

Zdenko Kodelja, Veronika Tašner, Slavko Gaber, Živa Kos, Ingrid Kodelja

## **PRAVIČEN IN KAKOVOSTEN ALI KAKOVSTEN IN PRAVIČEN VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM V REPUBLIKI SLOVENIJI: IZHODIŠČNE MISLI IN DILEME**

### **Uvod**

Na vprašanje, kaj je pravičnost, ni enoznačnega odgovora. Toda kljub različnim in celo nasprotujočim si odgovorom na to vprašanje, je pravičnost že od Platona in Aristotela dalje razumljena kot vrlina. Vendar ne le kot vrlina posameznika, temveč tudi kot vrlina družbenih institucij. V prvem primeru govorimo o individualni pravičnosti, v drugem pa o socialni ali družbeni pravičnosti. Prav tako velja široko soglasje tudi o tem, da je potrebno razlikovati med dvema vrstama pravičnosti: distributivno in retributivno. Pri retributivni pravičnosti gre predvsem za vprašanje pravične kazni. Kazen je v skladu z retributivno teorijo kaznovanja pravična samo takrat, ko je zaslužena in ko je obenem strogost kazni proporcionalna resnosti storjenega prekrška. Pri distributivni pravičnosti pa gre za vprašanje pravične razdelitve družbenih dobrin, ugodnosti in bremen ter pravic in dolžnosti v neki družbi. Ta razdelitev je po mnenju nekaterih avtorjev pravična, če je v skladu z vsaj enim od tako imenovanih kriterijev pravičnosti (»vsakomur, kar mu pripada«, »vsakemu po njegovih zaslugah«, »vsakemu po njegovih potrebah«, »vsakemu po rezultatih njegovega dela«, »vsakemu po njegovih sposobnostih«, »vsakemu po vložnem trudu« itd.). Problem pa je, da ti kriteriji niso vedno in za vse sprejemljivi. Je pa za mnoge nesporno, da je distributivna pravičnost tesno povezana z enakostjo. Že klasično pravilo pravičnosti namreč pravi, da moramo enake obravnavati enako in neenake različno. Iz njega je izpeljano še eno pomembno načelo, to je načelo o enakih možnostih.

V sodobnih državah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, se namreč že od druge svetovne vojne dalje vedno bolj uveljavlja prepričanje, da so enake izobraževalne možnosti pogoj za to, da imajo vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh. Enake izobraževalne možnosti so bile najprej razumljene kot enaka dostopnost do izobraževanja na podlagi posameznikovih zaslug, njegovih sposobnosti in vložnega truda, pozneje pa tudi kot enakost izhodišč na začetku šolanja in kot dostop do izobraževanja enake kvalitete. Enako dostopnost do izobraževanja so na primer poskušali zagotoviti z uvedbo enotnega obveznega in brezplačnega šolanja, enakost izhodišč pa v glavnem na dva načina: s politiko afirmativnega ukrepanja (na primer vpisne kvote na univerzah) in pozitivne diskriminacije (na primer kompenzacijski programi za otroke iz socialno deprivilegiranih okolij). Razlika med tako razumljeno politiko pozitivne diskriminacije in politiko afirmativnega ukrepanja pa je včasih v tem, da so objekt prve politike posamezniki iz revnih okolij ne glede na njihovo rasno, etnično ali versko pripadnost, medtem ko so objekt druge politike, ravno nasprotno, posamezniki kot pripadniki nekaterih specifičnih družbenih skupin ali manjšin (rasnih, etničnih, verskih).

Ideja enakih izobraževalnih možnosti je neločljivo povezana z dvema razlagama enakosti v izobraževanju. Enkrat je mišljena kot enakost resursov, ki so namenjeni vsakomur, ki se izobražuje (ne glede na njegovo oziroma njeno raso, spol, socialni status itd.), drugič pa kot enakost rezultatov izobraževanja. Vendar enakost v izobraževanju ni zagotovljena niti z enakostjo resursov niti z enakostjo rezultatov. Kajti enaka količina denarja, ki je porabljena za izobraževanje različno nadarjenih posameznikov, ne daje manj sposobnim enakih možnosti, kot jih imajo bolj sposobni. Prav tako pa tudi vlaganje več denarja v izobraževanje manj sposobnih ne more pripeljati do enakih rezultatov izobraževanja. Težavo naj bi rešilo drugačno

razumevanje enakosti v izobraževanju, v skladu s katerim morajo imeti tisti, ki imajo enake sposobnosti in enako voljo do učenja, enake možnosti za uspeh v izobraževanju ne glede na socialni položaj. Toda s tem bi bil lahko rešen le problem revnih otrok, za izobraževanje katerih bi bilo pravično nameniti več sredstev kot za izobraževanje enako nadarjenih otrok iz premožnih družin, ne pa tudi problem različno nadarjenih otrok. Še vedno bi namreč ostalo vprašanje, ali naj bo bolj nadarjenim in tistim z večjo voljo do učenja, ki sodijo v isto socialno kategorijo kot nenadarjeni in tisti brez izkazane volje do učenja, dodeljen večji, manjši ali enak delež resursov.

Eden od dobro znanih odgovorov na to vprašanje je, da je pravično, če vsakdo dobi, kar si zasluži. V tem primeru to pomeni, da so javni resursi razdeljeni v skladu z zaslugami. Toda takšno razumevanje distributivne pravičnosti je v očitnem nasprotju s tistimi teorijami pravičnosti, ki pravijo, da zasluge nimajo nič opraviti s pravičnostjo. Več argumentov naj bi govorilo v prid tem teorijam. Predpostavimo, na primer, da si vsak učenec v razredu zasluži glede na izkazano znanje oceno dobro, vendar učitelj kljub temu nekatere izmed njih arbitrarno oceni z oceno odlično, vse ostale pa z oceno dobro. V takem primeru se nam verjetno ocenjevanje ne bi zdelo pravično (saj bi učenci za enako znanje dobili različne ocene), ne glede na to, da bi bile ocene tistih učencev, ki so bili ocenjeni z oceno dobro, natančno takšne, kot so si jih zaslužili. Prav tako naj bi bila po mnenju ameriškega filozofa Johna Rawlsa (1999) – najvplivnejšega sodobnega teoretika socialne pravičnosti – nepravična tudi distribucija javnih resursov, temelječa na nadarjenostih in sposobnostih kot osnovi za pripoznavanje posameznikove zaslužnosti, saj si ne nadarjenosti ne sposobnosti ne zaslužimo, ker niso posledica naše svobodne izbire, ampak dejavnikov in okoliščin, nad katerimi nimamo nobenega vpliva. Zato je Rawls prepričan, da so zasluge irelevantne za distributivno pravičnost. Za distributivno pravičnost je po njegovem mnenju bistveno, da so primarne družbene dobrine (pravice, svoboščine, življenjske priložnosti, dohodek, bogastvo in družbene osnove samospoštovanja), enako razdeljene, razen če neenaka distribucija vseh ali katerekoli od teh dobrin koristi tistim, ki so v najslabšem položaju. V najslabšem položaju v neki družbi pa so tiste osebe, ki so v najslabšem položaju glede na katerikoli od treh osnovnih vzrokov neenakosti med ljudmi. To so bodisi tisti, ki izhajajo iz nižjih socialnih slojev, bodisi manj naravno nadarjeni, bodisi tisti, ki jim usoda ali sreča nista bili naklonjeni. Iz tega se vidi, da je ta splošna koncepcija pravičnosti po eni strani tesno povezana z enako razdelitvijo dobrin, po drugi strani pa s takšnim obravnavanjem ljudi, ki jih sicer obravnava kot enake, vendar pri tem ne odpravlja vseh neenakosti, temveč le tiste, ki nekomu škodujejo. Če določene neenakosti koristijo vsem, potem so za vsakogar sprejemljive, in so zato z vidika socialne pravičnosti dopuščene.

Pomembno vprašanje, ki se s tem v zvezi zastavlja v zadnjem času – predvsem zaradi vpliva globalizacije – pa je, ali je mogoče načela pravičnosti, ki veljajo na nacionalni ravni, uporabiti tudi v primeru globalne pravičnosti. Vprašanje ostaja odprto, saj je na osnovi dosedanjih teorij globalne pravičnosti mogoče podati dva povsem nasprotna odgovora: da in ne.

### **Kakovost in pravičnost izobraževalnega sistema**

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 zmedbi 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 potrebno 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 (Aristotele 1974).<sup>1</sup>

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*),<sup>2</sup> je Aristotel (1989, 1994) pravičnost (*dikaiosýne*) opredelil kot etično vrlino (*areté*), ki se razlikuje od drugih etičnih vrlin, ki so prav tako kot pravičnost opredeljene kot sredina (*prava mera*) med dvema skrajnostma, med preveč in premalo,<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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 rodovnega pojma, saj so same opredeljene kot najvišji rodni pojem in zato ne morejo imeti še nekega višjega rodu. (Berti 1993, 2008, Kant 1992)

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 z indikatorji. Zdi se, da je takšno razumevanje značilno za politično in strokovno vplivne sodobne študije in razna poročila o pravičnosti in kakovosti izobraževalnih sistemov (OECD 2012).<sup>5</sup> K takšnemu sklepu napotujejo tudi nekatere študije in poročila, ki preučujejo pravičnost ali kakovost izobraževalnih sistemov neodvisno drug od drugega. (Meuret 1999, UNESCO 2004)<sup>6</sup> Za Aristotela pa kakovost in pravičnost nista dve ločeni stvari, saj pravičnost spada v kategorijo kakovosti. Pravzaprav spada vanjo tudi nepravičnost. Pri tem je za razmislek o

<sup>1</sup> Aristotel je v svojem delu *Topika* opredelil definicijo 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, str. 57). Vendar »ousia« ni opredeljena le kot bistvo ali esenca, temveč tudi kot bitnost (v slo. prev. Aristotelovih Kategorij) ali substanca (v ital. prev.): kot 'prvotna substanca', če ni izrečena o subjektu (*hypokeimenon*), tj. ni predikat nečesa drugega, in ni v subjektu, tj. ni inherentna nečemu drugemu, na primer 'določeni človek' ...; ali pa je lahko 'drugotna substanca', če je izrečena o prvotni substanci kot njena vrsta ali rod, npr. 'človek'« (Aristotele, 1989). »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 odstavček 16).

<sup>2</sup> Izvor tega pravila je Aristotelova trditev, da je »definicija sestavljena iz rodu in razlike« (Top. I, 8, 103b). V svojem komentarju k tej opredelitvi A. Zadro 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' (A. Zadro, Note a I, 4, v: Aristotele 1974, 318). 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 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« (Kant 1992, str. 635).

<sup>3</sup> Hrabrost je, denimo, prava sredina med strahom in predrznostjo; radodarnost je sredina med razsipnostjo in skopostjo itd. (Aristoteles 1994, 1107b).

<sup>4</sup> Aristotel sicer opozarja, da »pojem pravičnosti ni povsem enotno izražen« in zato tudi »sredina raznih oblik pravičnosti« (Aristoteles 1994 1108b), 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).

