

Zdenko Kodelja

## **O pravičnosti v izobraževanju**

## Sklep

Pravičnost v izobraževanju je bila in še vedno je deležna presenetljivo majhne pozornosti v strokovni in širši javnosti, če upoštevamo dejstvo, da je pravičnost že od antike dalje razumljena kot ena od štirih kardinalnih kreposti, okrog katerih se tako kot okrog osišča združujejo vse ostale. Videti je, da je od teh štirih temeljnih vrlin pravičnost »verjetno edina, ki je absolutno dobra. Preudarnost, zmernost in pogum so vrline samo v službi dobrega ali vrline – denimo glede na pravičnost – ki jih presegajo in motivirajo. V službi zla ali nepravičnosti bi preudarnost, zmernost in pogum ne bi bili vrline, ampak – kot pravi Kant – preprosto darovi ali lastnosti duha oz. temperamenta. [...] Morilec ali tiran je lahko preudaren in zmeren«, pa zato še ni kreposten.<sup>1</sup> Po drugi strani pa tudi pravični človek »brez preudarnosti ne bi vedel, kako naj se bojuje proti nepravičnosti«, in »brez poguma boja sploh ne bi upal začeti«: enkrat »ne bi vedel, katera sredstva naj uporabi za dosego svojega cilja«, drugič pa »bi se umaknil pred nevarnostmi, ki bi jih ta sredstva napovedovala«. <sup>2</sup> Iz tega sledi, da je pravičnost, če jo razumemo kot eno izmed vrlin, sicer najpomembnejša med njimi, vendar ne tudi povsem neodvisna od njih. Brez nje človek ne bi bil vrl oz. kreposten, samo z njo pa tudi ne.

To velja tudi za učitelja. Pravičnost je vrlina, ki bi jo moral utelešati in pri svojem delu udejanjati vsak učitelj, pa naj gre za ocenjevanje, kaznovanje, obravnavanje učencev v razredu itd. V prejšnjih poglavjih smo videli, da učitelj ravna pravično, če na primer ravna v skladu s formalnim načelom pravičnosti in vse učence, ki po bistvenih lastnostih sodijo v isto kategorijo, obravnava enako, to se pravi, da ne dela razlik med njimi. Prav tako morajo učenci, ki izkažejo

---

1 A. Comte-Sponville, *Mala razprava o velikih vrlinah*, Vale Novak, Ljubljana 2002, str. 83–84.

2 Prav tam, str. 67–68.

enako znanje, dobiti enako oceno, tistim, ki zagrešijo enak delikt, mora biti naložena enaka kazen, deklicam mora učitelj posvečati enako pozornost kot dečkom itd. Če učitelj tega ne počne, ravna krivično. Včasih to počne nevede ali v dobri veri, da ravna prav. Empirične študije dokazujejo, da se marsikateri učitelj sploh ne zaveda, da daje pri pouku več spodbud dečkom kot deklicam, da pričakuje več od sposobnejših učencev in od tistih, za katere zgolj verjame, da so sposobnejši. Mnogi učitelji so prepričani, da ni nič narobe, če kaznujejo tudi nedolžne učence, ko uporabljajo kolektivne kazni z namenom, da bi dosegli nek sicer sam po sebi hvalevreden cilj.

Zadnji primer pa kaže še nekaj drugega, in sicer da je včasih težko potegniti jasno mejo med pravičnim in nepravičnim ravnanjem, med etično dopustnim in nedopustnim, saj je sodba o tem odvisna od moralne filozofije, ki jo jemljemo za kriterij presoje. Z vidika kantovske retributivne teorije kazni je na primer kaznovanje nedolžnih učencev v nebo vpijoča krivica, z vidika določenih utilitarnističnih teorij pa moralno sprejemljivo, če se na tak način dosežejo najboljše možne posledice. Če pa hoče pravični učitelj ravnati pravično in če je res, da je preudarnost (ki »omogoča pravilno presojo o tem, kaj je za človeka dobro ali slabo« v konkretnih življenjskih okoliščinah »in kako v skladu s tem pravilno ravnati«)<sup>3</sup> pogoj drugih vrlin (ker brez nje »nobena ne bi vedela, kaj je treba storiti, niti tega, kako naj doseže cilj /dobro/, za katerega si prizadeva«),<sup>4</sup> mora imeti tudi to vrlino in vsaj v določenih primerih mora izkazovati še pogum, da ta cilj uresniči. Preudarnost in pogum pa že dolgo sodita med zaželene vrline učitelja oz. vzgojitelja.<sup>5</sup> Imel naj bi še druge, vendar se tu omejujemo le na kardinalne vrline, med katere sodi pravičnost, ki je predmet pričujoče razprave.

