanjševanja pomena mezdnega dela in s tem povezanih družbenih sprememb, bo iz tega posledično izšlo pomembno povečanje količine časa, ki ga bo posameznik oziroma posameznica imel/-a na voljo za druge dejavnosti, ki niso del sfere mezdnega dela. Ljudje se že danes vzpostavljajo prek raznovrstnih družbenih vlog in praks ter ne samo skozi delo, ki ga opravljajo za denar, in to se bo v sodobnem fluidnem svetu še krepilo. Omenjeni premik bo pritiskal na spremembo načina življenja, z njim, kot pravi Durkheim, pa se bo spreminjala tudi edukacija.

Še več. Zaradi zmanjševanja časa, preživetega v službi, bodo starši imeli več časa za otroke. Šolsko polje bi tako lahko postalo prostor za dodatno sodelovanje s starši. Posebej v točki povečane podpore tistim otrokom, ki doma ne bi bili deležni ustreznih spodbud, bi lahko starši z več socialnega in kulturnega kapitala ob sodelovanju vrtca in šole pomagali nadomestiti primanjkljaj. Pri tem bi bilo treba dodatno pozornost in usposobljenost nameniti tudi učiteljicam in učiteljem, vzgojiteljem in vzgojiteljicam za delo s prej omenjeno skupino otrok ob sodelovanju s starši.

Naj poudarimo – ne dvomimo, da bodo tudi v prihodnje obstajale dejavnosti, ki bodo zahtevale posebna znanja, ki jih bo treba imeti za to, da bi opravljali določeno delo ali poklic. Določene ozke specializacije bodo potrebovale daljša izobraževanja in usposabljanja. Že danes pa obstajajo dejavnosti, ki terjajo samo priučitev in ki so zaradi tehnologije manj zahtevne ali pa zaradi avtomatizacije izrivajo človeško delovno silo. Kar zadeva pridobivanje sposobnosti in spretnosti za opravljanje naštetih in njim podobnih del, že danes velja, da za njihovo opravljanje zadostujejo osnovna miselna gibčnost, temeljna razgledanost in sposobnost sprejeti pravila igre dejavnosti, za pridobitev opisanega pa niso potrebna dolgotrajna usposabljanja.

Večji problem bo doseči pripravljenost spoprijema z manj prestižnimi opravili, ki pa jih bo še vedno treba opravljati. Če bo postalo jasno, da bo to samo ena izmed dejavnosti, ki jo bomo opravljali v življenju, in ne bo zavzemala prevelikega in pomembnega dela naših življenj, jih bomo mogoče tudi nekoliko lažje sprejeli kot del nujnosti, kot del svojih dolžnosti, brez katerih tudi v prihodnosti ne bo šlo.

Nekaj dodatnih možnosti za razmislek pri tem omogočata Walzerjev (1983) koncept soobstoja različnih sfer in preplet različnih oblik menjav, ki jih tematizira Rifkin (2007, 2011). V njih in z njimi se bodo lahko uveljavljale tudi

nove zaslužnosti. Pomen izobrazbe kot kulturnega kapitala, ki služi za pridobitev dela, bo izgubljal na dominantnosti, njegova menjalna vrednost pa se bo znižala, verjetno pa bodo narastle druge vrednosti menjav kulturnih kapitalov, nedvomno tudi socialnega in simbolnega kapitala. To pa bo spet omogočilo vzpostavljanje novih polj zaslužnosti in s tem tudi prostora nove meritokracije.

Povzetek

V začetnih poglavjih smo analizirali družbene pogoje, ki so bistveno prispevali k vzniku in vzponu meritokracije kot prevladujoče racionalnosti. Dokazovali smo, da je skozi zadnja tri stoletja predrugčila, prevrednotila ter na splošno pomembno določala način dojemanja sveta in življenja posameznikov in posameznic v zahodnih družbah. Hkrati smo ugotavljali, da njen položaj v družbi ohranjajo politiki, učiteljstvo, starši in predstavniki drugih javnosti. Uspeh osnovne ideje meritokracije, nagrajevanje posameznika oziroma posameznice glede na njegove, njene sposobnosti in trud smo v pomembnem delu pripisali njenemu ujemanju z dvojčkom demokracija in tržno gospodarstvo. Demokracija namreč stavi na svobodo in enake formalne možnosti za vse ter oboje v precejšnji meri tudi omogoča; razmah meznega dela in tržnih mehanizmov pa po drugi strani terja izkoristek vseh mogočih nacionalnih in globalnih potencialov »človeškega kapitala«. Tematizirali smo Youngov inovativni zapis meritokratskega kriterija v obliki formule »trud + IQ prinaša zaslužnost« (1958) in dokazovali, da se ključna elementa v zapisu nista znašla po naključju. Podrobneje smo analizirali družbene dejavnike, ki so soustvarjali pogoje, v katerih sta bila uveljavitev in ohranjanje obeh elementov formule mogoča. Potrdila se je teza, da preko čišljanja obeh elementov formule družba dodeljuje zaslužnost »notranjemu« – inteligentnosti(m), nadarjenosti(m) in »zunanjemu« – trudu, delu. Hkrati pa daje celota vedeti, da pravega uspeha ne bo brez povezovanja in dopolnjevanja obojega; šele kombinacija namreč zagotavlja uspeh in upravičenost do nagrad, ki naj bi prispevale h kakovosti življenja.

Ob tem, ko smo tematizirali strukturne spremembe zahodnega sveta, smo poudarili novo vlogo šole v modernih družbah. Šola je v njih postajala vedno pomembnejša prenašalka znanja in kulture, hkrati pa je kot ustanova postajala vse bolj avtonomna in določujoča sooblikovalka drugih področij človekovega delovanja. Ugotavljali smo, da je ob oblikovanju elementov moderne šole med njimi svoje središčno mesto našla prav meritokracija (Dubet 2004; Duru-Bellat 2006, 2009; Tenret 2011). Rečeno še drugače: šola, kot jo poznamo danes, je postala osrednji dispozitiv meritokracije. V podkrepitev tezi o vlogi šole kot ključnega dispozitiva meritokracije smo analizirali pojav javnega šolstva in ugotovili, da je ta predpogoj vznika edukacijske meritokracije, kot je meritokracija njen nujen strukturni moment – neke vrste *resoin d'être, racio*.

Pomembno je k vzponu edukacijske meritokracije prispeval drugi val množičnega izobraževanja, ki ga umeščamo v obdobje po drugi svetovni vojni in ga strukturno določa t. i. ekonomski nacionalizem (Halsey 2003). To je obdobje, v katerem je sprememba izobrazbene strukture vedno bolj potrjevala in krepila prepričljivost meritokratskega kriterija. Na ozadjih omenjenih sprememb izobrazbene strukture smo posebej tematizirali izobraževanje žensk kot največje skupine prebivalstva, ki pa je bila, tudi na področju edukacije, stoletja diskriminirana.

Primer izobraževanja žensk nazorno pokaže, kaj je prineslo uveljavljanje novega kriterija, ki si je za cilj postavil enakopravnost posameznikov in posameznic. Na omenjenem primeru smo dokazovali, da je prav obdobje meritokracije, ki je terjala rekonstrukcijo izobraževalnega sistema v kapitalističnih in tudi socialističnih družbenih ureditvah, pripomoglo k zmanjševanju razlik med moškimi in ženskami, dekleti in fanti. Seveda pri tem nismo spregledali dejstva, da se to ni zgodilo mimo splošne demokratizacije in pomembnih prizadevanj feminističnih gibanj.

Ugotavljali pa smo tudi, da je z uveljavljanjem izobraževalnih ustanov na pomenu vedno bolj pridobivala izobrazba, ki se je od vrednote premaknila v polje zahteve – nujno doseženega standarda. Za vstop na določeno poklicno področje je postala vstopna mera – norma – primerna izobrazba. Tako je na pomenu vedno bolj pridobil institucionalizirani kulturni kapital (Bourdieu 2004).

Na zgoraj opisanih ozadjih smo zato dokazovali, da je izobraževalna vrednost posameznika oziroma posameznice postopoma postala dojeta kot meritometer (Tenret 2011). Temu procesu je sledilo tudi ocenjevanje v edukacijskem

polju. Izpiti in testi so postali odločilno sredstvo izbire in rekrutacije, ki odražajo vrednote in interese tistih, ki imajo moč, da jih uveljavljajo. Temu sledi sklep, da socialna konstrukcija posameznikove, posamezničine zaslužnosti poteka na več načinov in z nenehnimi spoprijemi za zaslužnost. Na njeni vsakokratni pojavnosti, časovni in prostorski, je mogoče slediti močem, akterjem, zastavkom spoprijema za njeno konkretno podobo. Ugotovili smo tudi, da ima šola pri interiorizaciji meritokracije prav skozi evalvacijo učenk in učencev ključno vlogo.