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 nepravičnostjo kakor tudi med stvarmi, ki so po njih poimenovane, torej med pravičnim in nepravičnim (denimo, človekom). Pri tem je pomemben njegov poudarek, da bo, ko je eno od teh nasprotij kakovost, kakovost tudi drugo nasprotje (Aristotel 1999a, 10 b 15-25.). Ali drugače povedano: »če je pravičnost nasprotje nepravičnosti, pravičnost pa je kakovost, bo torej kakovost tudi nepravičnost« (ibid).

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 bivajoče, ne pa, ali so lastnosti, s katerimi je opredeljena "kakšnost" nečesa, pozitivne ali negativne. Kajti kakovost oziroma kakšnost neke stvari je po njegovi razlagi v nekaterih primerih lahko opredeljena tudi kot »dobra ali slaba« (Aristotel 1999 b, 1028 a 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 se prizadevali za vzpostavitev kakovostnega izobraževalnega sistema, če ne bi pri tem predpostavljali, da je tak izobraževalni sistem dober.<sup>7</sup>

Že na osnovi te rudimentarne predstavitve 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«, (Berti 2008, odstavek 29)<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup>

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,<sup>10</sup>

<sup>7</sup> V tem kontekstu je dobro razumljeno v skladu z Aristotelovo »definicijo dobrega kot tistega, kar si vsakdo želi« (Berti 1962, str. 164).

<sup>8</sup> Vendar o tem med filozofi ni strinjanja. Že Kant in Hegel sta bila kritična do Aristotelove tabele kategorij, češ da je rapsodična. Toda prav to, kar je bilo zanj pomanjkljivo, je po mnenju Bertija, izvrstnega sodobnega poznavalca Aristotelove filozofije, »njena prednost, saj jo dela prožno, prilagodljivo, dovzetno za spremembe in dopolnitve. To je poleg tega odlika celotne Aristotelove filozofije, ki si po eni strani prizadeva biti sistematična, tj. zajeti celotno stvarnost oziroma svet izkustva, po drugi strani pa je ... odprt, problematičen sistem, prilagodljiv različnim obdobjem in različnim področjem. Pravzaprav ni naključje, da ga še danes lahko uporabljajo tako različni filozofski tokovi, kot so na eni strani tomizem, na drugi strani Heidegger in hermenevtika (zlasti Gadamer), ter analitična filozofija na tretji strani (Austin, Ryle, Strawson, Wiggins)« (ibid.).

<sup>9</sup> Več o Aristotelovem pojmovanju kakovosti glej v I. Kodelja, Aristotel o kakovosti, ki je del besedila CRP Pravičnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju - med preteklostjo in prihodnostjo (vodja Mitja Sardoč).

<sup>10</sup> 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 (Kaegorien) forme presojanja in natančneje opredeljene kot rodovni pojmi čistega razuma (reinen Verstandesbegriffe), ki jih razum a priori vsebuje v sebi, in skozi katere lahko bitja prek zora izkustveno spoznava. Kakovost je zanj ena od štirih razredov (kvantiteta, kvaliteta, realnost, modalnost) dvanajstih čistih pojmov ali kategorij, ki se deli na tri vrste: realnost, negacija, limitacija (Kant, 2019§ 10). V nasprotju z Aristotelovimi kategorijami, za Kanta »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

temveč kot koncept, ki niti ni nastal v sferi izobraževanja, ampak je bil vanjo uvožen iz sveta biznisa, menedžmenta in industrije. (Laval 2005)<sup>11</sup> V devetdesetih letih prejšnjega stoletja je bil vpeljan v angleški visokošolski sistem pod imenom »zagotavljanje kakovosti« (*quality assurance*). (White paper 1991)<sup>12</sup> Nekoliko pozneje se je beseda »kakovost« začela širiti v besedilih o izobraževanju nasploh, »vendar se o njej ni dovolj razmišljalo. Ne o težavah pri opredeljevanju 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, Gauthier 2020, str. 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 prek deklaracij, paktov in konvencij o človekovih in 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«,<sup>13</sup> ki vsaj v nekaterih jezikih in predvsem takrat, ko je z njo prevedena Aristotelova kategorija »kakovost« (*poios, poiotes*), ne pomeni isto kot v slovenskem jeziku, torej zlasti tisto, »kar opredeljuje kaj glede na pozitivno vsebino« oziroma »kar opredeljuje kaj glede na pozitivne lastnosti«. (SSKJ 2014) Še več, sinonim za besedo »kvaliteten« ni samo »kakovosten«, temveč tudi »dober« (Snoj, Ahlin, Lazar, Praznik 2016). Toda prej smo videli, da je za Aristotela kakovost neke stvari v nekaterih primerih lahko opredeljena tudi kot »dobra ali slaba« (1999b, 1028 a 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.

Povsem drugače pa je, ko gre za pravičen izobraževalni sistem. Ta je namreč, če ga presojava 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« (1999a, 13b).<sup>14</sup> Pri tem je za razumevanje odnosa med pravičnim in dobrim treba upoštevati dvoje: prvič, da pravičnost in nepravičnost ne spadata v isti rod, temveč v nasprotna rodova, saj je rod pravičnosti etična vrlina, nepravičnosti pa moralna slabost (kot

---

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« (Kant, , §39).

<sup>11</sup> 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 vpeljan v šolstvo 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 (Laval2005, str. 201-218).

<sup>12</sup> Ta splošni pojem vključuje dva bolj specifična vidika kakovosti: prvič, kontrolo kakovosti (*quality control*), ki jo izvajajo same izobraževalne ustanove, in katere cilj je vzdrževanje standardov poučevanja in izkazanega znanja, in drugič, nadzor kakovosti (*quality audit*), ki se izvaja kot zunanje preverjanje notranje kontrole s ciljem ohranjanja standardov in primerjave standardov med izobraževalnimi ustanovami.

<sup>13</sup> 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 pek nem. *Qualität* iz lat. *quālitās* 'kvaliteta', kar je izpeljano iz lat. *quālis* 'kakšen' (KI, 573). (Snoj 2015).

<sup>14</sup> Toda, če je nasprotje dobremu vedno nekaj slabega, pa nasprotje slabemu ni nujno nekaj dobrega, temveč je v redkih primerih lahko tudi nekaj slabega: »pomanjkanju, ki je slabo, je namreč nasprotje preobilnost, ki je slabo. Na enak način pa je tudi sredina, ki je nasprotna obema, dobro« (Aristotel 1999a, 14a).

nasprotje vrline), (ibid. 14a) in drugič, da sta etična vrlina in njej nasprotna slabost po eni strani rodova glede na pravičnost in nepravičnost, po drugi strani pa sta vrsti glede na dobro in slabo.<sup>15</sup> Vrlina in pravičnost sta sicer tu mišljeni kot lastnosti posameznega človeka, vendar je bila vrlina 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 Rawlsovi opredelitvi pravičnosti kot »prve vrline družbenih institucij«. (1999, str. 3) 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, str. 187). Če sklepamo po analogiji s prej omenjenim Aristotelovim pojasnilom razmerja med pravičnostjo, vrlino in dobrim, potem je tudi družbena pravičnost posebna vrsta vrline družbenih institucij, ki je tudi sama vrsta v odnosu do dobrega kot rodu.<sup>16</sup> Iz tega sledi, da je pravičen izobraževalni sistem posebna 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« (*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 o pravi meri) itd. (Aristotel, 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«. (ibid) 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 dosego nekega drugega smotra. (Ibid., 1097a-b.)<sup>17</sup>

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

### **Dileme pravičnosti (kot) kakovosti izobraževalnega sistema**

V zadnjih nekaj letih je pravičnost v izobraževanju tako v državah EU kakor tudi OECD eksplicitno priznana kot zelo pomemben cilj, pravični izobraževalni sistemi pa so razumljeni kot področje posebnega pomena za doseganje socialne pravičnosti. Doslej je bil izdelan konceptualni okvir za oblikovanje sistema primerljivih indikatorjev pravičnosti, ki dopušča razpravo o pravičnem izobraževalnem sistemu v kontekstu različnih obstoječih filozofskih teorij pravičnosti (utilitarizem in teorije, ki so jih razvili Rawls 1999, Walzer 1983 in Sen 1995). Toda Van Parijs (2010) opozarja, da niso vse enako dobra osnova za presojo pravičnosti šolskega sistema. Utilitaristična teorija je na primer problematična zato, ker zanjo ne obstaja normativno relevantno pojmovanje pravičnega šolskega sistema, ki bi bil v nasprotju z učinkovitim šolskim sistemom, to je s takim, ki družbi omogoča doseči najvišjo možno raven skupne blaginje. Tak učinkovit šolski sistem pa bi lahko bil tudi takšen sistem, ki bi

<sup>16</sup> Ta Aristotelova opredelitev je z vidika eksegeze problem, saj se zdi, da po eni strani »dobro« in »slabo« ne spadajo pod eno določeno kategorijo, temveč ju je treba pripisati vsem kategorijam Zanatta, (1989, str. 672), po drugi strani pa, da »dobro« sploh ne more biti rod (ibid., str. 673).

<sup>17</sup> 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« (1994, 1097a, b)

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

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

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

Druga, restriktivna interpretacija pravičnosti kot enakosti možnosti, zahteva, da lahko zgolj posameznikovi naravni talenti vplivajo na njegove možnosti. To pomeni, da bi morali biti vsi ostali dejavniki (rasa, spol, nacionalnost, socialni status), ki vplivajo na posameznikove možnosti, nevtralizirani. Različice te restriktivne interpretacije so na eni strani običajne interpretacije meritokratskega pristopa k pravičnosti v izobraževanju, na drugi pa pojmovanje šolske nepravilnosti kot reprodukcije, kakor sta jo razumela Bourdieu in Passeron (2021)

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

Menjava med izenačenjem možnosti in ekonomsko učinkovitostjo je zelo neenaka in odvisna od tega, katero interpretacijo sprejmemo. V kontekstu formalne interpretacije bo izenačevanje možnosti zelo verjetno povečalo učinkovitost. Pri restriktivni interpretaciji, bo izenačevanje lahko šlo na škodo učinkovitosti, vendar verjetno v omejenem obsegu. Pri izčrpni interpretaciji pa je cena lahko absurdno visoka. Zato teorije pravičnosti, ki sprejemajo izčrpno interpretacijo, težijo bodisi k temu, da se zadovoljijo z enakostjo na neki osnovni ravni, kot je denimo Senova enakost osnovnih zmožnosti, ali pa k nadomestitvi stroge enakosti z vzdržnim maximinom, tj. z vzdržno maksimizacijo možnosti za tiste, ki imajo najmanjše možnosti, kot je primer v Van Parijsovi konceptiji pravičnosti kot realne svobode za vse (Van Parijs 2010) .