Med štiri temeljne vrline je pravičnost uvrstil že Platon, za katerega je pravičnost najpomembnejša vrlina, obenem pa tudi tista, v kateri

---

3 Prav tam, str. 43. Aristoteles, *Nikomahova etika*, str. 190–192. Podrobneje o njegovem pojmovanju preudarnosti (*phronēsis*) kot vrline praktične modrosti glej v: P. Aubenque, *La prudence chez Aristote*, Presses Universitaires de France, Pariz 1993; E. Berti, *Le ragoni di Aristotele*, Laterza, Rim–Bari 1989.

4 Prav tam, str. 41, 43.

5 Prim. P. Braido, *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, Pas-Verlag, Zürich 1968, str. 77–82.

so harmonično združene ostale tri.<sup>6</sup> Njegovo pojmovanje pravičnosti dopušča, da jo razumemo tudi kot vrlino duše oz. posameznika, čeprav običajno pravičnost ni mišljena kot individualna, ampak kot socialna vrlina.<sup>7</sup> Kot smo videli na začetku pričujoče razprave, je to Platonovo misel, da je pravičnost vrlina, v kateri so zaobsežene vse druge vrline, prevzel tudi Aristotel, vendar s to razliko, da pravičnost razume kot vrlino, ki ureja odnose posameznika do drugih ljudi.<sup>8</sup> Je pa zanj pravičnost tudi posebna vrlina, ki jo je mogoče razumeti na dva načina: kot skladnost z zakonom in kot enakost.

Po eni strani je torej pravično, kar je v skladu z zakonom. Pod pogojem seveda, da so zakoni pravični. Če niso, je tudi ravnanje v

---

6 D. D. Raphael, *Concepts of Justice*, str. 36–37. V *Zakonih* je preudarnost postavljena na vodilno mesto med omenjenimi štirimi temeljnimi vrlinami, na drugem mestu je zmernost, na tretjem pravičnost, ki je pravzaprav mešanica preudarnosti, zmernosti in poguma, na četrtem pa je pogum (Platon, *Zakoni*, v: *Platon*. Zbrana dela, I., str. 1357). Iz te opredelitve pravičnosti kot mešanice ostalih treh temeljnih vrlin (božanskih dobrin) bi lahko sklepali, da pravičnost sploh ni neka posebna vrlina, ampak harmonija med tremi sestavnimi elementi duše (racionalnim, poželenjskim, duhovnim) in države (voditelji, delavci, vojaki). Platon poda v svojem delu *Država* definicijo pravičnosti na podlagi primerjave med pravičnostjo duše in politično pravičnostjo. V »duši je pravičnost v tem, da vsak del duše opravlja sebi lastno in sebi dodeljeno funkcijo. Posameznik je moder zaradi razuma, ki vlada v njem, in pogumen zaradi vloge, ki jo igra duhovni del; posameznik je preudaren, če njegovim nižjim telesnim poželenjem vlada razum. Vendar pravičnost ne pripada temu ali onemu delu duše ali njihovim povezavam, temveč njeni celotni urejenosti« (A. MacIntyre, *Kratka zgodovina etike*, ZPS, Ljubljana 1993, str. 50; Platon, *Država*, v: *Platon*. Zbrana dela, I., str. 1096–1103). Analogno velja za državo. »Pravičnost je v državi v tem, da vsak pozna svoje mesto. [...] Pogum pripada »razredu podrejenih čuvarjev, katerih funkcija je obramba, modrost pa vladajočim čuvarjem. Preudarnost ni vrlina nekega razreda, ampak celotne družbe, kajti 'želje in modrost maloštevilnih višjih bodo obvladovale želje nižje množice.' Pravičnost ne pripada ne temu ne onemu razredu niti povezavi med razredi, temveč družbi, kolikor deluje kot celota« (prav tam, str. 50). Iz tega sledi Platonova definicija pravičnosti kot tega, »da imamo in delamo, kar nam je svojsko« (Platon, *Država*, v: *Platon*. Zbrana dela, I., str. 1096).

7 D. D. Raphael, *Concepts of Justice*, str. 32.

8 Aristoteles, *Nikomahova etika*, str. 157. V srednjem veku je takšno razumevanje pravičnosti zagovarjal Tomaž Akvinski, ki je v *Teološki sumi* (II, II, 57, 1) zapisal, da je bistvena značilnost pravičnosti, po kateri se razlikuje od drugih kreposti, prav to, da se nanaša na drugega. Tako razumevanje pravičnosti se je ohranilo vse do danes.

