

Elementi za oceno pravičnosti in kakovosti vzgoje in izobraževanja

Zdenko Kodelja

Uvod

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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