Te konceptije socialne pravičnosti so v tesni povezavi z Rawlsovo teorijo pravičnosti, saj njegovo načelo poštene enakosti možnosti – enake možnosti za tiste z enakimi talenti – ni nič drugega kot prej omenjena restriktivna interpretacija, medtem ko je njegovo načelo razlike mogoče pojasniti kot občutljiv način, kako ujeti tisto v obsežni interpretaciji enakosti možnosti, kar še ni zajeto v restriktivni interpretaciji. Van Parijs (2010, str. 3-4) pokaže, da je Rawlsovo načelo razlike pogosto napačno interpretirano kot načelo o maximin rezultatu – maksimizaciji rezultata v prid tistih, ki so v najslabšem položaju – s formuliranjem rezultata z nekim indeksom socialnih in ekonomskih prednosti ali včasih celo blaginje. Rawls (1999) namreč razume

družbo kot sistem neenakih socialnih pozicij, v tem smislu, da njihovi nosilci lahko v povprečju pričakujejo v času njihovega življenja, neenake ravni socialnih in ekonomskih prednosti, merjenih z indeksom, ki integrira bogastvo in dohodek, moč in privilegije, ki sodijo k tem pozicijam, ter tistega, kar Rawls imenuje socialna osnova samospoštovanja.

Načelo poštenih enakosti možnosti zahteva, da so ti družbeni položaji enako dostopni za vse, ki imajo določeno raven talentov, medtem ko načelo razlike zahteva, da so ti družbeni položaji za tiste, ki so v najslabšem položaju, povezane s tako visoko pričakovano ravno družbenih in ekonomskih prednosti, kot je še vzdržno. Ta dogovor ne zadeva rezultatov, ki so jih posamezniki v družbi dejansko dosegli, saj ti rezultati variirajo med nosilci istih socialnih pozicij, pač odvisno od denimo tega, koliko delajo preko obveznega delavnika, koliko trošijo za drage počitnice, ali živijo tako, da se lahko izognejo dragim ločitvam med zakoncema, kako spretni pogajalci so pri prodaji ali nakupu svoje hiše itd. To pomeni, da so subjekt načela razlike možnosti tistih, ki so v najslabšem položaju, izbire, ki bodo dostopne v njihovem življenju - tistim, ki so najmanj talentirani, ki izhajajo iz socialno najšibkejših družin (do obsega, ki ni nevtraliziran z načelom poštene enakosti možnosti), ki jim je sreča obrnila hrbet – katerim so dosegljive le najslabši družbeni položaji. Vendar načelo razlike ne zahteva popolne izenačitve pričakovanj povezanih z vsemi družbenimi položaji.

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

O tem, kako pravičen je izobraževalni sistem v Sloveniji v primerjavi z drugimi državami, je mogoče zgolj sklepati na podlagi posameznih podatkov in analiz. Vsekakor pa je videti, da nekaterih tipičnih elementov, ki se običajno obravnavajo v povezavi s krivičnostjo izobraževalnega sistema oz. ovir, ki preprečujejo udejanjanja načela enakih izobraževalnih možnosti, pri nas ni, ali pa so manj prisotni. Tako denimo nimamo zgodnje zunanje diferenciacije; ni tako pogostega ponavljanja razredov in tako velikega osipa kot v nekaterih drugih državah; poklicno izobraževanje ni slepa ulica, ampak omogoča nadaljevanje šolanja (kar pa zaradi velike prehodnosti na terciarno izobraževanje postavlja v slabši položaj gimnazijce); v primerjavi s številnimi zahodnimi državami ni veliko otrok migrantov, ki živijo v getih itd. Zato tudi ukrepi, ki se v mednarodnih študijah priporočajo za odpravo takih ovir (odprava zgodnje zunanje diferenciacije, zmanjševanje ponavljanja razreda itd.) praktično niso uporabni. Obstaja pa nekaj znakov, ki morda kažejo na določeno mero krivičnosti slovenskega izobraževalnega sistema. Zato jih je treba natančno preučiti, in če se izkaže, da gre res za krivičnost, to krivičnost tudi poskušati odpraviti ali vsaj zmanjšati. Eden takih znakov so podatki o regionalnih razlikah v znanju učencev. Ti naj bi po nekaterih interpretacijah dokazovali, da učencem v regijah, kjer dosegajo značilno nižje rezultate pri preverjanju znanja, niso zagotovljene enake izobraževalne možnosti, in posledično naj tudi ne bi imeli enakih možnosti za nadaljevanje šolanja in za uspeh v življenju. Toda vprašanje je, ali je taka interpretacija utemeljena, ali dejansko izhaja iz podatkov, dobljenih z raziskavami. Kajti po drugi strani izsledki raziskav kažejo tudi, da so razlike med šolami večje kot razlike med regijami. Poleg tega raziskave potrjujejo, da je znanje učencev močno povezano z njihovim socialno ekonomskim statusom. Ne vemo pa, ali so v tem pogledu pomembne razlike med šolami v pomurski regiji, kjer dosegajo učenci v primerjavi z njihovimi vrstniki v drugih regijah najnižje rezultate pri eksternem (nacionalnem in mednarodnem) ugotavljanju znanja. Analiza nekaj šol, katerih učenci dosegajo stalno podpovprečne rezultate, pa naj bi po ministrovih besedah pokazala, da so te šole dobre, celo boljše kot marsikatero druge. To naj bi pomenilo, da je vzrok v vstopni populaciji, ne pa v šoli. Ker pa ni bilo pojasnjeno, za kakšno analizo je šlo, je potrebno ugotoviti, ali je takšen sklep utemeljen. Na ta in podobna vprašanja bi morali



poiskati odgovore preden se predlagajo rešitve, znane iz drugih okolij, ki naj bi povečale pravičnost izobraževalnega sistema oz. enakost izobraževalnih možnosti. Če bo namreč diagnoza napačna, bodo tudi morebitni predlagani ukrepi neučinkoviti. Cilj teh ukrepov bi moral biti, večja kakovost in večja pravičnost šolskega sistema: čim višja stopnja doseženega znanja in čim manjša razlika med najboljšimi in najslabšimi dosežki (velikost te razlike kaže na večjo ali manjšo pravičnost šolskega sistema). Iz tega sledi formulacija, ki distributivno pravičnost povezuje s kakovostjo šolskega sistema: Pravični šolski sistem, ki skrbi na vseh ravneh za enakost možnosti. Vsem priskrbi osnovno znanje, najboljšim na nekem področju pa omogoči, da polno izkoristijo svojo nadarjenost. Pri tem bi morali doseči, da nihče po zaključku šolanja ne bi dosegel nižjega znanja kot bi bil določen kot minimum, ki omogoča normalno funkcioniranje nekoga v privatnem življenju in pri aktivnem državljanstvu. Ta minimalni prag ne bi smel biti nižji od povprečja znanja, ki ga na mednarodni ravni dosega (po eni od razlag) 15 % najslabših učencev ali dijakov (v državah, s katerimi se želimo primerjati). Toda problem je, da je doseganje tega cilja sicer pomemben element pravičnosti VIS, ni pa zadosten. Vprašanje je tudi, ali je res dovolj, da pravičnost VIS razumemo le na osnovi kazalnikov, ki so bili razviti na osnovi mednarodnih raziskav znanja (TIMSS, PISA itd.), saj te raziskave ugotavljajo doseženo znanje učencev in dijakov le pri nekaj šolskih predmetih.

### **Zakaj so ob kazalnikih kakovosti pomembni tudi kazalniki pravičnosti?<sup>18</sup>**

Kazalniki, ki merijo neenakosti, se že dolgo pojavljajo v mednarodnih publikacijah o izobraževanju, v različnih poročilih, ki so nastala kot rezultat mednarodnega vrednotenja dosežkov učencev, v več mednarodnih raziskovalnih programih na področju izobraževanja, pa tudi v nekaterih nacionalnih raziskavah (EGREES 2005). Vendar samo na podlagi teh kazalnikov ne moremo soditi o pravičnosti izobraževalnega sistema. *Neenakost namreč ni sinonim za nepravičnost*. Različni pogledi na neenakosti v izobraževanju so posledica različnih predstav o tem, kako in zakaj neenakosti nastajajo, ne pa razlik v uporabljenih načelih pravičnosti. Koncept pravičnosti vsaj načeloma dopušča obstoj nekaterih neenakosti. Zato večina političnih filozofov pri opredelitvi pravičnosti meni, da je pravičen položaj na splošno pravičnejši od strogo egalitarnega pristopa. Obravnavanje pravičnosti šolskega sistema zahteva posebno konfiguracijo neenakosti in enakosti, zato je pravičnost mogoče ustrezno oceniti ali o njej razpravljati le na podlagi sistema ustreznih kazalnikov.<sup>19</sup>

Poleg enakosti je torej treba upoštevati tudi normativna vprašanja pravičnosti. Kazalniki pravičnosti bi morali po mnenju nekaterih odražati tudi, kaj različne zainteresirane strani štejejo za pravično ali nepravično in kakšna so njihova merila; kako se dojemanje pravičnosti in merila pravičnosti spreminjajo skozi čas in prostor. Skratka potrebno je meriti stanja in spremembe stališč, pričakovanj in presoj učencev, staršev, učiteljev ali državljanov o pravičnosti v izobraževanju. (Hutmacher 2001, str. 19-20)<sup>20</sup>

<sup>18</sup> To in naslednja dva odseka teksta sta del besedila I. Kodelja, Kazalniki pravičnosti v izobraževanju, pripravljenega za CRP Pravičnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju - med preteklostjo in prihodnostjo (vodja Mitja Sardoč),

<sup>19</sup> Na primer, »zmanjšanje neenakosti pri dostopu do visokošolskega izobraževanja je nedvomno značilnost pravičnejšega sistema, saj izobraževanje zagotavlja notranje prednosti. Vendar bo takšno zmanjšanje imelo večjo težo pri presoji o splošni pravičnosti izobraževalnega sistema, če so prisotni nekateri drugi dejavniki (npr. če se ni zmanjšala dohodkovna vrzel med tistimi, ki so ali niso obiskovali visokošolskega izobraževanja, ali če otroci nekaterih manjšin niso bili potisnjeni na stranski tir) (Meuret 2001, str. 133).

<sup>20</sup> V tej zvezi velja omeniti Van Parijsa, ki zavrača stališče, da je pravičen izobraževalni sistem tisti, ki ga domnevni upravičenci štejejo za pravičnega. Pravi, da sicer »pridobivanje podatkov o občutkih učencev o pravičnosti v šoli lahko služi nekaterim koristnim namenom, na primer preverjanju, ali je razširjen občutek nepravičnosti povezan z

V poročilu Evropske skupine za raziskovanje enakosti v izobraževalnih sistemih so izpostavili tudi dejstvo, da pravičnost v izobraževanju vse bolj postaja pomembno politično vprašanje.<sup>21</sup> Politične posledice prizadevanj za pravičnost v izobraževanju se lahko v bližnji prihodnosti še povečajo zaradi vse večjega pomena in vpliva individualnih in kolektivnih rezultatov in posledic izobraževalnih sistemov ter zaradi vse večjega kritičnega potenciala, ki izhaja iz naraščajoče ravni izobrazbe.

