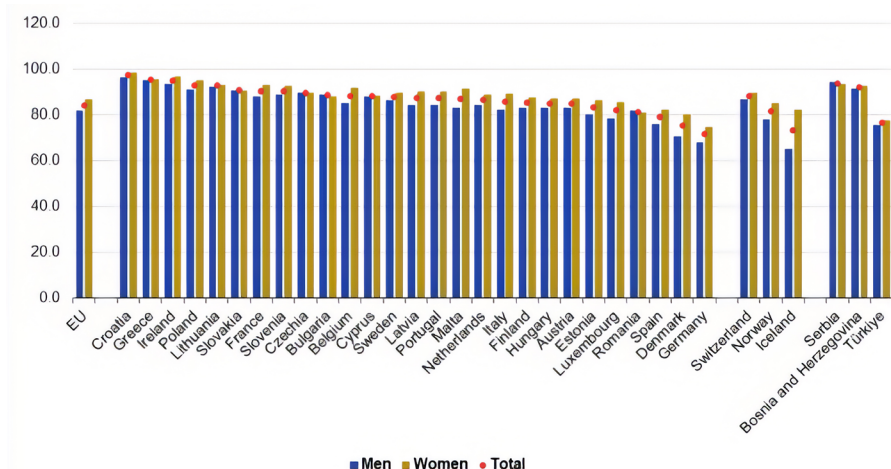


Pravičnost, učinkovitost in izobraževalna politika

Slavko Gaber, Veronika Tašner

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

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



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

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

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

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

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

Za odprt koncept zasledovanja pravičnosti v informacijski družbi

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

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

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

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

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

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

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

Izobrazbeni prag nad srednjo izobrazbo?

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

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

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

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

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

Vzpon visokega šolstva, iluzije in vztrajnost družbene reprodukcije

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

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

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

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

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

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

Od kod vztrajnost reprodukcije neenakosti?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dobro, a ne dovolj dobro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ideja enakosti se namreč sooča z dvema različnima vrstama različnosti:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Pri ozaveščanju je nujno upoštevati:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatura

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

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

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