Kljub izjemno uspešnemu sidranju meritokracije v polju edukacije pa so se prav na tem področju najprej začele kazati tudi nekoherentnosti in morda protislovnosti koncepta zaslužnosti. Edukacijskim sistemom namreč kljub vse večji množičnosti izobraževanja vse do danes ni uspelo odpraviti vrste neenakosti, ki jih v sebi nosijo sodobne družbe in kot del njih tudi sistemi edukacije. S prikazom najodmevnejših kritik koncepta smo dokazovali, da to ni uspelo nosilcem ideje o meritokraciji kot mehanizmu odpravljanja nepravilnosti in neenakosti v polju edukacije.

Ob tem, ko smo v prvem delu knjige potrdili tezo, da lahko uveljavljanju meritokracije pripišemo pomembne zasluge za uveljavljanje množičnosti izobraževanja, smo v drugem delu knjige s pomočjo kritik meritokracije potrdili tudi tezo, da meritokracija z zagotavljanjem enakih možnosti na formalni ravni ter idealiziranjem vloge in pomena šole ni uspela odpraviti socialne neenakosti v družbi. Formalno enake možnosti kljub svoji pomembnosti namreč ne odpravljajo primanjkljaja kapitala tistih, ki prihajajo iz socialno šibkejših okolij. Meritokracija z izpolnjevanjem zahteve po enakih možnosti izobraževanja za vse namreč pušča ob strani pomembno vprašanje, in sicer vprašanje pravičnosti sistema, v katerega stopajo različni posamezniki in posameznice. Vrsta empiričnih raziskav (Bernstein 1958/1965, 1977, 1990; Bourdieu 1964/2004, 1970/1990; Duru-Bellat 2000; Goldthorpe 2003; Marshall et al. 1997/2002) potrjuje, da enako sposobni in prizadevni učenci in učenke ne zasedajo enakih položajev, poklicev itn. in da na položaj posameznika ne le v šoli, ampak tudi v družbi še zmeraj zelo pomembno vpliva njegov socialni izvor. Tako se je potrdila tudi naša naslednja predpostavka, da utemeljevanje šolskega sistema samo na meritokratskem principu ne zadostuje za doseganje poštenih pravičnosti edukacijskega sistema. Ugotavljali smo namreč, da ne le da so ‚naravne sposobnosti‘ ljudi v veliki meri družbeno konstituirane, tudi ‚delavnost – pridnost‘ je družbeno koncipirana in konstituirana. Ob tem pa se je izkazalo

še, da v edukaciji in pri določanju njenega pomena ne štejejo samo meritokratski elementi. Na posameznikov uspeh pomembno vplivajo tudi nemeritokratski elementi, kot so socialni in simbolni kapital (Bourdieu 1970/1990), sreča (McNamee, Miller 2009) idr. Koncept meritokracije se tako izkaže kot pomemben, a nezadosten za razreševanje vprašanj enakosti in pravičnosti v polju edukacije. Na mestu je torej Hayekovo opozorilo, ko zapiše, da je: »Resnična dilema, ki je pred nami, ta, do katere mere naj spodbujamo v mladih prepričanje, da bodo za trdo delo tudi dobro nagrajeni, ali je morda bolje, da poudarjamo, da bodo nekateri uspeli in drugi ne« (1982 II, 74).

V sklepnih delih knjige smo zato iskali rešitve, mogoče dograditve meritokracije in zmanjševanja neenakosti v izobraževanju v polju socialne pravičnosti. Družbene neenakosti v edukaciji so namreč tako očitne, da jih moramo tematizirati kot nepravične in jih poskušati zmanjšati. Izobrazba danes sicer še vedno šteje in prinaša določene prednosti. Ob tem se vedno večje število ljudi zaveda posledic neuspeha v procesu izobraževanja in temu ustrezno tudi ravna. Tudi zato so zahteve po pravičnejši obravnavi otrok in mladih v procesu izobraževanja vedno glasnejše. Na sledi kritik meritokracije smo ugotavljali, da egalitaristični pristop ne zadostuje za doseganje pravične obravnave vseh učenk in učencev. Mogoče dograditve sistema smo iskali v Rawlsovi (1973, 2003) koncepciji pravičnosti, ki jo gradi (če nekoliko poenostavimo) na načelu enake svobode, poštenih enakosti možnosti in na načelu razlike, ki zagovarja obstoj tistih neenakosti, ki so v prid najmanj privilegiranim. Temu konceptualnemu okviru smo dodali še Senov (2009) pristop zmožnosti (*capability approach*). Za poštene priložnosti, posameznikovo, posamezničino dejansko dobrobit je treba izenačiti možnosti delovanja posameznika oziroma posameznice. Edukacija kot pot do oblikovanja zmožnosti za »svobodno delovanje« je pri tem ključnega pomena. Brez omogočanja vzpostavljanja zmožnosti za delovanje namreč ni svobodne osebe.

Na predstavljenih ozadjih v sklepnem poglavju izrišemo poskus mogočega scenarija prihodnosti meritokracije, edukacije in družbe. Ugotavljamo, da je del zgodbe o dograjevanju meritokracije in s tem vzpostavljanju nove meritokracije gotovo ohranjanje mehanizmov kompenzacijskih programov, ki jih je treba izvajati čim prej – že v vrtcu (Marjanovič - Umek 2011). To je treba nadaljevati skozi celotno vertikalo (Renault 2007). V prizadevanjih za večjo pravičnost šolskega sistema se tako ni smiselno ustavljati na ravni sekundarnega izobraževanja. Tudi ko mladim uspe preboj na fakultete, to še ne pomeni

konca spoprijema za pravično šolo. Sami zato pritrjujemo tistim, ki zastavljajo svoj glas za to, da bi veljalo nadaljevati kompenzacijo tudi na ravni fakultet in razpoložljive vire še naprej usmerjati v večji meri v pomoč prikrajšanim, če pri tem seveda ne kratimo možnosti uspeha najbolj talentiranih (Kodelja 2006; Meuret 2001; Renault 2007). Ob dograjevanjih meritokracije, ki navadno ostajajo znotraj logike uspešne priprave za vstop na trg dela, pa smo razmišljali tudi o spremembah družbe, ki smo jim priča. Menimo namreč, da se bosta, ker se že zamika družba, pomembneje zamikali tudi logika in struktura edukacije (Durkheim 1922/2009), s tem pa tudi meritokracije. Zdi se, da bo zaslužnost ostala vezana na našo sposobnost, večnost opraviti delo v polju kompetitivnosti sodobnih razmerij na trgu, hkrati pa bo sposobnost in z njo zaslužnost pridobila številne obraze prizadevanj za skrb zase, ljudi okrog sebe ter za dobro skupnosti in družbe ter planeta, ki ga nismo dobili v last, ampak zgolj v skrb do časa, ko naj bi zanj skrbele generacije, ki prihajajo za nami. Kot takšna bi lahko tudi meritokracija pomembno spremenila svoj pomen – kompetitivnosti bi roko podale delovanje, sodelovanje, vzajemnost ... (Rifkin 2007, 2011). Ker bo izobrazba tudi pri teh premikih še vedno štela, rešitve ne vidimo v razšolanju šole, ampak v spoprijemu za večjo enakost in pravičnost, ki jo lahko dosežemo z množičnostjo izobrazbe. Seveda pa morajo biti zato izpolnjeni določeni pogoji. Potrebno bo iskanje nove paradigme produkcije in načina življenja ter ob tem razmislek o vlogi in pomenu šole onkraj prevladujočih ali pa celo samo mezдно poklicnih ciljev edukacije. Dodatno bo treba skrbeti za kakovost in doseg edukacijskega sistema po celotni vertikali. Brez njegove pravičnosti bodo družbe prihodnosti brez priložnosti.