Cilji sistema kazalnikov enakosti in pravičnosti so torej na nacionalni ravni opisati, obravnavati, spremljati in vplivati na stanje in spremembe neenakosti v izobraževanju, pri čemer je treba upoštevati stanje in spremembe globalne strukture neenakosti v družbi. Takšen sistem kazalnikov mora omogočati primerjavo in spremljanje relativnih neenakosti in pravičnosti v izobraževanju v različnih izobraževalnih sistemih, ki imajo vsak svoje zgodovinsko, kulturno, institucionalno in politično ozadje ter upoštevati splošne strukture neenakosti v svojih nacionalnih okoljih. (Hutmacher 2001, str. 16)

Vzpostavitev takšnega sistema kazalnikov na mednarodni ravni tako lahko pomaga odgovoriti na kompleksna vprašanja, kot so:

- Kako (ne)enaki so izobraževalni sistemi držav v primerjavi z drugimi, ob upoštevanju različnih obstoječih socialnih, kulturnih in gospodarskih neenakosti?
- Kako se neenakost dostopa, možnosti in rezultatov razvija skozi čas in v povezavi s spremembami drugih razsežnosti družbene in gospodarske neenakosti?
- Kakšna je različna dodana vrednost šol in izobraževalnih sistemov glede na zmanjševanje neenakosti v različnih državah?
- Kako se neenakost razvija glede na spreminjajoče se strukture, institucionalne ureditve in politične ukrepe?
- Kako nedavne spremembe v strukturah upravljanja in prenos pristojnosti v izobraževalnih sistemih vplivajo na vprašanja enakosti in pravičnosti? (Ibid)

Kljub temu pa se proti uvajanju kazalnikov pravičnosti pojavljajo nekateri konceptualni ugovori kot so:

- da ni soglasja o značilnostih pravičnega sistema;
- da so izobraževalne neenakosti neizogibne in nespremenljive;
- da je nemogoče upoštevati vse razsežnosti pravičnosti; in
- da iskanje pravičnosti škoduje drugim, pomembnejšim ciljem.

Denis Meuret (2001) vse te ugovore zavrača. Glede prvega ugovora, da, ker obstajajo različna mnenja o značilnostih pravičnega izobraževalnega sistema, lahko ustreznost katerega koli kazalnika enakosti izpodbijajo zagovorniki drugega načela pravičnosti, pravi:

»Raznolikost teorij ne odraža nezmožnosti raziskovalcev, da bi človeštvu zagotovili jasno in edinstveno pojmovanje enakosti, ampak prej sam obstoj razprave o enakosti med človeštvom. Z drugimi besedami, obstoj več načel ne vodi k temu, da nekatera

---

nediscipliniranim vedenjem ali s slabšim učnim uspehom, in če je, ali je občutek nepravičnosti vzrok ali posledica. Vendar pa je kot način iskanja primernega izhodišča za oceno pravičnosti izobraževalnega sistema v osnovi pomanjkljiv. Če se od učencev zahteva, da ocenijo dejanske situacije, bodo njihovi občutki o tem, kako pravičen je sistem, sistematično pristranski zaradi nepoznavanja njegovega delovanja in učinkov, ki jih ustvarja. Če jih namesto tega prosimo, da iz vsake konkretne situacije izluščijo svojo predstavo o pravičnem izobraževalnem sistemu, je povprečje njihovih improviziranih odgovorov težko boljše izhodišče od tistega, ki ga lahko po temeljitem premisleku in po preučitvi posledic alternativnih predlogov, bodisi iz literature bodisi izmišljenih od začetka, oblikujemo sami. (Van Parijs, 2010, str. 2.)

<sup>21</sup> Na primer, v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, ko so znanstveniki iz različnih držav dokazali obstoj socialnih neenakosti v šolskih sistemih, to področje ni predstavljalo takšnega političnega problema kot zdaj. O tem več v: EGREES(2005 str. 10-11)

načela razveljavljajo druga, temveč k vprašanju pravičnosti, kot je pojmovana v tem okviru. Zato iz obstoja te razprave izhaja, da bi sistem kazalnikov to razpravo osvetlil in spodbujal, ne pa da bi bil neuporaben.« (str. 138).

Zdi se, da v prid drugemu ugovoru »neenakosti v izobraževanju so neizogibne in nespremenljive« govori dejstvo, da enakosti v izobraževanju še vedno obstajajo, kljub številnim politikam namenjenim njihovi odpravi, sile, ki jih poganjajo, so premočne, da bi jih premagali. Lahko sicer rečemo, da se nobena država ni uspela izogniti neenakosti, to pa pomeni le, da ni storila tistega, kar je bilo potrebno, da bi se tej neenakosti izognila. Vendar pa če je ena ali več držav jasno zmanjšala neenakost, potem morajo druge države sprejeti krivdo, ker niso storile enako, pod predpostavko, da se ta neenakost šteje za neupravičeno. (EGEERES 2005, str. 15) Meuret (2001) na več primerih pokaže, da neenakosti v izobraževanju niso niti neizogibne niti nespremenljive, temveč jih ustvarjajo močni, prepleteni zunanji in notranji dejavniki.<sup>22</sup> Nekaterne neenakosti se spreminjajo v daljših časovnih obdobjih, nekatere je mogoče spremeniti s spremembami (šolske) politike, danes tudi bolje razumemo zunanje dejavnike neenakosti v šolskih sistemih, pojavljajo se nove teorije (str. 139-140)... Pravičnost izobraževalnega sistema je torej odvisna od njegove sposobnosti, da z notranjimi dejavniki izravnava nepravilno delovanje zunanjih dejavnikov. Zato vrednotenje pravičnosti izobraževalnega sistema zahteva merjenje tako notranjih kot zunanjih dejavnikov.

Tretji ugovor proti uvajanju kazalnikov nepravilnosti je, da je nemogoče upoštevati vse razsežnosti pravičnosti, neenakosti so preveč raznolike, da bi lahko merili vse. Težko je določiti razumno velik seznam neenakosti za merjenje razlik med državami, ki bi omogočal globalno presojo o pravičnosti izobraževalnega sistema. Vsi so do neke mere ustrezni. Najti je treba neko metodo združevanja, to je njihovega uravnoteženja in kombiniranja, da bi iz teh ugotovitev ustvarili sodbo o celoti. Po drugi strani pa se je treba omejiti na tiste, ki izhajajo iz množice možnih koristi in kategorij. Nedvomno je treba sprejeti, da je ta izbira nepopolna in odvisna od pojmovanja pravičnosti, ki jih le delno določa razum. (ibid. str. 141). Vzpostavitev ustreznih kategorij v zvezi s tem je naloga ne le raziskovalcev ampak tudi političnih ali družbenih gibanj in javnega mnenja. Vloga sistema kazalnikov je namreč v tem, da na racionalnih temeljih (temeljnih načel pravičnosti) primerjajo dobrine in kategorije, ki so pomembne za državljanke.

Glede četrtega ugovora pa lahko rečemo, da je lahko odnos med pravičnostjo in drugimi vrednotami bolj ambivalenten ali zapleten kot zgolj rivalstvo. Zato je pomembno, da lahko vidimo, kako se v posameznih državah razvijajo pravičnost v izobraževanju in vrednote, ki jo lahko podpirajo ali onemogočajo. (ibid. 144-145)

### **Načela kazalnikov pravičnosti**

Meuret (2001) na podlagi systemskega pristopa, ki povezuje vhod, proces in izhod izobraževalnih sistemov s posebnimi gospodarskimi, socialnimi in institucionalnimi okoliščinami, predlaga devet načel, ki jih je potrebno upoštevati pri oblikovanju kazalnikov pravičnosti v izobraževanju:

- (1) Sistem kazalnikov mora meriti neenakosti in tako pomagati državljanom in tistim, ki vladajo, da ocenijo kakovost sistema, vendar mora za potrebe tistih, ki vladajo, opredeliti tudi mnenja državljanov o pravičnosti izobraževalnega sistema in merila, ki so podlaga za ta mnenja.

Merilo teh mnenj morda ne odraža natančno dejanske neenakosti v izobraževanju. Mnenja državljanov so lahko pristranska vsaj iz dveh razlogov: zaradi ožjega referenčnega območja (na primer, starši v soseskah nižjega in srednjega razreda ne poznajo razmer v šolah, ki jih

obiskujejo učenci v bogatih soseskah) ali pa zaradi uporabe prekratkega časovnega okvira lahko pride do podcenjevanja nepravilne neenakosti, ki ima dolgoročne učinke. Vendar pa se oblikovalci politik ne morejo zanašati le na realno stanje, temveč tudi na dojetje državljanov. Državljanom je treba zagotoviti prave in podrobne informacije na podlagi katerih bodo lahko presojali o pravičnosti v izobraževanju (ibid. 136)

Podobno menijo tudi raziskovalci Evropske skupine za raziskovanje enakosti v izobraževalnih sistemih (EGREES). Tudi oni se zavedajo, da so mnenja posameznikov o njihovih merilih in občutkih pravičnosti lahko pristranska zaradi vpliva družbenega okolja. To vsekakor lahko vpliva na merila in otežuje primerjave med državami. Sistem kazalnikov pravičnosti mora opredeliti tudi presojo državljanov o pravičnosti v sedanjem izobraževalnem sistemu in merila, na katerih temelji ta presoja, saj ne glede na to, kako močni so družbeni mehanizmi, ki ustvarjajo neenakosti v izobraževanju, se lahko izvajajo le, če jih državljanji dopuščajo. Ugotavljajo, da večina državljanov meni, da so te neenakosti v premajhni meri nepravilne, da bi sprejeli stroške političnega boja proti tem mehanizmom, ali pa večina državljanov ni tako prepričana o nepravilnosti, da bi si prizadevala za njeno odpravo. Če je pravičnost v izobraževanju politični problem, je seveda pomembno poznati to presojo in merila, na katerih temelji (EGREES, str. 23)

- (2) Kazalniki morajo meriti ne le neenakosti v izobraževalnih rezultatih (znanje, šolski uspeh, družbena koristnost in akademski nazivi), temveč tudi bolj neposredne neenakosti, povezane z življenjem v šoli in z načinom, kako učence obravnavajo institucija in njeni predstavniki.

Pomisleki učencev in staršev glede neenakosti in pravičnosti pogosto pokažejo, da ti uporabljajo merila, ki se ne merijo pogosto in jih ni lahko izmeriti: na primer način, kako z učenci ravna institucija, njeni zaposleni ali sošolci, stopnja nasilja, kakovost življenja, varnost in družabnost. To so ena od meril, ki jih navajajo tudi pri izbiri šole. Iz tega sledi, da neenakosti v izobraževalnih sistemih ne izhajajo le iz neenakosti v dosežkih, ampak tudi iz neenakosti, ki jih učenci doživljajo v šoli. Pri tem ne gre le za neenakosti v izobraževalnem procesu, ki vodijo do neenakosti v rezultatih izobraževanja, temveč tudi za to, da so nekatere od njih takoj nepravilne kot del izkušnje učencev (ibid, str. 22). To načelo velja upoštevati tudi zato, ker gre za bistven element politične presoje, ki si jo uporabniki (starši, učenci) ustvarjajo o pravičnosti sistema in prek tega o institucijah svoje države.<sup>23</sup>

- (3) Kazalniki morajo omogočati razpravo v obstoječem okviru različnih načel pravičnosti in jih ne smejo vpisati le v eno od njih.

