

Pravičnost in enake izobraževalne možnosti¹

Mitja Sardoč

Uvod in opredelitev problematike

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

»Konceptualni okvir« pravičnosti v vzgoji in izobraževanju

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Indikator #1: pravičnost in kakovost ter zaupanje v institucije

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

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

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

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

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

Prikaz 1: Zaupanje učencev političnim institucijam in virom informacij

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

Povzeto po Klemenčič idr. (2019, 93).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kontekstualno pojmovanje nasilja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zaključek

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

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

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

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

potencial vzgoje in izobraževanja oz. instrumentalno pojmovanje njegove emancipatoričnosti.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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