Summary

In the initial chapters, we analyzed the social conditions that significantly contributed to the emergence and rise of meritocracy as the dominant rationality. We have argued that over the last three centuries it has reshaped, shifted the values of, and, in general, significantly determined the way the world and the lives of individuals in Western societies have been perceived. At the same time, we have argued that its position in society has been sustained by politicians, teachers, parents, and other members of the public. We have attributed the success of the basic idea of meritocracy—rewarding the individual according to his or her abilities and efforts—in large part to the way it fits within the twin pillars of democracy and the market economy. Democracy relies on, and to a large extent enables, freedom and equal formal opportunities for all; the rise of wage labor and market mechanisms, on the other hand, requires the harnessing of all possible national and global potentials of “human capital.” We have thematized Young’s innovative criterion for evaluating meritocracy using the formula “effort + IQ brings merit” (1958) and argued that the two key elements in the formula did not come about by chance. We have analyzed in more detail the social factors that co-created the conditions under which the two elements of this formula were able to be enforced and sustained. The thesis was confirmed that by valuing both elements of the formula, society assigns merit to the “internal” (intelligence, talent) and the “external” (effort, work). At the same time, the whole makes it clear that there can be no real success without the integration and complementarity of the two, as only the combination of these elements ensures success and entitlement to the rewards that would contribute to quality of life.

In contextualizing the structural changes in the Western world, we have highlighted the new role of the school in modern societies, where it has become an increasingly important transmitter of knowledge and culture and, at the same time, an increasingly autonomous and decisive institution shaping other areas of human activity. We have argued that meritocracy has found a central place among the elements of the modern school (Dubet 2004; Duru-Bellat 2006, 2009; Tenret 2011). In other words: school as we know it today has become the central determinant of meritocracy. In order to support the thesis regarding the role of the school as a key determinant of meritocracy, we have analyzed the phenomenon of public schools and found that it is a prerequisite for the emergence of an educational meritocracy, as meritocracy is its necessary structural instantiation—a kind of *raison d'être, racio*.

An important contributor to the rise of educational meritocracy was the second wave of mass education, which took place in the post-World War II period and was structurally determined by so-called economic nationalism (Halsey 2003). This is a period in which the change in the educational structure increasingly confirmed and strengthened the credibility of the meritocratic criterion. Against the background of these changes in the educational structure, we have specifically focused on the education of women as the largest group of the population, but a group that has been discriminated against for centuries, including in the realm of education.

The case of women's education illustrates what has been brought about by the new criterion, which aims at equality between individuals. In this example we have argued that it was the period of meritocracy, which necessitated the reconstruction of the educational system in both capitalist and socialist social orders, that helped to reduce the differences between men and women, boys and girls. Of course, we have not overlooked the fact that this has not happened outside of general democratization and the important efforts of feminist movements.

But we have also seen that as educational institutions have become more established, education has become increasingly important, moving from being a value to a requirement—a standard that must be achieved. Adequate education has become the barrier, the norm, for entry into a particular professional field. Thus, institutionalized cultural capital has increasingly gained in importance (Bourdieu 2004).

Against the background described above, we have therefore demonstrated that the educational value of the individual has gradually become viewed as a metric (Tenret 2011). This process has been accompanied by evaluation in the field of education. Exams and tests have become a decisive means of selection and recruitment, reflecting the values and interests of those who have the power to enforce them. This leads to the conclusion that the social construction of individual merit is carried out in multiple ways and through constant contests of merit. In all its temporal and spatial manifestations, it is possible to trace the powers, actors, and stakes of the struggle for its realization. We have also found that the school plays a key role in the internalization of meritocracy through its evaluation of students.

Despite the remarkable success of meritocracy in consolidating the field of education, it was in this field that the incoherence and perhaps even contradictions of the concept of merit first began to emerge. Despite the continued expansion of education, education systems have not yet succeeded in eliminating the many inequalities that modern societies, including their education systems, carry with them. By presenting the most prominent critiques of this concept, we have argued that the champions of the idea of meritocracy as a mechanism for eliminating injustice and inequality in the field of education have failed to do so.

In the first part of the book, we confirmed the thesis that meritocracy can be credited with bringing about the general spread of education, while in the second part of the book we also applied critiques of meritocracy to confirm the thesis that meritocracy has failed to eliminate social inequalities in society by providing equal opportunities at the formal level and idealizing the role and importance of schools. Formal equality of opportunity, while important, does not eliminate the lack of capital of those from socially disadvantaged backgrounds. Meritocracy, by demanding equal educational opportunities for all, leaves aside an important issue: the fairness of the system different individuals enter. A series of empirical studies (Bernstein 1958/1965, 1977, 1990; Bourdieu 1964/2004, 1970/1990; Duru-Bellat 2000; Goldthorpe 2003; Marshall et al. 1997/2002) confirm that equally able and diligent students do not occupy the same status, occupations, etc. and that one's position not only in school but also in society is still highly influenced by one's social background. This therefore confirms our next assumption that basing the school system on meritocratic principles alone is insufficient to achieve fairness in the education

system. We have argued that not only are people's "natural abilities" to a large extent socially constituted, but also industriousness is socially conceived and constituted. Furthermore, it has also become clear that meritocratic factors are not the only elements that matter in education and in determining its meaning. Non-meritocratic factors such as social and symbolic capital (Bourdieu 1970/1990), happiness (McNamee, Miller 2009), etc. also have a significant effect on individual success. The concept of meritocracy thus proves to be important but insufficient to address issues of equality and justice in the field of education. Hayek's warning is therefore fitting when he writes, "The real dilemma before us is to what extent we should encourage in young people the belief that they will be well rewarded for their hard work, or whether it is better, perhaps, to emphasize that some will succeed and others will fail" (1982 II, 74).

In the concluding portion of the book, we have therefore sought solutions, possible improvements to meritocracy, and the reduction of inequalities in education through the field of social justice. Social inequalities in education are so evident that we must address their injustice and then try to mitigate them. Education still matters today and offers certain advantages. At the same time, an increasing number of people are aware of the consequences of failures in education and are acting accordingly. This is one of the reasons that demands for fairer treatment of children and young people in the education system are growing louder. In line with the criticism of meritocracy, we have seen that an egalitarian approach is not sufficient to achieve fair treatment for all students. We have looked for possible improvements to the system in Rawls's (1973, 2003) conception of justice, which is based, in short, on the principle of equal freedom, fair equality of opportunity, and the principle of difference, which works to defend the existence of those inequalities that benefit the least privileged. We have also added Sen's (2009) capability approach to this conceptual framework. For fair opportunities and for the individual's real well-being, an individual's potential for action must be equalized. Education as a pathway to building the capacity to "act freely" is crucial in this respect. Without the facilitation of the capacity to act, there is no such thing as a free person.

Against this background, in the final chapter we sketch a possible scenario for the future of meritocracy, education, and society. We conclude that part of the project of enhancing meritocracy and thus establishing a new meritocracy is certainly in maintaining the work of remedial programs, which must be

implemented as early as possible—as early as kindergarten (Marjanovič Umek 2011). This needs to be continued at all levels (Renault 2007). In the pursuit of greater equity in the school system, it thus does not make sense to stop at the level of secondary education. Even when young people succeed in making it to university, it does not mean the end of the fight for a fair school. We therefore agree with those who argue that compensation should be continued at the level of university faculties and that available resources should be directed more toward helping the disadvantaged, as long as this does not curtail the chances of success for the most talented (Kodelja 2006; Meuret 2001; Renault 2007). In addition to thinking about how to enhance meritocracy, which typically remains within the logic of successful preparation for entry into the labor market, we have also been reflecting on the changes in society that we are now witnessing. We thus argue that since society is already shifting, the logic and structure of education (Durkheim 1922/2009), and thus of meritocracy, will also shift more significantly. It seems that merit will remain tied to our ability, our skill to do work in the field in which we are competitive in modern market relations. But at the same time, ability, and with it also merit, will take on the many forms of effort needed to care for ourselves, for the people around us, and for the good of the community, society, and the planet—which we have been given not to own but only to care for until the coming generations continue to look after it. As such, meritocracy could also change its meaning in a significant way: competence would be replaced by action, cooperation, reciprocity, etc. (Rifkin 2007, 2011). As education will still matter even through these shifts, we do not see a solution in reconceptualizing schools but instead in fighting for the greater equality and equity that can be achieved through an expansion of education. Of course, certain conditions must be met for this to happen. It will be necessary to find a new paradigm of production and way of life and, in doing so, to reflect on the role and importance of the school beyond the dominant or merely wage-occupational goals of education. In addition, the quality and reach of the education system will need to be promoted further at all levels. Without equity in this system, future societies will lack opportunities.