Če hočemo na vprašanja o pravičnosti v izobraževanju odgovorili čim širše, ne da bi vnaprej določili odgovor v skladu z določenim načelom, je potrebno oblikovati več različnih kazalnikov, da lahko z razpoložljivimi podatki primerjamo različne vidike pravičnosti.

EGREES na primer pri oblikovanju kazalnikov pravičnosti upošteva pet glavnih pristopov k pravičnosti: utilitarizem, Rawlsovo teorijo, Walzerjevo teorijo, teorijo odgovornosti in Senovo teorijo. (ibid., str. 17-18). Benadusi (2001, str. 26-40), izpostavi štiri sociološke teoretične pristope k neenakosti v izobraževanju: funkcionalistični pristop, teorijo družbene in kulturne reprodukcije, kulturni relativizem in pluralizem ter metodološki individualizem, ki se naj bi jih upoštevalo pri izbiri kazalnikov. Van Parjis zavrača utilitaristični in libertarni pristop kot izhodišči za oblikovanje kazalnikov pravičnosti, kot primerno pa zagovarja pojmovanje

<sup>23</sup> Kot je že bilo omenjeno, se Van Parjis (2010, str. 2) s tem načelom ne strinja. Pravi, da je takšno pojmovanje v osnovi pomanjkljivo. Podatki, ki bi jih dobili od učencev o tem, kako pravičen je izobraževalni sistem, bi bili pristranski zaradi nepoznavanja njegovega delovanja in učinkov, ki jih ustvarja.

pravičnosti kot enakosti ali vsaj izenačevanja možnosti, predvsem Rawlsovi načeli poštene enakosti možnosti in načelo razlike.<sup>24</sup>

- (4) Neenakosti v izobraževanju, ki se nanašajo na večino koristi, razdeljenih v okviru izobraževalnega sistema, je mogoče pregrupirati v tri velike družine: neenakosti med kategorijami, odstopanja med posamezniki in delež posameznikov, ki ne dosegajo minimalnega praga.

Pravičen šolski sistem bi bil takšen, v katerem rezultati nikakor ne bi bili odvisni od pripadnosti posameznika eni ali več skupinam in v katerem bi se ustrezno (kompenzacijsko) upoštevalo različno poreklo. Vemo pa, da se dosežki na področju izobraževanja še vedno razlikujejo po socialnih in ekonomskih skupinah.

Pomembna so tudi načela, ki poudarjajo individualne neenakosti in se nanašajo na odstopanja med posamezniki. Če so te neenakosti prevelike, med najmanj izobraženimi ustvarjajo občutek manjvrednosti in ogrožajo občutek enakosti, ki je nujen za demokratično delovanje politične družbe (Meuret 2001, str. 138).<sup>25</sup>

Izpostaviti je treba še eno neenakost, to je prag, pod katerega se po pravičnosti ne sme spustiti nikogar. Biti pod določenim minimalnim pragom sposobnosti je nedvomno tisti izobraževalni položaj, ki ima lahko za posameznika hude družbene posledice. V nekaterih državah, na primer v Franciji, je z zakonom določeno, da se učenci šolajo, dokler ne dosežejo praga minimalne usposobljenosti za dostojno življenje v sodobni družbi (ibid) Seveda se lahko opredelitev praga in s tem usposobljenosti, ki se nahajajo pod njim in onkraj njega, razlikujejo. Več dokumentov Evropske komisije se nanaša na "zaposljivost" posameznikov v industriji, nekateri avtorji se sklicujejo na minimalne usposobljenosti za sodelovanje v demokratičnem življenju in uveljavljanje svojih pravic. (EGEERES 2005, str. 19).

- (5) Pomembno je meriti ne le neenakosti v izobraževalnih rezultatih, temveč tudi neenakosti pri izvoru izobraževalnega sistema, ki vplivajo na sam učni proces.

Neenakosti v izobraževanju so povezane z zunanjimi in notranjimi pojavi. Ko govorimo o pravičnosti izobraževalnih sistemov moramo upoštevati tako družbeni kontekst, v katerem izobraževalni sistemi delujejo, kot tudi pravičnost teh procesov. Primerjati je potrebno družbene in ekonomske neenakosti, ki predhodijo izobraževalnim sistemom. Raziskave so denimo pokazale, da je zmanjšanje neenakosti na Švedskem in Nizozemskem mogoče pojasniti bolj z zmanjšanjem socialnih neenakosti ali večjo varnostjo, ki so jo pridobili najrevnejši v teh državah, kot pa z reformami izobraževanja. (ibid. str. 21)

Povsem upravičeno lahko domnevamo, da večje kot so neenakosti v družbi (v bogastvu, socialnih in kulturnih dobrinah), večje so neenakosti v virih, ki jih je mogoče nameniti izobraževanju, in večja je mobilizacija teh sredstev s strani tistih, ki jih imajo, da bi poleg dobrih šolskih rezultatov zagotovili tudi uspešnost in blaginjo svojih otrok. Zato je za razumevanje neenakosti v izobraževanju in presojo pravičnosti izobraževalnih sistemov potrebno merjenje

<sup>24</sup> »Predvidevam, da bomo pri tem, tako kot poročilo, hitro zavrgli tako utilitaristični kot libertarni pristop. Za utilitarista ne more obstajati normativno relevanten pojem pravičnega izobraževalnega sistema v nasprotju z učinkovitim, tj. takšnim, ki družbi pomaga doseči najvišjo možno raven skupne blaginje. In takšen učinkovit sistem je lahko sistem, ki na primer sistematično izloča tiste, ki so zaradi svojega slabega socialnega okolja slabo sposobni in si ne želijo izobraževati. Po drugi strani pa za libertarijca ni normativno relevantnega pojma pravičnega izobraževalnega sistema, razen tega, ali spoštuje ustrezno opredeljene lastninske pravice. Če na primer lastniki vseh lokalnih šol onemogočijo dostop etničnim manjšinam, ker pričakujejo, da bodo povzročale težave, ali če se nihče ne trudi zagotoviti šolanja otrokom revnih, ni treba vpletati nobene nepravilnosti. Tovrstne posledice lahko mirno štejemo za diskvalifikacijo utilitarizma in libertarizma kot primernih izhodišč.« (Van Parijs 2010, str. 2-4)

tudi kontekstualnih razsežnosti, ki se nahajajo v izvoru izobraževalnih sistemov (ibid. str. 22, Meuret 2001, str. 140)

Ekonomisti so opozorili na še en zunanji dejavnik. Pravijo, da če imajo revni ljudje malo finančnega povračila za svoje izobraževanje oziroma če je finančni donos na izobraževanje majhen (na primer zaradi diskriminacije na trgu dela ali visokošolskih učnih načrtov, ki ne ustrezajo njihovim ciljem), ne bodo vlagali svojega človeškega kapitala v izobraževanje – tudi če je brezplačno in pravično (ibid).

Te zunanje neenakosti delujejo tudi prek notranjih neenakosti. Za nekatere imajo povsem notranje neenakosti lahko dejanske učinke: šibkejši oziroma manj »talentirani« učenci in tisti, ki morajo ponavljati letnik, so lahko zaradi neenakih pričakovanj deležni manj pozornosti učiteljev. Pokazalo se je tudi, da šibki in prikrajšani učenci v določenem obdobju dosežejo manjši napredek kot drugi učenci, kar je manj posledica njihove začetne prizadetosti (šibki) ali zunanje prizadetosti (prikrajšani) kot dejstva, da imajo slabše učne pogoje kot drugi učenci (ibid str. 141). Pogoji za nastanek teh neenakosti so pomembni. Če lahko neenakosti med učenci razložimo s tem, da so bili učencem z manj "talenti" dodeljeni manj kakovostni viri, namesto da bi to slabost skušali odpraviti z dodelitvijo bolj kakovostnih virov, so te neenakosti nepravilne. Po drugi strani pa se neenakosti ne štejejo za nepravilne, če so posledica različne volje učencev ali, njihovih staršev.

Kazalniki pravičnosti v izobraževanju morajo torej pomagati odgovoriti na vprašanje: ali ima delovanje izobraževalnega sistema izravnalno vlogo v zvezi z neenakostmi, ki smo jih podedovali, ali pa jih še povečuje.

- (6) Med koristmi, ki jih izhajajo iz izobraževalnega procesa, je treba dati prednost tistim, katerih porazdelitev je najpomembnejša za posameznike ali za demokratično življenje države.

Sistemi kazalnikov pravičnosti v izobraževalnih sistemih na temeljih načel pravičnosti primerjajo dobrine in kategorije, ki so pomembne za državljane. Koristi oziroma dobrine, ki izhajajo iz izobraževalnega sistema, so:

- neposredni rezultati izobraževanja (znanje, stališča, spretnosti, diplome),
- posredni rezultati (družbeni položaj, poklic, zaposljivost) in
- nekateri vidiki izobraževalnega procesa (trajanje šolanja, izdatki skupnosti za izobraževanje) skupaj z manjšimi koristmi, ki lahko s ponavljanjem sčasoma oblikujejo močno izkušnjo (kazni, šikaniranje, prijateljstva med učenci itd.).

Poleg tega Meuret predlaga še prečna merila, ki naj bi vključevala tiste koristi, pri katerih imajo neenakosti najtežje posledice za posameznike, tiste, pri katerih neenakosti grozijo z najhujšimi političnimi posledicami za demokracijo, in tiste, pri katerih je ugotovljeno, da imajo neenakosti posebno pomembno vlogo pri ustvarjanju prvih dveh vrst koristi (Meuret 1999, str 143, EGEERES, str. 20-21).

Glede kategorij pa pravi, da je treba dati prednost tistim, ki so neodvisne od posameznikove volje, na primer kraj šolanja lahko spremenimo, ne moremo pa spremeniti svoje narodnosti. Pomembna kategorija, ki določa družbeni položaj je kategorija dohodka. Za to kategorijo bi lahko rekli, da veljajo univerzalna pravila, za razliko od statusa manjšine ali družbenega razreda, katerih opredelitve se razlikujejo med državami. Poleg tega je dohodek tudi dober pokazatelj položaja na več drugih lestvicah (na primer prestiž, moč, slava ali diskriminacija). Seveda dohodkovne neenakosti niso edine družbene neenakosti, vendar pa je družbeni status posameznika pogosto določen z njegovim poklicnim položajem.

(7) Med kategorijami, ki se nanašajo na posameznike, so najpomembnejše tiste, na katere posameznik ne more vplivati.

To načelo usmerja določitev meril za opredelitev in razlikovanje kategorij posameznikov. Izbira teh kategorij je odvisna od časa v katerem živimo – nekatere neenakosti, ki jih danes opažamo, v preteklosti lahko sploh ne bi bile problematične (na primer neenakosti med spoloma). Sistem kazalnikov mora torej pokazati, kaj "povzroča težave" z vidika pravičnosti v skladu s skupno zavestjo našega časa. Prednostne kategorije morajo biti po mnenju Meureta in avtorjev EGREES tiste, ki jim posameznik pripada, če to želi ali ne (na primer nacionalnost, invalidnost ob rojstvu). V navedeni publikaciji EGREES so na splošno opredelili kazalnike za tri kategorije, in sicer glede na socialno-ekonomski status, narodnost in spol posameznika.

