

Pravičnost

Zdenko Kodelja

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

Pravičnost kot vrlina

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pravičnost kot skladnost z zakoni

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

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

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

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

Pravičnost kot enakost

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

Popravljalna in retributivna pravičnost

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

Distributivna pravičnost

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

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

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

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

Pravičnost kot enakost izobraževanih možnosti

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

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

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

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

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

Vprašanje globalne pravičnosti

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

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

Pravičnost in vprašanje človekovih zmožnosti

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

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

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

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

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

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

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

Drugič,

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

Tretjič,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metrika pravičnosti v vzgoji in izobraževanju

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

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

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

Pravičnost izobraževalnega sistema

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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