Literatura in viri

Literatura

- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Genedered Organizations. *Gender & Society* (4) 2, str. 139–158.
- Acker, J. (2006). Inequalities Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society*. DOI: 10.1177/0891243206289499
- Adkins, A. W. H. (1960). *Merit and responsibility: A study in greek values*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Althusser, L. (1980). »Ideologija in ideološki aparati države«. V: Skušek, Z. (ur.), *Ideologija in estetski učinek* (str. 62–82). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Antić Gaber, M. (1993). Zgodnji feminizem 18. stoletja in Mary Wollstonecraft. V: M. Wollstonecraft, *Zagovor pravic ženske ter kritične opazke o političnih in moralnih vprašanjih* (str. IX–XXV). Ljubljana: KRT.
- Antić Gaber, M. (2015). Strukturiranje sodobne slovenske družbe in spol kot strukturirana in strukturirajoča struktura. V: *Zabtevna razmerja: spol strukturne ovire in priložnosti*, ur. Antić - Gaber, M. (str. 7–29). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.
- Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Krtina.
- Aries, P. (1991). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Aristoteles (1994). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Arnot, M. (1982/2013). Male hegemony, Social Class and Women's Education. V: *Education Feminism*. Thayer-Bacon, B. J., Stone, L. in Sprecher, K. M. (ur.). New York: Suny Press.
- Arnot, M., David, M. in Weiner, G. (2001). *Closing the gender gap*. Cambridge: Polity Press.

- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: *cf.
- Barry, B. (2005). *Why social justice matters*. Cambridge: Polity Press.
- Becher, T. in Trowler, R. P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Second edition. Buckingham: The society for research into Higher education & Open society Press.
- Beck, J. (2008). *Meritocracy, citizenship and education*. London: Continuum.
- Beck, U. (2009). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Bernstein, B. (1958/1965). Social class and linguistic development: a theory of social learning. V: A. H. Halsey, J. Floud in C. A. Anderson (ur.), *Education, economy, and society* (str. 288–314). New York: The Free Press.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control IV*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Oxford: Rowman in Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003). Class and pedagogies: visible and invisible. V: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. in Wells, A. S. (ur.), *Education: Culture, economy, and society* (str. 59–79). Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (2007). Social Class and Pedagogic Practice. V: A. R. Sadovnik (ur.), *Sociology of Education* (str. 97–114). New York: Routledge.
- Blossfeld, H. P. in Shavit, Y. (1993). Persisting barriers. V: Y. Shavit in H. P. Blossfeld (ur.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (str. 1–23). Boulder: Westview Press.
- Botton, A. de (2005). *Skrb za status*. Ljubljana: Vale Novak.
- Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (2001). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. V: R. Boudon, N. Bulle in M. Cherkaoui (ur.), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. in Passeron J.-C. (1964/2004). *Les héritiers*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. in Passeron, J.-C. (1970/1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1980/2002). *Praktični čut I*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Bourdieu, P. (2003). *Sociologija kot politika*. Ljubljana: *cf.
- Bourdieu, P. (2004a). Oblike kapitala. V: Adam, F. in Tomšič, M. (ur.), *Kompendij socioloških teorij* (str. 311–322). Ljubljana: Študentska založba.
- Bourdieu, P. (2004b). *Znanost o znanosti in refleksivnost*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Bourdieu, P. in Wacquant, L. J. D. (2007). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2010). *Moška dominacija*. Ljubljana: Sophia.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Brown, P. in Heskett, A. (2011). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Lauder, H. in Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs and incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, R. (2007). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. V: Goldthorpe, J. H., *On Sociology* (str. 45–72). Stanford: Stanford University Press.
- Brennan, J. (2013). Higher education differentiation and the myth of Meritocracy: The case of the UK. V: Zgaga, P., Teichler, U. in Brennan, J. (ur.), *The globalisation challenge for European higher education: Convergence and diversity, centres and peripheries* (str. 185–200). Frankfurt ob Majni: Peter Lang.
- Briggs, A. (2006). The Labour Party as crucible. V: G. Dench (ur.), *The rise and rise of meritocracy*, (str. 17–26). Malden: Blackwell Publishing.
- Brighouse, H. (2004). *Justice*. Cambridge: Polity Press.
- Brody, N. (1992). *Intelligence*. San Diego: Academic Press, INC.
- Brown, P. (2003). The »Third Wave«: Education and the ideology of parentocracy. V: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. in Wells, A. S. (ur.), *Education: Culture, economy, and society* (str. 393–408). Oxford: Oxford University Press.
- Brooks, A. (1997). *Academic Women*. Buckingham: Open University Press.
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes-travail protections statut de l'individu*. Pariz: Seuil.
- Castells, M. in Himanen, P. (2002). *The information society and the welfare state*. Oxford: Oxford University Press.
- Chambliss, W. (1989). The mundanity of excellence: An ethnographic report on stratification and olympic swimmers. *Sociological Theory*, 7, št. 1, str. 70–86.
- Colleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, str. 95–121.
- Collins, R. (1979). *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Condorcet, Marquis de (1791/1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: GF-Flammarion.
- Coq, G. (2002). La démocratie condamne-t-elle l'école à la crise? V: R. Boudon, N. Bulle in M. Cherkaoui (ur.), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris: PUF.
- Costa, V. M. (2004). Rawlsian civic education: Political not minimal. *Journal of Applied Philosophy*, 21, št. 1, str. 1–14.
- Cooper, C. (1999). *Intelligence and abilities*. London: Routledge.
- Daniels, N. (ur.) (1989). *Reading Rawls: Critical studies on Rawls' »A Theory of Justice«*. Stanford: Stanford University Press.
- Davis, J. (2006). Meritocracy in the civil service, 1853–1970. V: G. Dench (ur.), *The rise and rise of meritocracy* (str. 27–35). Malden: Blackwell Publishing.

- Dench, G. (2006). Introduction: Reviewing meritocracy. V: G. Dench (ur.), *The rise and rise of meritocracy* (str. 1–14). Malden: Blackwell Publishing.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Pariz: Le Seuil.
- Dubet, F. in Duru-Bellat, M. (2004). »Qu'est-ce qu'une école juste?«. *Revue Française de pédagogie*, 146, str. 105–114.
- Durkheim, E. (1922/2009). *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
- Durkheim, E. (1984). *The division of labour in society*. New York: The Free Press.
- Duru-Bellat, M. (2000). Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factor. *Journal of Education Policy*, 15, št. 1, str. 33–40.
- Duru-Bellat, M. in Hieffer, A. (2000). Inequalities in education opportunities in France: education expansion, democratization or shifting barriers? *Journal of Education Policy*, 15, št. 3, str. 333–352.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Pariz: Le Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009a). Dénaturaliser l'intelligence. V: Duru-Bellat, M., Fournier, M. (ur.), *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte sociale* (str. 67–77). Auxerre Cedex: Science Humaines Éditions.
- Duru-Bellat, M. (2009b). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Dworkin, R. (1989): The Original Position. V: Daniels, N. (ur.), *Reading Rawls. Critical Studies on Rawls' »A Theory of Justice«* (str. 16–53). Stanford: Stanford University Press.
- Erikson, R. in Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test. V: Erikson, R. in Jonsson, J. O. (ur.), *Can Education Be Equalized?* (str. 1–63). Boulder: Westview Press.
- Fischer, C. S., Hout, M., Jankowski, M. S., Lucas, S. R., Swidler, A. in Voss, K. (1996). *Inequality by design: Cracking the bell curve myth*. Princeton: Princeton University Press.
- Fitz, J., Davise, B. in Evans, J. (2006). *Educational policy and social reproduction*. London: Routledge.
- Flander, B. (2004). *Pozitivna diskriminacija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar - Kranjc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Flynn, J. R. (2000). IQ trends over time: Intelligence, race, and meritocracy. V: K. Arrow, S. Bowles in S. Durlauf (ur.), *Meritocracy and economic inequality* (str. 35–60). New Jersey: Princeton University Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2004). *Nadzorovanje in kaznovanje. Nastanek zapora*. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics*. London: Palgrave Macmillan.