(8) Kazalniki morajo omogočati razpravo med skrbjo za enakost in drugimi vrednotami, za katere se zdi, da jim nasprotujejo.

Pogosto se pojavljajo pomisleki, da je skrb za enakost v izobraževanju v nasprotju z drugimi cilji ali vrednotami kot so: učinkovitost izobraževanja za povprečne ali najboljše učence, gospodarska rast, svoboda in odgovornost. V veliko primerih so se ti pomisleki izkazali za neupravičene<sup>26</sup>, vseeno pa morajo sodobne teorije pravičnosti resno vzeti izziv, ki ga za pravičnost predstavlja sočasnost drugih vrednot in predlagati rešitve, ki omogočajo pravilno ravnanje v skrbi za pravičnost.

(9) Kazalniki ne smejo zajemati le neenakosti v izobraževanju, temveč tudi učinke teh neenakosti na družbene neenakosti na splošno.

Ker je pravičen izobraževalni sistem tudi sistem, ki spodbuja socialno pravičnost, se morajo kazalniki nanašati ne le na neenakosti v izobraževanju, temveč tudi na družbene in politične učinke teh neenakosti. Upoštevati je potrebno tako družbene posledice, ki vplivajo na posameznika kot tudi učinke, ki vplivajo na družbeno pravičnost dodeljevanja in uporabe virov (kvalificiranih ljudi), ki jih izobraževalni sistem daje na razpolago družbi. Na primer: če so neenakosti v izobraževanju med domačini in priseljenci zelo majhne, vendar zaradi ovir za vstop na trg dela priseljenci ne morejo dobiti zaposlitve ustrezne njihovi izobrazbi, bo učinek enakosti izobraževalnega sistema na socialno enakost ustrezno oslavljen. Kolektivne učinke ponazori naslednji primer: glede na to, ali gospodarska rast koristi najrevnejšim ali ne, bodo izdatki za usposabljanje kvalificiranih delavcev, inženirjev, raziskovalcev, menedžerjev, bančnikov, podjetniških pravnikov, ki prispevajo k tej rasti, bolj ali manj pravični. »Odvisno od tega, ali najbolj izobraženi zapustijo šolo z občutkom solidarnosti z najrevnejšimi ali, nasprotno, s prezirom in aroganco, in odvisno od tega, ali zunaj dela več ali manj časa namenijo dejavnostim v korist teh kategorij, bo izobraževalni sistem bolj ali manj pravičen.« (EGEERES 2005, str. 23)

Pravičen izobraževalni sistem torej ni le sistem, ki pravično usmerja izobraževanje, ampak tudi sistem, ki usmerja izobraževanje tako, da je družba pravičnejša.

## **Kazalniki pravičnosti**

Glede na zgoraj navedena načela Meuret (1999) predlaga splošni okvir, ki ponazarja določene možnosti za kazalnike pravičnosti.(str 147-155) Ta oris je predstavljen kot osnova za nadaljnji razmislek o optimalnem sistemu kazalnikov, ki naj bi pripeljal do optimalnega programa mednarodnih študij na tem področju.

### **Oris kazalnikov pravičnosti izobraževalnih sistemov**

<sup>26</sup> Glej, Meuret, (1999, str. 146-147)

<b>Kontekst</b>
Socialni in kulturni kontekst Politični kontekst
<b>Proces</b>
Količina pridobljene izobrazbe Kvaliteta pridobljene izobrazbe
<b>Notranji rezultati</b>
Akademska uspešnost Osebni in socialni razvoj Šolska kariera
<b>Zunanji rezultati</b>
Socialna mobilnost Individualne posledice izobraževalnih neenakosti Kolektivne posledice izobraževalnih neenakosti

### 1. Kontekst

Družbene in kulturne neenakosti, ki se kažejo v pričakovanjih, dohodku, kulturnem in socialnem kapitalu... so tesno povezane z neenakostmi v šoli. Na splošno velja, da bolj kot je neenakomerna porazdelitev teh dobrin (med družbenimi kategorijami ali posamezniki) v določeni državi, močnejši je vpliv teh dobrin na neenakosti v učnih rezultatih. Ni pa nujno, da bo razmerje med družbenimi in šolskimi neenakostmi vedno premosorazmerno; morda obstajajo pragovni učinki - na primer, da so nad določenim dohodkom in materialno varnostjo razlike šibke. Kazalniki družbenega in kulturnega konteksta so pomembni za pojasnitev neenakosti v notranjih rezultatih, pa tudi zato, da bi ocenili pravičnost sistema glede na druge države (5. načelo).

Če sledimo prvemu načelu, je treba upoštevati tudi politični kontekst: odločevalci morajo spoštovati merila, po katerih javnost (državljeni, šolsko osebje, učenci) ocenjuje pravičnost izobraževalnega sistema, in tudi njihova mnenja glede njegove pravičnosti, saj so ta zelo pomembni kazalniki pravičnosti v izobraževanju. Sodbe o pravičnosti sistema pomagajo meriti politični učinek ukrepov za njegovo izboljšanje. Merila pravičnosti posameznikov lahko določimo tako, da jih neposredno vprašamo o njihovih načelih pravičnosti in o naravi neenakosti, ki jih najbolj vznemirja, ali pa jim postavimo moralne dileme. Iz teh presoj lahko razberemo tudi, kako pravičnost vstopa v konflikt z drugimi vrednotami (9. načelo).

### 2. Proces

Merjenje pravičnosti v izobraževalnem procesu je pomembno za razumevanje vzrokov neenakosti v notranjih rezultatih. Pomembno je tudi zato, ker so številne neenakosti, ki vplivajo na izobraževalni proces - na primer neenakosti v obravnavi in dobrem počutju -, lahko neodvisne od njihove morebitne povezave z neenakostmi v rezultatih (2. in 5. načelo). Za razumevanje neenakosti v šolskem procesu je koristno razlikovati med:

- količino prejetega izobraževanja (dolžina šolanja, višina izdatkov za izobraževanje) in
- kakovostjo izobraževanja (neenakosti v pogojih za učenje, neenakost v kakovosti počutja učencev v šoli, občutek učencev, da so obravnavani (ne)pravično).

Kombinacija obeh je tista, ki ob enakih pogojih pojasnjuje, kaj bo učenec (pri)dobil ob koncu šolanja.

### 3. Notranji rezultati

Notranji rezultati so opredeljeni kot učinki delovanja izobraževalnega sistema glede na tri razsežnosti zastavljenih ciljev:



- dosežki (pridobljeno znanje in spretnosti);
- osebni in družbeni razvoj (pridobljene medpredmetne kompetence, vrednote in stališča);
- šolska kariera (merjena na primer z najvišjo pridobljeno izobrazbo).

Pri merjenju notranjih rezultatov je primerno soočiti pravičnost in učinkovitost izobraževanja.

#### 4. Zunanji rezultati

Zunanji rezultati so povezani z:

- družbeno mobilnostjo, ki je prek načela enakih možnosti povezana s pravičnostjo in je odvisna tako od enakosti v izobraževanju kot tudi od učinkovitosti in ustreznosti izobraževanja;
- individualnimi posledicami izobrazbenih neenakosti, ki se nanašajo na razmerje med položajem v izobraževalni hierarhiji in položajem glede na dohodek ali družbeni položaj; odvisne so tudi od tega, ali se dosežena izobrazba izraža v posedovanju materialnih dobrin ali nematerialnih dobrin (spretnosti in znanja za katere se domneva, da jih posameznik pridobi v šoli);
- kolektivnimi posledicami izobrazbenih neenakosti, ki se delijo:
  - na eksternalije med posamezniki: izhajajo iz neenakosti v izobraževanju, ki v večji ali manjši meri koristijo najmanj privilegiranim ali vsem učencem.
  - globalne eksternalije: zadevajo skupnost kot celoto - če na primer izobraževalna nepravilnost vpliva na zaupanje v institucije, lahko politične posledice občutijo vsi.

Skratka, večje kot so negativne družbene posledice neenakosti v izobraževanju, bolj so nepravilne. In obratno, če določena neenakost v izobraževalnem sistemu nima posledic za preostala področja življenja, je ta neenakost manj pomembna z vidika pravičnosti.

Podoben teoretični okvir kazalnikov pravičnosti v izobraževalnih sistemih, ki izhajajo iz skoraj identičnih načel je oblikovala tudi Evropska skupina za raziskovanje enakosti v izobraževalnih sistemih (EGEERES 2005, str. 25).

	Neenakosti med posamezniki	Neenakosti med kategorijami	Posamezniki / kategorije pod mejno vrednostjo
<b>A. Ozadje neenakosti v izobraževanju</b> A.1. Individualne posledice izobraževanja A.2. Gospodarske in družbene neenakosti A.3. Kulturni viri A.4. Želje in zaznave			
<b>B. Neenakosti v izobraževalnem procesu</b> B.1. Količina prejete izobrazbe B.2. Kakovost pridobljenega izobraževanja			
<b>C. Notranji rezultati – Neenakosti v izobraževanju</b>			

C.1. Kognitivne spretnosti C.2. Osebnostni razvoj C.3. Poklicne poti v šoli			
<b>D. Zunanji rezultati – Družbeni in politični učinki neenakosti v izobraževanju</b> D.1. Izobraževanje in socialna mobilnost D.2. Prednosti izobraževanja za prikrajšane D.3. Kolektivni učinki neenakosti			

Ta okvir je bil uporabljen za oblikovanje devetindvajsetih kazalnikov, ki so bili postavljeni za presojo pravičnosti v evropskih izobraževalnih sistemih. Strukturiran je v dveh dimenzijah. Prva tri nivojska vodoravna os je povezana z naravo opaženih razlik oziroma tremi merili pravičnosti: razlike med posamezniki, razlike med kategorijami (glede na spol, socialno-ekonomski izvor, narodnost) in posamezniki ali skupine pod pragom pravičnosti. Druga navpična os ima kvartalno strukturo in upošteva: kontekst neenakosti v izobraževanju; neenakosti v izobraževalnem procesu; neenakosti v izobraževanju (notranji rezultati) ter družbene in politične učinke neenakosti v izobraževanju (zunanji rezultati).

Ta teoretični okvir naj bi pokazal, da neenakosti, ki vplivajo na notranje rezultate in proces, v enakem obsegu opozarjajo na nepravilnosti v izobraževalnem sistemu, zlasti tam, kjer so njihove posledice za prihodnje življenje učencev pomembne (zunanji rezultati); kjer je nepravilnosti treba pripisati izobraževalnemu sistemu (proces) in ne samim družbenim neenakostim (družbeni in kulturni kontekst); kjer vplivajo na najbolj prikrajšane in presojo državljanov ali uporabnikov o pravičnosti izobraževalnega sistema ter povzročajo izgubo zaupanja v institucije in manjšo družbeno-politično udeležbo (ibid. str. 26).