skladu z njimi krivično. Zato je v takih primerih potrebno zakone popraviti, tako kot so denimo v ZDA v duhu naravne pravičnosti odpravili šolski zakon, ki je dovoljeval ločene šole za belce in črnce. Po drugi strani pa je pravičnost isto kot enakost. Pravično je, kar je v skladu z enakostjo, krivično pa, kar jo krši.<sup>9</sup> Pravična dejanja, pravični ljudje in pravični zakoni so torej samo tisti, ki vzpostavljajo ali ohranjajo odnos enakosti.<sup>10</sup> Na strukturo oz. členitev pričujočega dela je vplivalo predvsem Aristotelovo razlikovanje dveh vrst pravičnosti, v katerih se enakost kaže v dveh različnih oblikah, tj. kot distributivna in popravljalna pravičnost. Videli smo, da je pri popravljalni pravičnosti bistvena enaka izmenjava dobrin (med tistimi, ki so po naravi različni, pred zakonom pa enaki) in poravnava krivic. V tem kontekstu pa Aristotel govori še o povračilni pravičnosti, pri kateri ne gre za povračanje v smislu popolne enakosti, ampak sorazmernosti. Razumeti jo je mogoče tudi tako, da se dobro poplača z dobrim, hudo pa s hudim. V tem smislu je podobna retributivni pravičnosti, v okviru katere smo v zadnjem poglavju obravnavali problematiko pravične kazni v vzgoji. Obravnavali smo jo predvsem v kontekstu Kantove in utilitaristične etike. Z vidika retributivne teorije kaznovanja je kazen pravična le, če je zaslužena in če je obenem strogost kazni proporcionalna resnosti storjenega prekrška. Iz tega pa ne sledi, da je vsaka zaslužena kazen tudi že pravična. Nepriemerna kazen (bodisi prestroga kazen za majhen prekršek bodisi premila kazen za resen prekršek) je namreč krivična tudi takrat, ko je zaslužena. Ker je storjeni prekršek nujni pogoj pravične kazni, je jasno, da je kaznovanje nedolžnih učencev krivično. Če gre za zavestno kaznovanje nedolžnih učencev (npr. ko učitelj kaznuje cel razred za storjen prekršek, čeprav ve, da je kak učenec nedolžen), je to z vidika Kantove deontološke etike moralno nedopustno dejanje, z vidika utilitaristične pa je dopustno in celo nujno, kadar ima taka kazen najboljše možne posledice. Poleg omenjenih dveh pogojev za pravično kazen pa mora biti izpolnjen še tretji: vsem, ki so storili enak prekršek, mora biti naložena enaka kazen, če so tudi olajševalne

---

<sup>9</sup> Aristoteles, *Nikomahova etika*, str. 160.

<sup>10</sup> N. Bobbio, *Eguaglianza e libertà*, str. 6.

ali oteževalne okoliščine enake. A tudi če je kazen pravična, je lahko moralno sporna. Pa ne samo takrat, ko gre za otroka ali mlajšega učenca, ki ga še ne moremo obravnavati kot avtonomnega in odgovornega za svoja dejanja. Vsaka kazen je moralno nesprejemljiva, če soglašamo s Platonovo in Sokratovo mislijo, da ne smemo vračati zla, tudi če ga trpimo, saj je kazen po definiciji nekaj, kar povzroča zlo. Kljub temu pa je več stoletij prevladovalo prepričanje, da je verovanje v pravično božjo kazen in v to, da nas njegovo vsevidno oko spremlja vedno in povsod, najboljše vzgojno sredstvo proti pregreham.

Razen zadnjega poglavja, ki je posvečen retributivni pravičnosti, in uvoda, je večji del razprave namenjen obravnavi raznoterih problemov, ki so na področju vzgoje in izobraževanja povezani z distributivno pravičnostjo. Pri njej gre, kot pokaže Aristotel, za sorazmerno enakost pri razdeljevanju dobrin. Ker so te dobrine družbene dobrine, lahko govorimo tudi o družbeni ali socialni pravičnosti. Da bi bila razdelitev družbenih dobrin, ugodnosti in bremen ter pravic in dolžnosti pravična, mora zadostiti kriterijem pravičnosti. Taki kriteriji so na primer: »vsakemu po njegovih zaslugah«, »vsakemu po njegovih potrebah«, »vsakemu po rezultatih njegovega dela«, »vsakemu po njegovih sposobnostih«, »vsakemu po vložnem trudu« itd. Vendar za nobenega od teh kriterijev ni mogoče reči, da je sprejemljiv za vse in v vseh okoliščinah. V določenih okoliščinah prevladuje eden, v drugih drugi, včasih pa kombinacija dveh ali več. Tako je na primer v meritokratsko naravnem šolskem sistemu glavni kriterij pravičnosti »vsakemu po njegovih zaslugah«, pri določanju učiteljskih plač običajno prevladujeta kriterija »vsakemu po rezultatih njegovega dela« in »vsakemu po njegovem rangi ali nazivu«, pri diferenciaciji pouka »vsakemu po njegovih sposobnostih« ali »vsakemu po njegovih interesih«, pri ocenjevanju učencev pa učitelji pogosto uporabljajo več kriterijev: »vsakemu po rezultatih njegovega dela«, »vsakemu po vložnem trudu«, »vsakemu po njegovih zaslugah« itd. Še bolj pogosto in bolj univerzalno uporabljen kriterij distributivne pravičnosti pa je ubeseden v geslu: »vsakomur, kar mu pripada« oz. »vsakomur, kar je njegovo«.