- Foucault, M. (2009). *Security, territory, population*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Freeman, S. (2005). *The Cambridge companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freyssenet, M. (1999). The emergence, centrality and end of work. *Current Sociology*, 47, št. 2, str. 5–20.
- Francis, B. in Skelton, C. (2009). *Investigating gender*. New York: Open University Press.
- Furet, F. in Ozouf, M. (1990). Šola, stari režim in revolucija. V: Baskar, B. et al. (ur.) *Šolarjevo ogledalo* (str. 79–138). Ljubljana: DZS.
- Gaber, S. (2006). Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe. *Sodobna pedagogika*. 57, posebna izdaja, str. 42–53.
- Gaber, S. (2005). Education, mobility and reproduction of social inequality. V: Kiefer, S. in Peterseil, T. (ur.), *Analysis of educational policies in a comparative educational perspective* (str. 205–226). Linz: Trauner Verlag.
- Gaber, S. (2001). Konteksti demokratičnega izobraževanja. V: Gutmann, A. *Demokratična vzgoja* (str. 299–324). Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Gaber, S. in Poljanšek, M. (avgust 2006). *Reproduction of inequalities and education: Concepts and examples from primary and higher education in Slovenia*. Prispevek je bil predstavljen leta 2006 na sociološkem kongresu v Pragi. Prispevek pridobljen s http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2006/09/eu_28_2909/Slavko_Gaber_2.pdf.
- Gaber, S. in Marjanovič - Umek L. (2009). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: CEPS.
- Gaber, S., Tašner, V. (2010). Segmentation in HE – a frequently overlooked form of the reproduction of inequality. V: *Proceedings*. Ljubljana: CEPS, 2010, str. 22–27.
- Gaber, S. (2015). Sodobna slovenska družba njene racionalnosti in vključevanje žensk v politiko. V: Antič – Gaber, M. et al. (ur.) (str. 21–29), *Zabtevna razmerja: spol, strukturne ovire in priložnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2015.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1991). *Asylums*. London: Penguin.
- Goldthorpe, J. (2008) *Educational-based meritocracy: The barriers to its realisation*. Oxford: Nuffield College – interno gradivo.
- Goldthorpe, J. H. (2003): Problems of »meritocracy«. V: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown in A. S. Wells (ur.), *Education: Culture, economy, and society* (str. 663–682). Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. H. (2007). *On Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Godelier, M. (2006). *Uganka daru*. Ljubljana: Študentska založba.
- Gorz, A. (1985). Devet tez za bodočo levico, III. Ukinitev dela/Agonija kapitala, IV. Za izhod iz kapitalizma. V: *Zbornik Boj proti delu* (str. 109–135). Ljubljana: Krtina.
- Gould, S. J. (2000). *Za-mera človeka*. Ljubljana: Krtina.
- Granter, E. (2009). *Critical social theory and the end of work*. Surrey: Ashgate.
- Gutmann, A. (1999): *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.

- Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. in Wells, A. S. (ur.) (2003). *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Herrnstein, R. J. in Murray, C. (1996). *The Bell curve*. New York: A Free Press Paperbacks Book.
- Hartley, D. (2012). *Education and the culture of consumption*. New York: Routledge.
- Hayes, N. in Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hearn, J. (2001). Academia, management and men: Making the connections, exploring the implications. V: Brooks, A. in Mackinnon, A. (ur.), *Gender and the Restructured University*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University (str. 69–89).
- Himanen, P., (2001). *The hacker ethics*. New York: Random House Trade.
- Hingel, A. (2003). *Equity of the European education systems*. Liege: Departement of Theoretical and Experimental Education. Zgodnje stopnje znanstvene kariere v Sloveniji skozi perspektivo spola. Ljubljana: Založba ZRC.
- Ho, P.-T. (1962). *The Ladder of Success in Imperial China. Aspects of Social Mobility 1368–1911*. Studies of the East Asian Institute. New York: CUP.
- Hofman, A. (2017). Znanost (brez mladih): Zgodnje stopnje znanstvene kariere v Sloveniji skozi perspektivo spola. Ljubljana Založba ZRC.
- Hu, L. in Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3 (4), 424–453.
- Hunt, J. McV. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Huss, W. R. (1988). A move toward scenario analysis. *International Journal of Forecasting*, 4, št. 3, str. 377–388.
- Husen, T. (1974). *Talent, equality and meritocracy*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Husu, L. (2001). On metaphors on the position of women in academia and science, *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 9:3, str. 172–181. Pridobljeno 11. 12. 2014: <http://dx.doi.org/10.1080/71380103>.
- Hutmacher, W. (2001): Introduction. V: Hutmacher, W., Cochrane, D. in Bottani, N. (ur.) *In pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies* (str. 1–22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor*. Westport: Praeger Publishers.
- Jeraj, M. (2005). *Slovenke na prehodu v socializem: (vloga in) položaj ženske v Sloveniji 1945–1953*. Ljubljana: Arhiv Republike Slovenije.
- Judt, T. (2011). *Deželi se slabo godi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Klasen, S. (2005). *Social exclusion, children, and education: Conceptual and measurement issues*. Paris: OECD.
- Klein, N. (2015). *To vse spremeni – Kapitalizem proti podnebjju*. Ljubljana: MK.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.

- Kuhar, R. (2009). *Na križiščih diskriminacije. Večplastna in intersekcijska diskriminacija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Kvale, S. (1981). *Izpiti in gospostvo*. Ljubljana: Krtina.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija*. Ljubljana: Krtina.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Krtina.
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. V: *Penser la crise de l'école, Revue du M. A. U. S. S.*, 28, št. 2, str. 96–115.
- Laporte, D. (1992). O zgodovini šolanja. V: E. D. Bahovec (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo* (str. 91–117). Ljubljana: Krtina.
- Lasch, C. (1992). Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete. V: Bahovec, E. D. (ur.) *Vzgoja med gospostvom in analizo* (str. 182–209). Ljubljana: Krtina.
- Lefebvre, G. (1930/2007). *Francoska revolucija*. Ljubljana: Študentska založba.
- Le Goff, J. (1985/2002). *Za drugačen srednji vek*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Le Goff, J. (1998). *Intelektualci v srednjem veku*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.
- Leidner, R. (2006). Identity and work. V: Korzczyński, M., Hodson, R. in Edwards P. (ur.) *Social Theory at Work* (str. 424–463). Oxford: Oxford University Press.
- Littler, J. (2018). *Against Meritocracy: Culture, Power and Myths of Mobility*. London: Routledge.
- Longoria, R. T. (2009). *Meritocracy and Americans' Views on Distributive Justice*. Lanham: Lexington Books.
- Lucey, H. (2001). Social class, gender and schooling. V: Francis, B., Skelton, Ch. (ur.) *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. V: Xxx, 177–188.
- Lynch, J., E.: *Justice as Fairness, An perspective on John Rawls' Theory of Justice*, Sonoma State University, EDUC 570.
- Marx, K. (1844/1977). Pariški rokopisi: Kritika nacionalne ekonomije. V: *Izbrana dela v petih zvezkih: I. zvezek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 2, str. 108–129.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 68–100.
- Marshall, G., Swift, A. in Roberts, S. (1997/2002). *Against the odds? social class and social justice in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Martino, W., Kehler, M. (2006). *Male teachers and the "boy problem": an issue of recuperative masculinity politics*. McGill Journal of Education. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200604/ai_n17184007/ (23. 1. 2011).
- Mauss, M. (1996). *Esej o daru in drugi spisi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- McNamee, S. J. in Miller, R. K. Jr. (2009). *The meritocracy myth*. Lanham: Rowman in Littlefield Publishers, Inc.
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