## Vprašanja in dileme

1. Eno od vprašanj, ki se zastavlja že na ravni samega poimenovanja (Partnerstvo za kakovosten in pravičen vzgojno-izobraževalni sistem v R Sloveniji) je, ali sta kakovost in pravičnost dve različni ali celo ločeni značilnosti VIS. Predpostavka je, da sta. V prid takšnemu razumevanju je mogoče navesti tudi naslove in besedila nekaterih novejših mednarodnih dokumentov o izobraževanju: »Pravičnost in učinkovitost ..«; »Pravičnost in kakovost ...«. Toda vprašanje je, ali je takšno razumevanje utemeljeno, saj je že Aristotel kakovost opredelil kot eno od kategorij, pravičnost pa le kot enega od primerov kakovosti. Pozneje, denimo v sodobnem EU dokumentu Equity in the European Educational Systems, (Hippe, Araujo, da Costa 2016), pa je, ravno nasprotno, kakovost (vzgoje in izobraževanja) opredeljena kot eden od elementov pravičnega VIS. Iz tega in podobnih dokumentov, ki so praviloma napisani v angleškem jeziku, je razvidno tudi, da je pravičnost imenovana in pojmovana v glavnem kot »equity« in ne kot »justice«, kar zastira razliko med njima, ki je v nekaterih teorijah pravičnosti pomembna. Ker pa je PKPVIS praktično usmerjen projekt, je smiselno teoretske razlike v različnih pojmovanjih pravičnosti upoštevati le, kadar to prispeva k boljšim predlogom za izboljšanje obstoječega VIS. Iz tega sledi, da je za izhodišče smiselno vzeti kakšno od že uveljavljenih opredelitev pravičnosti VIS, ki temeljijo na različnih teorijah

pravičnosti in na podlagi katerih so oblikovani tudi indikatorji oziroma kazalniki pravičnosti, ki se uporabljajo pri mednarodnih raziskavah pravičnosti VIS. Ti kazalniki pravičnosti se nanašajo na vsaj tri razsežnosti: neenakosti med posamezniki, neenakosti med kategorijami učencev in na delež učencev pod minimalnim pragom (znanja). Sama pravičnost VIS pa je v glavnem mišljena kot to, da so izidi izobraževanja in usposabljanja neodvisni od socialno-ekonomskega ozadja ter drugih dejavnikov (spol, narodnost, religija, posebne potrebe itd.), ki postavljajo učenca v neugoden položaj glede izobraževanja, in da obravnavanje učencev upošteva njihove specifične lastnosti in učne potrebe.

2. Ne glede na to, da je kot širši okvir za delovanje PKPVIS mišljen Unescov dokument, ki se ukvarja z izobraževanjem na globalni ravni, pa se zdi, da so za obravnavo pravičnosti VIS v Sloveniji bolj kot teorije globalne pravičnosti primerne običajne teorije pravičnosti, predvsem distributivne in deloma retributivne pravičnosti. Čeprav obstajajo različne filozofske teorije pravičnosti, je v razpravah o pravičnosti v šolstvu s pravičnostjo običajno mišljena socialna pravičnost. Ta pa je največkrat razumljena kot enakost možnosti oziroma tako, da so dosežki posameznikov lahko neenaki, če so posledica njihovih izbir – vloženega truda in sprejetih tveganj – in če imajo vsi enake možnosti, da jih dosežejo. Tako pojmovana pravičnost prevladuje tudi v razpravah o pravičnosti šolstva v času pandemije covid-19. Vendar je prav pandemija opozorila na nekatere probleme pravičnosti VIS, ki so bile prej manj vidne (digitalna pravičnost, zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti, ko so šole zaprte), sedaj pa jim bo potrebo posvetiti več pozornosti. Toda pandemija ni izziv samo za šolski sistem, temveč za VIS v celoti. Zato bo več pozornosti potrebno posvetiti vprašanju pravičnosti v sistemu izobraževanja odraslih.
3. Če mislimo z naslonitvijo na Unescov (2021) dokument resno, bo treba problematizirati tudi prevladujočo racionalnost v naših šolah – edukacijsko meritokracijo. Različne empirične raziskave dokazujejo, da ima edukacijska meritokracija svoje meje, posebej ko gre za vprašanje pravičnosti. Kljub izvornemu zagovarjanju enakih možnosti, sama reproducira in legitimira vrsto (nepravičnih) neenakosti. Hkrati koncept zaslužnosti (*merit*) in z njim povezana logika instrumentalnosti (narediti nekaj, da bi služilo nečemu), posebej navezujoča se na koncept meznega dela, v sodobnih družbah še vedno predstavljata ideološko os razmisleka o edukaciji, njenih ciljih in vrednotah. S tem je razmislek o sedanjosti in prihodnosti edukacije omejen na sicer pomemben, a nezadosten del sodobnosti in prihodnosti. Edukacijskim institucijam ob tem določa nemogočo nalogo: mladini in odraslim naj bi privzgojila veselje do učenja, ki je omejeno le na koristnost. Tako ne izgublja le spoznavno to je neinstrumentalno usmerjeni del edukacije: paradoksalno izgublja tudi polje ozko delovno (instrumentalno) pojmovane učinkovitosti. Vztrajanje pri uveljavitvi koncepta tržno naravnane, kompetitivne šole, pozablja, da je to sicer zelo pomemben del, a kljub vsemu le del naše eksistence in še manjši del smisla našega bivanja. Vprašanje je torej, kaj bo štelo v novem svetu, ki trka na vrata. Zdi se, da bo tudi v prihodnosti v enem delu še vedno štela zaslužnost posameznika, posameznice v skrbi zase, v drugem spektru pa se bo vzporedno krepilo ocenjevanje našega prispevka k skupnemu dobremu. Zadnje se že izrisuje tudi kot element nove meritokracije. Posledično bi veljajo nekaj razmisleka nameniti novim/dodatnim/različnim načinom priznavanja raznovrstnim zaslužnostim.
4. Ko gre za vprašanja pravičnosti in enakosti v VI, ne moremo mimo kategorije spola. Začetno izpostavljam zgolj nekaj vidnejših poudarkov iz literature in raziskav, ki tematizirajo razlike v dosežkih učenk in učencev. Strnemo jih lahko v ugotovitev, da so razlike med spoloma v dosežkih, celo pri predmetih, kot sta matematika in naravoslovje, majhne in se zadnjih dvajset let postopoma še zmanjšujejo – to

dokazujejo tudi mednarodne raziskave TIMSS, PISA in PIRLS. Hkrati je v omenjenih mednarodnih raziskavah mogoče slediti tudi prikazom kazalnikov, ki kažejo na način, na katerega se nacionalne politike ukvarjajo z vprašanjem enakosti in pravičnosti v povezavi s spoli in izobraževanjem. Izsledki teh raziskav se, vsaj na prvi pogled, zdijo za ženske ugodnejši kot za moške (hitrejše naraščanje povprečne izobrazbene ravni žensk, dosežki deklet na maturi ter na preizkusih PISA in TIMSS). Zadnji dve desetletji tudi služijo kot argument v prid tezi, da je izobraževalni sistem v Sloveniji bolj naklonjen deklicam kot dečkom. Kot opozarja vrsta raziskovalk (Antić Gaber 2015, 2017; Kanjuo Marčela, Tašner in Rožman 2015), predstavlja področje izobraževanja eno redkih področij resnega prodora žensk, na katerem pa je še vedno zaznati bolj ali manj vidne diskriminatorne prakse (Ule, Šribar 2006; Vendramin, Antić Gaber 2015, 2017; Tašner in Mencin Čepelak 2011). Uspeh deklet v izobraževalnem sistemu je zadnjih nekaj desetletij pospremljen z »veliko tesnobo ob obstoječi spolni ureditvi« (Arnot in Mac an Ghail, 2006), zaznati pa je tudi diskurz o krizi moškosti, iskanju izgubljenih fantov. V zvezi s tem pa se dodatno problematizira feminizacijo učiteljskega poklica in delovanja vzgojno izobraževalnih institucij.

5. Omenjeno odpira dileme tudi o zastavitvah ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju v RS. To je konceptualno zastavljeno s temeljnimi vrednotami novo nastajajoče nacije in družbe na prehodu iz 20. v 21. stoletje in sicer kot pravičnosti in učinkovitost (Kos, Gaber 2011). Pri čemer je prav tako kompleksna, kot pravičnost, kompleksna zastavitev učinkovitosti. V anglo saksonskem svetu se pod pojmom, ki ga v Sloveniji prevladujoče ne distinktivno prevajamo kot učinkovitost umeščata dva pojma, »*efficiency*« in »*effectiveness*«. Hanusek and Lockheed (1994) pojasnjujeta razliko in sicer: učinkovitost kot "efficiency", izhaja iz zahteve po nadzorovanju in upravljanju vložkov v izobraževanje. V vzgoji in izobraževanju so vložki vedno omejeni, od tod potreba in zahteva po uporabi razpoložljivih virov, na način, da ti maksimirajo družbene, vzgojno izobraževalne cilje, kar je, menita avtorja, legitimen in zaželen cilj v vzgoji in izobraževanju le, če je pravilno umeščen. "Efficiency " kot primerjava razmerja med vložki in izidi izobraževanja (input-output), pa je v VIZ kompleksna in problematična, saj se učenci in učenke ne učijo le v šolah ampak tudi izven njih. Od tu pojasnjujeta učinkovitost kot "effectiveness", kot primernejšo aplikacijo učinkovitosti v VIZ, ki upošteva ali je so imeli določeni vložki, viri, pozitiven učinek na učne dosežke in kakšen je obseg, trajnost tega učinka. Ta linija učinkovitosti, torej ne uporablja neposredne primerjave vložkov/virov, finančnih in drugih sredstev, iz česar izide, da tisto kar naj najbolj učinkovito v smislu "effectiveness" ni nujno tudi najbolj učinkovito v smislu "efficiency". Omenjena distinkcija, je blizu opozorilom različnih avtorjev, ki problematizirajo kakovost VIZ. Tako npr. Biesta (2010, 2014) opozarja na napetost zastavitve UZK, kot mehanizma odgovornosti. Razlikuje med odgovornostjo do (accountability) in odgovornostjo za (responsibility). Pri čemer je prva blizu instrumentalni racionalnosti in razumevanju učinkovitosti, kot "efficiency", druga pa vrednosti racionalnost učinkovitosti, kot "effectiveness". Pregled mednarodnih dokumentov opravljen v CRP (*Pravičnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju - med preteklostjo in prihodnostjo*) kaže, da zamike razmerja. Če je v dokumentih OECD, Svetovne banke in UNESCO v devetdesetih in začetku 21 stoletja izstopala učinkovitost kot prevladujoča racionalnost razumevanja kakovosti VIZ, se je tudi v razprave in zastavitve o kakovosti, vedno bolj umeščalo vprašanje pravičnosti VIZ sistemov.
6. Ob družbenih spremembah in spremembah, ki jih bomo (ali ne bomo) vpeljali v VIZ v Sloveniji, tako v UZK velja premisliti dosedANJI sistem UZK predvsem v luči večkratnih pobud dograditve sistema (vse tja do ravni odločevalcev) in zagotovitve stabilnih virov

financiranja UZK, ki bi omogočilo kakovostnejše delovanje na vseh ravneh. Le delujoč sistem UZK, bo mogoče nato dograjevati z novimi izzivi, ki že vstopajo v šolskih prostor in na katere so opozorile druge skupine PKVIS.

## Premisleki

Ali bi bilo potrebno:

1. Omogočati vsem otrokom brezplačni vrtec (zagotoviti dodatno financiranje) ali pa bi nasprotno kazalo sredstva ciljno usmeriti v boljše pogoje skrbi za otroke, ki prihajajo iz okolij z nižjim SES?
2. Uvesti ukrepe pozitivne diskriminacije na ravni obvezne šole (večja vlaganja v šole, v katerih učenci dosegajo najslabše rezultate) in zagotovitev

a/ ugodnejšega razmerja med številom otrok v razredu in učiteljicami, učitelji;

b/ pravice do zaposlitve učiteljic, učiteljev, ki jih kot »učiteljice, učitelje« asistentke zaposli šola za oporo pri delu v razredih in pri predmetih za katere presodijo, da pri njih potrebujejo dodatno pomoč/oporo;

c/ zagotavljanje dodatnih sredstev za obiske predstav, razstav, šole v naravi; glede na SES, število otrok z migrantskim ozadjem;

d/spodbuda in pomoč učiteljem v takih šolah z zagotavljanjem dodatkov k plači, daljšega oziroma posebnega dopusta ipd.; več dopolnilnega pouka; zagotoviti boljše sodelovanje s starši, itd.).

3. Vzpostaviti sistem ohranjanja kondicije učiteljstva tekom let službe.

a/rotacije v obliki prostega dne v tednu – (5 njih vsako leto en dan prosto – vsaj na predmetni ravni je to mogoče s preišljenim urnikom);

b/ uveljaviti proste dni tudi za izobraževanja/usposabljanja, ki zdaj odpadejo na vikende.;

b/ načrtovati uporabo Erasmus izmenjav (za začetek vsaj za učiteljice tujih jezikov);

c/ subvencionirati gledališke abonmaje za zbornico v celoti (še element druženja in...) in po finskem zgledu(gl. Gaber, Tašner 2019, 225-226) uvesti vavčerje za obiske galerij, koncertov in popustov za obisk toplic ipd;

d/ paziti na skrajševanje delovnega časa, ko do njega prihaja, tudi na naš poklic;

e/ kapacitete CŠOD odpreti tudi za vikend predihe učiteljstva;

f/ omogočiti krepitev znanja tujih jezikov.....//.

4. Bolj spodbujati kakovost in odličnost v šolskem sistemu (manjše skupine učencev pri določenih predmetih in pri diferenciranem pouku, več dodatnega pouka, natančno usmerjene spodbude v podporo posebej nadarjenim učencem).

5. Evalvirati in dograditi prehajanje iz osnovne šole v srednje šole.

a/za začetek okrepiti svetovanje in spodbude pri vpisu v zadosti zahtevne programe vsaj otrok, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij in se kljub dobremu šolskemu uspehu vpisujejo v manj zahtevne programe;

b/ po sistemu *OŠ Lava in GCC* okrepiti izmenjavo informacij med šolami o znanju generacije, ki se vpisuje v srednjo šolo in o uspešnosti/primanjkljajih, ki jih pri delu pri predmetih opažajo pri delu v srednji šoli, tudi na nacionalni ravni (ne samo lokalno);

c/ Vzpostaviti sistem skrbi za prehode na ravni aktivov vodstev vrtcev in šol na ravni države;

d/ Ponovno upoštevati splošno maturo kot mehanizem spodbujanja odličnosti in kot pogoj za vpis na univerzo (zagotavljanje pravičnih kriterijev za vstop v terciarno izobraževanje, (med gimnazijci in vse večjim številom tistih dijakov poklicnih šol, ki se vpisujejo po sistemu 3+2 in z dodatnim predmetom prek poklicne mature).e/Tu so družboslovno humanistično usmerjeni dijaki, ki se ne vpišejo v gimnazije v slabšem položaju, ker srednjih šol v tem segmentu ni. Nekatere fakultete nimajo možnosti vertikalnega/neposrednega prehoda.

f/ Opraviti dodaten premislek na ravni združenj različnih srednjih šol in komisiji za obe maturi ter služb ministrstva ter stroke, ki se v državi ukvarja s sistemskimi vprašanji;

g/ Verjetno ne sodi v to skupino ampak v tej luči še premislek o pravičnih kriterijih za vpis na športne programe; razmerje kriterijev šolskih in športnih dosežkov (na gimnazijah) ;

h/ ciljno zasnovane ukrepe, ki bodo spodbujali uspešnost učencev z različnimi sposobnostmi (še posebej ustrezne oblike pomoči za učence s posebnimi potrebami) in iz različnih kulturnih in socialnih okolij (povečevanje enakih izobraževalnih možnosti za otroke iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij).

i/ Ponovno upoštevati NPZ kot del zaključne ocene in s tem povečati pravičnost ocenjevanja (korekcija učiteljevih ocen);i/ Zagotoviti odraslim, ki nimajo štiriletne srednje šolske izobrazbe, brezplačno izobraževanje za pridobitev take izobrazbe in/ali dostop do različnih vrst izobraževanja, ki povečujejo raven in vrsto pridobljenega kulturnega kapitala.....;

6. Povečati digitalno pravičnost (zagotovitev ustrezne opreme vsem, ki se izobražujejo; krepiti računalniško pismenost v šoli in po drugih poteh itd.). Na področju IO z odpiranjem šol povečati dostop od računalniške opreme in hitrih internetnih povezav za vse generacije. ( mlajše generacije nudijo oporo pri pridobivanju in zamikanju kompetenc v polju IKT in uporabi umetne inteligence....)7. Pripraviti ukrepe za spodbujanje okoljske pravičnosti. Tudi tu pripraviti ukrepe za delovanje šol kot središč skupnosti :

a/ šole opremiti s polnilnicami za e-vozila;

b/ pri šolah vzpostaviti delujoče otoke za odlaganje kosovnega materiala, ki sicer najde pot v gozdove, grape in odlagališča smeti po celi državi;

c/šolam – posebej osnovnim omogočiti oblikovanje ti. šolskih vrtov in na njih z izmenjavo znanj, veščin, spretnosti prenesti sposobnost samooskrbnega ravnanja med generacijami;

7. Ohraniti Kakovosti učiteljev ob upadanju zanimanja za pedagoške študijske programe in obstoječe načrtovanje kadrovske politike.

a/Pri tem paziti na ideje združevanja predmetov v hibride, (Naravoslovje -FI, KEM, BIO, Družboslovje (ZG-SOC-GEO)

### **Viri in literatura:**

Antić Gaber, M. (2017). Mapping women's and gender studies in the academic field in Slovenia. *CEPS journal : Center for Educational Policy Studies Journal*.

Antić Gaber, M. et all (2015). Zahtevna razmerja. Spol, strukturne ovire in priložnosti. Družboslovne razprave. Letnik 31, št. 80.

Aristotele. (1974). *I Topici*. Napoli: Loffredo Editore.

Aristotele. (1989). *Le categorie*. Milano: BUR.

Aristoteles. (1994). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.

Aristotel. (1999 a). *Kategorije*. Ljubljana: ZRS SAZU.

Aristoteles. (1999 b). *Metafizika*. Ljubljana: ZRC SAZU.

Arnot, M., Mac an Ghail, M. (2006). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender & Education*. London: Routledge.

Benadusi, L. (2001). Equity in Education. A critical review of sociological research and thought«. In: W. Hutmacher, D. Cochrane in N. Bottani (ur.), *In Pursuit of Equity in Education, Using International Indicators to Compare Equity Policies*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic publishers.

Berti. E. (1993). *Introduzione alla metafisica*, Torino: UTET.

Berti, E. (2008). Sono ancora utili oggi le categorie di Aristotele?, *Rivista di estetica*, 39.

Berti, E. (1962). *La filosofia del primo Aristotele*. Padova: CEDAM

Biesta, G. (2010). *Good Education in the Age of Measurement*. London, Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2014) *The Beautiful Risk of Education*. London, Taylor and Francis.

Bourideu, P., Passeron, J.C. (2021). *Reprodukcija. Elementi za teorijo sistema poučevanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

EGREES (2005). *Pravičnost v evropskih izobraževalnih sistemih*, Nabor kazalnikov.

Foin S, Gauthier, R.F. (2020). Quelle mesure de la qualité dans les réformes éducatives ?, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83.

Gaber, S., Tašner, V.(ur.) (2019) *Misliti socialne inovacije*. Ljubljana: PEF.

- Hanushek, E. A., Lockheed, M. E. (1994). *Concepts of educational efficiency and effectiveness*. Education and Social Policy Dept., World Bank.
- Hippe, R, Araujo, L., da Costa D. (2016). *Equity in the European Educational Systems*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- Hutmacher, W., Cochrane, D. in Bottani, N. (ur.) (2001). *In Pursuit of Equity in Education, Using International Indicators to Compare Equity Policies*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic publishers.
- Kant, I. (1992). *Lectures on Logic*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Kant, I. (1999). *Prolegomena*, Ljubljana: DZS.
- Kodelja, I. (2023). »Aristotel o kakovosti«, del besedila za CRP Pravičnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju - med preteklostjo in prihodnostjo (vodja Mitja Sardoč).
- Kodelja, I. (2023). »Kazalniki pravičnosti v izobraževanju«, del besedila za CRP Pravičnost in kakovost v vzgoji in izobraževanju - med preteklostjo in prihodnostjo (vodja Mitja Sardoč).
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*, Ljubljana: Krtina
- Kos, Ž., Gaber, S. (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Krtina.
- Meuret, D. (ur.). (1999) *La justice du système éducatif*, Paris: DeBoeck, Paris.
- Meuret, D. (2001)., »A System of Equity Indicators for Educational Systems«, v: *International Indicators to Compare Equity Policies*, Kluwer Academic publishers, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD
- O'Neill, O. (1996). *Towards justice and virtue*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice: revised edition*, Harvard University Press.
- Sen, A. (1995). *Inequality reexamined*. Harvard: Harvard University Press.
- Snoj, M. (2015): *Slovenski etimološki slovar*, El. knjiga. Ljubljana: Založba ZRC, Znanstvenoraziskovalni center SAZU.
- Snoj, J., Ahlin, M., Lazar, B., Praznik, Z. (2016). *Sinonimni slovar slovenskega jezika*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Tašner, V., Mencin Čeplak, M. (2011). Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov. *Šolsko polje*, let 22, št. 3-4.



Ule, M., Šribar, R. (2006). Položaj in družbene možnosti deklic in deklet v EU – s poudarkom na izobraževanju. *Teorija in praksa*, let. 45, št. 3-4.

UNESCO (2004). *Education for all: The quality imperative*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Van Parijs, P. (2010). »What is a Just Educational System ? A response to the report “L’équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d’indicateurs”«. *Cuadernos de Economía* 29(52).

Waltzer, M. (1983). *Spheres of Justice. A Defence of Pluralism and Equality*. Basic Books: New York

White Paper (1991). *Higher Education: A New Framework*. **Her Majesty's Stationery Office: London.**

Zanatta, M. (1989). Commento, v Aristotele, *Le categorie*. Milano: BUR.