- Meuret, D. (2001). School equity as a matter of justice. V: Hutmacher, W., Cochrane, D. in Bottani, N. (ur.) *In pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies* (str. 133–164). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mencin Čeplak, M. (1996). *Koncepcije osebnosti in družbeni nadzor* (Magistrska naloga). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Michaud, Y. (2009). *Qu'est-ce que le merite?* Pariz: Bourin Éditeur.
- Milharčič Hladnik, M. (1995). *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Milner, J.-C. (1992). Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. V: E. D. Bahovec (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo* (str. 27–61). Ljubljana: Krtina.
- Morrison, K. (2009). *Marx, Durkheim, Weber*. London: Sage.
- Morley, L. (1999). *Organising Feminisms. The micropolitics of the Academy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mrgole Jukič, T. (1998). V šolo grem, pa pika! Izobraževanje deklet v prvi polovici 20. stoletja. V: Mrgole – Jukič, T. (ur.), *Izobraževanje in zaposlovanje žensk nekoč in danes* (str. 101–132). Ptuj: Zgodovinski arhiv.
- Muthén, L. K. in Muthén, B. O. (1998/2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén in Muthén.
- Nadesan, M. H. (2008). *Governmentality, biopower, and everyday life*. New York: Routledge.
- Nagel, T. (1989). Rawls on justice. V: Daniels, N. (ur.), *Reading Rawls. Critical studies on Rawls' »A Theory of Justice«* (str. 1–16). Stanford: Stanford University Press.
- Nash, R. (2003). Inequality/difference in education: is a real explanation of primary and secondary effects possible? *British Journal of Sociology*, 54, št. 4, str. 433–451.
- Nash, R. (2005). Boudon, realism, and cognitive habitus: Why an explanation of inequality/difference cannot be limited to a model of secondary effects. *Interchange*, 36, št. 3, str. 275–293.
- Nozick, R. (1990). *Anarchy, state and utopia*. Oxford: Basil Blackwell.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7, št. 3, str. 385–398.
- OECD. (2006). *Think scenarios, rethink education*. Pariz: OECD.
- Oksala, J. (2007). *How to read Foucault*. London: Granta Books.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of Its functions in American society. *Harvard Educational Review*, XXIX, str. 297–318.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Platon (1995). *Država*. Ljubljana: Mihelač.
- Platon (2002). *Država*. V: G. Kocijančič (ur.), *Izbrani dialogi in odlomki* (str. 293–404). Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Pojman, L. (1999). Merit: Why do we value it? *Journal of Social Philosophy*, 30, št. 1, str. 83–102.
- Popkewitz, T. S. in Brennan, M. (ur.) (1998). *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. New York, Teacher College Press.
- Post, B. (2006). *A Rawlsian educational model: The relationship between education and justice*. State University of New York, Empire State College.
- Postone, M., LiPuma, E. in Calhoun, C. (ur.) (1993). Introduction: Bourdieu and social theory. V: Calhoun, C., LiPuma, E. in Postone, M. (ur.), *Bourdieu: Critical perspectives*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eurydice (2010). *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih. Študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Rawls, J. (1973). *Theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. (2003). *Justice as fairness*. Cambridge: The Belknap Press.
- Rawls, J. (2004). Pravičnost kot poštenost: politično, ne metafizično. V: De-Shalit, A. in Avineri, S. (ur.) *Komunitarizem in individualizem* (str. 177–194). Ljubljana: Sophia.
- Renault, A. (2007). *Égalité et discriminations*. Pariz: Seuil.
- Rifkin, J. (2007). *Konec dela*. Ljubljana: Krtina.
- Rifkin, J. (2011). *The third industrial revolution*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ringer, F. (1989). On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education 1865–1920. V: Müller, D. K., Ringer, F. K. in Simon, B. (ur.). *The rise of the modern educational system* (str. 53–87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotar, B. (2004). Kdo bo dajal naloge znanosti? V: P. Bourdieu, *Znanost o znanosti in refleksivnost* (str. 15–37). Ljubljana: Liberalna Akademija.
- Rus, V. in Toš, N. (2005). *Vrednote Slovencev in Evropejcev: analiza vrednotnih orientacij Slovencev ob koncu stoletja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- Sandel, M. J. (2020). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* London: Penguin.
- Scanlon, T. M. (1989). Rawls' theory of justice. V: Daniels, N. (ur.), *Reading Rawls: Critical studies on Rawls' »A Theory of Justice«* (str. 169–205). Stanford: Stanford University Press.
- Sen, A. (1995). *Inequality reexamined*. MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (2000). Merit and justice. V: Arrow, K., Bowles, S. in Durlauf, S. (ur.) *Meritocracy and economic inequality* (str. 169–205). New Jersey: Princeton University Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. London: Penguin Books.
- Sennett, R. (2006a). What do we mean by talent? V: Dench, G. (ur.) *The rise and rise of meritocracy* (str. 163–167). Malden: Blackwell Publishing.
- Sennett, R. (2006b). *The culture of new capitalism*. New Haven: Yale University Press.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Penguin.
- Sieder, R. (1998). *Socialna zgodovina družine*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Slabina, K. (2007). Language and the primary school children. V: P. Garland et al. (ur.) *Analysis of educational policies in a comparative educational perspective* (str. 239–262). Linz: IVE.

- Smith, A. (1790/2010). *Bogastvo narodov*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Schneider, T. (2006). Does the effect of social origins on educational participation change over the life course? (Discussion paper). Predelava članka, objavljenega v: *European Sociological review*, 24, št. 4, str. 511–526.
- Souto-Otero, M. (2010). Education, meritocracy and redistribution. *Journal of Education Policy*, 25, št. 3, str. 397–413.
- Sue, R. (2006). Les temps nouveaux de l'éducation. V: *Penser la crise de l'école, Revue du M. A. U. S. S.*, 28, št. 2, str. 193–203.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How useful is Bourdieu's Theory for Researchers?. *The Netherland's Journal of Social Sciences*, Volume 38, št. 2, 2002, str. 144–166.
- Tašner, V. in Gaber, S. (2006). Zgodovina, kultura in vrednote kot ozadje uspešnosti? V: Gaber, S. et al. (ur.), *Zakaj Finci letijo dlje?* (str. 54–82). Nova Gorica: Educa.
- Tašner, V. (2007). Meritocracy – leading ideology in the era of mass education – and its limits. V: Garland, P. et al. (ur.), *Analysis of educational policies in a comparative educational perspective* (str. 263–279). Linz: IVE.
- Tašner, V. in Mencin Čepлак, M. (2011). Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov. *Šolsko polje*, XXII, št. 3/4, str. 171–195.
- Tašner, V. in Rožman, S. (2015). Vpliv sprememb v polju edukacije na položaj žensk v slovenski družbi in politiki. V: *Zahtevna razmerja: spol strukturne ovire in priložnosti* (str. 51–65). Antić - Gaber, M. (ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Tašner, V., Antić - Gaber, M. (2019). Educational meritocracy and gender equality in Slovene academia. V: Vujadinović, Dragica, Antonijević, Zorana (ur.). *Rodna ravnopravnost u visokom obrazovanju: koncepti, prakse i izazovi*. Novi Sad: Akademska knjiga, str. 75–86.
- Tenret, E. (2011). *Les étudiants et le mérite*. Pariz: La documentation française.
- Tocqueville, de A. (1996). *Demokracija v Ameriki*. Ljubljana: Krtina.
- Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: DZS.
- Tort, M. (1986). *Intelligenčni kvocient*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Toš, N. (ur.) (2012). Vrednote v prehodu. V: *Slovenija v evropskih primerjavah 2002–2010*. Dunaj, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- Troger, V. (2002). *Bourdieu et l'école: la démocratisation désenchantée*. SH – posebna številka o Bourdieju, str. 16–23.
- Ule, M. (2012). Spolne razlike v delovnih in kariernih pogojih znanstvenega dela v Sloveniji. *Teorija in praksa*, št. 4–5, str. 626–644.
- Unesco (2021). *Reimagining Our Futures Together – A new social contract for education*. Paris: Unesco.
- Van Puijs, P. (2005). Difference principles. V: S. Freeman (ur.), *The Cambridge companion to Rawls* (str. 200–240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Waldron, J. (1993). *Liberal rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, M. in Unterhalter, E. (2010). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Walshaw, M. (2007). *Working with Foucault in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice*. New York: Basic Books.
- Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Derlugian, G. in Calhoun, C. (2013). *Ali ima kapitalizem prihodnost?* Ljubljana: *cf.
- Weaver - Hightower, M. (2003). The "boy turn" in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73, št. 4, str. 471–498.
- Weber, M. (1978). *Economy and society, vol. 1 in 2*. Berkeley: University of California Press.
- Weber, M. (1988). *Protestantska etika in dub kapitalizma*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Webb, J., Schirato, T. in Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. London: Sage Publications.
- White, S. (2007). *Equality*. Cambridge: Polity Press.
- White, J. (1997). *Education and the end of the work*. London: Cassell.
- Widaman, K. F. in Thomson, J. S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 8 (1), 16–37.
- Wollstonecraft, M. (1792/1993). *Zagovor pravic ženske ter kritične opazke o političnih in moralnih vprašanjih*. Ljubljana: Krtina.
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy*. England: Penguin Books.
- Zgaga, P. (2013). Higher education research and higher education policy in South-East Europe. *European Journal of Higher Education*, 3, št. 3, str. 280–294. DOI:101080/21568235.2013.819671
- Zgaga, P. (2015). Vpliv dinamike v visokem šolstvu na spolno strukturiranost sodobne družbe. V: *Zahtevna razmerja: spol strukturne ovire in priložnosti* (str. 33–50). Antič Gaber, M. (ur.) Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupanc, D. in Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna Pedagogika*, 61, št. 3, str. 280–228.

Viri

- Evropski parlament (2000). Lisbon Presidency Conclusions, 23 and 24 March, 2000.
- Statistični urad RS (maj 2000). *Statistične informacije 97*. Ljubljana: Statistični urad RS.
- Ustava Socialistične federativne republike Jugoslavije. Uradni list FLRJ, št. 10/46 (31. 1. 1946).
- Gabrič, A. (2009). *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 7, <http://193.2.222.157/Sifranti/StaticPage.aspx?id=71> (5. 2. 2014)
- Ivelja, R. (15. 7. 2011). Zlati maturanti: uspeh šteje, dober človek šteje več. *Dnevnik, Objektiv*.
- Djordjevič, N. (10. 1. 2010). Zoisove štipendije za pridne in ne pametne. *Delo*. STA, Dnevnik, 28. 9. 2013 <https://www.dnevnik.si/1042607681>
- Delo, STA, 4.10.2014, <https://old.delo.si/novice/slovenija/pahor-zlatim-maturantom-vsi-vi-ste-ze-danes-vzgle.html>

- MMC, 9. 10. 2021 (17. 2. 2023) <https://www.rtv slo.si/slovenija/pahor-210-diamantnim-maturantom-ta-oder-je-razgled-na-vaso-prihodnost/596863>
- Gov.si/ novice 10. 8. 2022 (8. 3. 2023), <https://www.gov.si/novice/2022-10-08-slovesen-sprejem-za-119-zlatih-maturantk-in-maturantov/>
- Kokošar, 2014, SiolNet (8. 3. 2023), <https://siol.net/posel-danes/novice/se-bodo-slovenski-bogatasi-lahko-kdaj-kosali-s-svetovnimi-milijarderji-385242>
- MMC, 25. 11. 2021.(7. 3. 2023) <https://www.rtv slo.si/gospodarstvo/slovenski-bogatasi-zatrjujejo-da-ne-zivijo-v-pretiranem-razkosju/602488>

Imensko kazalo

A

Allain, Abbé 81
 Acker, Joan 151
 Adkins, Arthur W. H. 29
 Althusser, Louis 112
 Antić Gaber, Milica 79–80, 110–111,
 151, 190
 Arendt, Hannah 70, 199
 Aries, Philippe 74
 Aristotel 30, 70, 155–157
 Arnot, Madeleine 93–94, 150
 Arron, Kenneth 52
 Ashton, David 206
 Astell, Mary 79
 Avguštin, svetnik 71

B

Barry, Brian 155, 187
 Baudelot, Christian 109
 Bauman, Zygmunt 100, 203
 Becher, Tony 151
 Beck, John 20
 Beck, Ulrich 89, 100, 134, 203, 207
 Bell, Daniel 31, 100–101, 124, 187,
 190
 Benadusi, Luciano 129, 131

Bernstein, Basil 11, 115–123, 186–187,
 213, 219
 Binet, Alfred 50–52
 Blair, Tony 19–20, 27
 Blossfeld, Hans-Peter 130, 133
 Boltanski, Luc 203
 Botton, Alain de 36, 93
 Boudon, Raymond 129–133, 137, 141,
 207
 Bourdieu, Pierre 11, 17, 31, 41, 48, 65, 77,
 99, 102, 104, 108–116, 118–119, 122,
 129–131, 143, 151, 157, 174, 203,
 212–214, 218–220
 Bowles, Samuel 52, 112, 127–128
 Breen, Richard 43
 Bren, Matevž 68
 Brennan, John 185
 Briggs, Asa 25
 Brighouse, Harry 154–155, 157, 160, 162,
 164–168, 174, 180
 Broca, Paul 50
 Brody, Nathan 50–51
 Brooks, Ann 150
 Brown, Phillip 78, 81–82, 85, 89, 102,
 126, 193, 206
 Bucik, Valentin 47, 51

Burt, Cyril 49, 53

Bush, George W. 20

C

Carlyle, Thomas 36

Carnegie, Andrew 84

Castel, Robert 199

Castells, Manuel 206

Cattell, Raymond 54

Chambliss, William 65

Clinton, Bill 20

Clinton, Hilary 20

Cohen, G. A. 180

Colleman, James S. 145

Collins, Randall 101–102, 206

Condorcet, Nicolas de 36, 40, 78, 81

Cooper, Colin 53

D

Darwin, Charles 50

Davis, Jon 38

Dench, Geoff 22, 25–27, 43

Dewey, John 200

Djordjević, Nika 67

Dubet, François 201, 212, 218

Durkheim, Emile 37, 77, 83, 109, 123,
174, 186, 200, 209, 215, 221

Durlauf, Steven 52

Duru-Bellat, Marie 11, 20, 41, 58–59,
80, 82, 89–90, 105, 124, 130, 185,
198–199, 201–202, 204, 207,
212–213, 218–219

Dworkin, Ronald 11, 161, 165–167,
171–172, 197

E

Erikson, Robert 133

F

Ferry, Jules 80

Fischer, Claude S. 47, 52, 60–61, 64

Fitz, John 124–125

Flander, Benjamin 92

Flere, Sergej 130, 142

Fleurbaey, Marc 160, 183

Flynn, James R. 68

Foucault, Michel 13, 41–42, 48, 62, 104

Fox, Alan 25

Francis, Becky 67

Freyssenet, Michel 74

Friderik II. Pruski 78

Furet, François 78–79, 81, 83

G

Gaber, Slavko 11, 40, 80–81, 85, 88,
90–91, 109, 113, 130, 134–137,
139–142, 149, 189–190, 201, 206

Gabrič, Aleš 96–97

Galton, Francis 49–50, 53

Gardner, Howard 53

Gingirch, Newt 60

Gintis, Herbert 112, 127–128

Gladstone, William 38

Goddard, Henry H. 52

Godelier, Maurice 203

Goldthorpe, John H. 11, 124–125, 127,
130–133, 213, 219

Golob, Robert

Gorard, Stephen 194

Gorz, André 70, 72

Gouges, Olympe de 36, 79

Gould, Stephen Jay 48, 50–53, 55,
57–60

Granter, Edward 71–72

Grisay, Aletta 175

Guilford, J. P. 53

Gutmann, Amy 187

H

Halsey, Albert Henry 36, 85–87, 90, 124,
212, 218

Hartley, David 187

Hayek, Friedrich 125–127, 214, 220
 Hayes, Nicky 51
 Hearn, Jeff 150
 Heath, A. F. 131
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 163
 Herrnstein, Richard J. 55–56, 61, 195
 Hesketh, Anthony 126
 Himanen, Pekka 206
 Hingel, Anders 154, 175, 182–183
 Ho, Ping-Ti 30–31
 Hofman, Ana 151
 Homer 28, 30
 Hout, Michael 60
 Hume, David 36, 161, 166
 Hunt, Joseph Mcvicker 50
 Husen, Torsten 53–54, 77, 87–88, 108
 Huss, William R. 205
 Husu, Liisa 150
 Hutmacher, Walo 152, 157, 160

I

Ivelja, Ranka 14–15

J

Jensen, Arthur 50, 54, 57, 60–61
 Jeraj, Mateja 96–97
 Johnson, Richard 82
 Jonsson, Jan O. 133
 Judt, Tony 187
 Justinijan I. 156

K

Kafol, Barbara 190
 Kant, Immanuel 30, 156, 163, 166
 Karabel, Jerome 104
 Karel Martel 31
 Karel Veliki 31
 Kennedy, John F. 93
 Kieffer, Annick 90
 Klein, Naomi 207
 Kocijančič, Gorazd 29

Kodelja, Zdenko 11, 55, 94, 154–157,
 173, 178, 215, 221
 Kokošar, Urpš 18
 Konfucij 30
 Kuhar, Roman 92
 Kvale, Steinar 104
 Kymlicka, Will 161, 167–168, 170–172

L

Laporte, Dominique 42, 77–78, 81
 Lasch, Christopher 77, 200
 Lauder, Hugh 206, 208
 Laval, Christian 81–82, 85, 199–202
 Le Goff, Jacques 28, 32–33, 71
 Lefebvre, Georges 33, 35
 Lepeletier, Michel 78
 Littler, Jo 11, 185 Tenret, Elise 11,
 89, 102–103, 105, 185, 194, 212,
 218–219

Locke, John 166
 Lombroso, Cesare 48
 Longoria, Richard T. 195
 Lorenzetti, Ambrogio 156
 Lucas, Samuel R. 60
 Lucey, Helen 67*
 Ludvik XIV. Francoski 78
 Ludvik XV. Francoski 78
 Luter, Martin 81
 Lynch, John 179*

M

Marija Terezija 79
 Marjanovič Umek, Ljubica 85, 90, 137,
 142, 190, 201–202, 214, 221
 Marshall, Gordon 124–125, 188, 213,
 219
 Martino, Wayne 67*
 Marx, Karl 37, 72, 204
 Mauss, Marcel 203
 May, Theresa 20
 McDougal, William 53

McNamee, Stephen J. 18, 25, 41, 64–65, 69, 80, 84, 89, 92, 102, 104, 185, 201, 214, 220
 Mencin Čeplak, Metka 48, 50, 62, 92
 Merton, Robert K. 151
 Meuret, Denis 11, 160, 176–178, 180, 203, 215, 221
 Meyer, John W. 101
 Michaud, Yves 18, 22, 36, 45, 82
 Milharčič - Hladnik, Mirjam 78, 82
 Mill, John Stuart 51, 155, 161, 168
 Miller, Robert K. 18, 25, 41, 64–65, 69, 80, 84, 89, 92, 102, 104, 154, 156, 158, 185, 201, 214, 220
 Milner, Jean-Claude 74, 187
 Montesquieu, Charles-Louis de Secondat 36
 Morley, Louise 150
 Mrgole - Jukič, Tjaša 95, 103
 Murray, Charles 55–56, 60–61, 195
 Muthén, Bengt O. 145
 Muthén, Linda K. 145

N

Nadesan, Majia Holmer 46
 Nagel, Thomas 160, 162
 Napoleon 37
 Nash, Roy 129–130, 132–133
 Neurath, Walter 25
 Nigel, Thomas 166
 Nixon, Richard 60
 Northcote, Stafford 38
 Nozick, Robert 168, 180
 Nussbaum, Marta 177, 182

O

Obama, Barack 20
 Oksala, Johanna 106
 Orrell, Sue 51
 Ovin, Rasto 17
 Ozouf, Mona 78, 80–81, 83

P

Pahor, Borut 14–15
 Paine, Thomas 36, 166
 Parsons, Talcott 41, 128
 Passeron, Jean-Claude 11, 109, 112–113, 115, 122, 130
 Piketty, Thomas 123
 Platon 29–30, 33, 47, 154–155
 Podlesek, Anja 137
 Pojman, Louis 23–24, 29
 Poljanšek, Matjaž 130
 Post, Barbara 166, 168–169, 172, 176, 178–179
 Postone, Moishe 110–112

R

Rawls, John 10–11, 112, 155–157, 160–180, 183, 195–197, 203, 214, 220
 Reagan, Ronald 20
 Rees, Teresa 150
 Renault, Alain 12, 201, 203, 214–215, 221
 Ridge, J. M. 131
 Rifkin, Jeremy 203–204, 206, 209, 215, 221
 Ringer, Fritz 37, 78, 81, 83–84, 129, 134
 Roberts, Stephen 188
 Roemer, John 180, 183, 203
 Rotar, Braco 109
 Rousseau, Jean-Jacques 36, 79, 166
 Rožman, Sara 190
 Rubio, Marc 20

S

Sadovnik, Alan R. 208
 Sánchez Jankowski, Martín 60
 Sandel, Michael Joseph 11, 20–21, 180, 185
 Sarkozy, Nicolas 20
 Scanlon, Thomas M. 168
 Schneider, Thorsten 130, 132–133

Sen, Amartya 11–12, 22–23, 153–154,
157, 175, 179–183, 195–198, 202,
214, 220

Sennett, Richard 125–126, 203

Shavit, Yossi 130, 133

Sieder, Reinhard 74, 77, 85

Simon, Theodore 50–51

Skelton, Christine 67

Slabina, Klemen 120

Smith, Adam 35–36, 161, 194, 197

Smith, Emma 194

Sočan, Gregor 137

Souto-Otero, Manuel 205–206

Spearman, Charles 52–54

Spevzip 30

Sruk, Vlado 23

Stern, William 51

Sue, Roger 199, 204–205

Sullivan, Alice 145

Swidler, Ann 60

Swift, Adam 188

Š

Šentjunc, Lidija 96

Šori, Iztok 190

Šušterič, Nika 190

T

Tašner, Veronika 50, 92, 134–137, 142,
151, 190, 206

Taylor, Harriet 158

Terman, Lewis 52

Thurston, Louis Leon 53–54

Tort, Michel 51

Tocqueville, Alexis de 35, 160

Toš, Niko 188–189

Trevelyan, Charles 38

Troger, Vincent 87

Trowler, Paul R. 151

Trump, Donald 21

Türk, Danilo 14

Turk, Žiga 21

Turner, Ralph H. 41

U

Ule, Mirjana 151

Unterhalter, Elaine 181–182

V

Van Parijs, Philippe 171

Voltaire, François-Marie Arouet 36

Voss, Kim 60

Vrečko, Lea 190

W

Wacquant, Loïc 110

Waldron, Jeremy 165

Walker, Melanie 181–182

Wallerstein, Immanuel 203, 205

Walzer, Michael 11, 30–31, 104, 126,
153–154, 158–160, 175, 198, 201

Weaver-Hightower, Marcus 67

Webb, Jen 112–114

Weber, Max 13, 34, 41, 73, 85, 101, 186, 197

Webster, Philip 20

White, Stuart 153, 157–158, 201–202

White, John 70, 73

Wollstonecraft, Mary 36, 40, 79–80

Y

Yerkes, Robert 52

Young, Michael 10, 20, 23–29, 38–39, 43,
49, 56, 64–65, 108–109, 159, 185,
200, 205

Z

Zgaga, Pavel 30, 100, 150–151

Zupanc, Darko 68

Ž

Žagar, Igor Ž. 21

Žveglič Mihelič, Mojca 190

Stvarno kazalo

A

ameriške sanje/ameriški sen 19–20, 25, 195

D

dedovanje izobrazbe 134

delo (trud) 17, 66–67 69–76

E

enakost 9, 11–12, 20, 22, 25, 30, 35–37,
40–41, 45, 49, 54, 59, 64, 79, 81, 89,
92–93, 96, 100, 109, 126, 151–160,
163–165, 169–177, 179, 181–183,
187, 198, 201–203, 208, 214–215

ekonomski kapital 17, 83, 113, 129, 137

ekonomski nacionalizem 85–87, 88, 93,
108, 197, 212

F

formalni jezik 116–120

H

habitus 23, 99, 110–112, 114–115, 119,
174

I

iluzija 41, 78, 108–109, 150, 185

inteligentnost 23, 27, 45, 47–65, 67, 103,
108, 116, 173, 211

inovacija 24, 101, 208

izhodiščni položaj 161, 166–169, 171–172

izobraževanje žensk 91–97, 212

IQ 27–28, 45, 48–50, 52–53, 55–57, 59,
61–63, 116, 128, 187, 211, 217

J

jezikovni kod 116, 119–120, 174

javni jezik 116–120

kredencializem 101

kulturni kapital 17, 26, 83, 87, 89, 99–102,
105, 110, 112–113, 120, 127, 129,
131–133, 137, 142–146, 149, 153,
190–200, 209–210, 212

L

liberalizem 161, 165

M

meritokratska formula 13, 20, 27–28, 32,
34, 45–47, 49, 64–66, 76–77, 103–

104, 132, 187, 197–198, 211

meritometer 100, 102, 212

mit 43, 78, 127, 185
 množično izobraževanje 64, 81–83, 85,
 88, 128, 212–213

N

načelo razlike 171, 178, 214
 neoliberalizem 190
 nevidna pedagogika 120–123
 nova meritokracija 9–10, 12, 183, 185,
 202, 204, 210, 214

P

pamet 10, 13, 17–18, 22, 24, 27, 30,
 32–33, 40, 46–49, 56, 62–67, 69,
 75–76, 105, 112, 116, 186–187, 195,
 198, 200
 polje 110–115
 praksa 19, 21, 41–42, 45, 49–50, 57, 62,
 64, 73, 80, 92–94, 99, 105–106,
 110–111, 113, 120–123, 151–152,
 165, 187–188, 190, 195, 209
 pravičnost 10–12, 18, 23, 26, 64, 87, 92,
 107, 142, 149, 152–157, 160–173,
 175–183, 188, 190–196, 199,
 201–203, 208, 213–215
 primarni in sekundarni učinki 129–134,
 137–138
 pristop zmožnosti (capability approach)
 180–182, 214

R

reprodukcija 9–11, 82–83, 100, 108–113,
 115, 120, 122, 129, 131, 134, 151–153

S

segmentacija 129, 134
 simbolni kapital 17, 100, 113, 210, 214
 simbolno nasilje 41, 104, 110, 113, 120
 socialni kapital 17, 100, 105, 122, 129,
 137, 142–146, 149, 190, 209–210
 scenarij družbe 205

spregled (meconnaissance) 109–110
 stratifikacija 10, 56, 124
 struktura 111

T

talent 37, 39–41, 47, 54, 61, 64–66, 76, 88,
 93, 101, 108–109, 125–127, 158, 166,
 171, 173–175, 177–179, 183, 190,
 197, 200, 202
 tančica nevednosti 166–169, 172
 trud 10, 24, 27–28, 34, 45–47, 59, 63,
 65–69, 75–76, 88–89, 103–105, 109,
 125–127, 186–187, 197, 211

V

vidna pedagogika 120–123