Distributivna pravičnost je sicer vrsta pravičnosti kot enakosti. Toda ravno zato, ker je že od nekdaj razumljena tudi kot tista

pravičnost, ki daje vsakomur, kar je njegovo, je nujno povezana s pojmovanjem pravičnosti kot skladnosti z zakonom, saj predpostavlja, da je tisto, kar je njegovo, že vnaprej določeno z zakonom. Pravično je torej, če nekdo dobi, kar mu po zakonu pripada. Toda če je tisto, kar mu pripada, določeno z zakonom, mu lahko sprememba zakona povzroči krivico, če z novim zakonom dobi manj kot prej. Ko smo obravnavali problematiko šolnin v visokem šolstvu, se je pokazalo prav to. Če bo novi zakon uvedel šolnine na dodiplomski stopnji, bo krivičen, ker bo študentom vzel nekaj, kar jim dosedanji zakon zagotavlja kot njihovo pravico. Toda po mnenju mnogih je sedanji zakon treba spremeniti, ker je krivičen, saj določa šolnine za izredne študente, za redne pa ne. Kot smo pokazali, ta teza drži le, če je res, da med rednimi in izrednimi študenti ni nobene bistvene razlike. Videli smo tudi, da sedanji zakon šolajočim se odraslim, ki so v mladosti prekinili redno šolanje, ne zagotavlja enakega obsega brezplačnega šolanja kot osebam, ki se redno šolajo na visokošolski ravni. Neenakost med enimi in drugimi pa je z vidika egalitarnih teorij, ki pojmujejo pravičnost kot enakost, sprejemljiva in pravična samo, če izhaja iz prostovoljnih izbir ali iz napak odraslega posameznika.<sup>11</sup> To pomeni, da je ta neenakost krivična v vseh ostalih primerih, ko odrasli niso odgovorni za svoje pretekle izbire (odločitvi o prekinitvi rednega šolanja), ker jih niso sprejemali prostovoljno ali pa so jih proti njihovi volji sprejeli njihovi starši.<sup>12</sup> Iz tega se vidi, da s tem ko nekdo, ki dobi, kar določa zakon, še ni zagotovljeno, da dobi tudi tisto, kar mu pripada, in da je torej razdelitev družbenih dobrin, ugodnosti ali bremen pravična.

---

11 Posameznik mora v takem primeru prevzeti odgovornost za posledice svojih napačnih izbir. To pomeni, da je tudi neenak položaj rednih dijakov in študentov v primerjavi z odraslimi, ki morajo svoje šolanje plačevati, pravičen, če se je odrasli znašel v tem slabšem položaju zaradi lastnih izbir ali storjenih napak v preteklosti.

12 Zato bi bilo treba spremeniti način financiranja izobraževanja, če hočemo, da bo v kontekstu vseživljenjskega izobraževanja (ki je vse manj stvar svobodne izbire posameznika in vse bolj stvar nuje tako za preživetje posameznika kakor tudi družbe) vsakdo imel možnost izkoristiti enak obseg brezplačnega izobraževanja in da bo vsakdo (ne glede na to, ali je vključen v redno šolanje ali se izobražuje kot odrasli) imel enake možnosti, da ga izkoristi.

Je pa iz zakonov mogoče razbrati, kako država pojmuje distributivno pravičnost. Analiza šolskih in drugih zakonov z vidika pravičnosti v izobraževanju kaže sliko, ki se razlikuje od države do države in se tudi v posamezni državi spreminja, če jo gledamo v različnih časovnih obdobjih. Kljub temu pa je vsaj v grobem mogoče reči, da obstajajo velike razlike v razumevanju vloge države in s tem tudi distributivne pravičnosti v izobraževanju. Ponekod je na primer izobraževanje razumljeno kot javno dobro, ki ga država zagotavlja vsakomur kot njegovo pravico, drugod pa kot zasebna dobrina s predvsem ekonomsko vrednostjo, ki ga država obravnava kot vsako drugo blago, ki se prodaja in kupuje na trgu, plačati pa ga mora vsakdo sam. Razlike so tudi v študentskih politikah, kriterijih distribucije resursov in še v marsičem, vendar je za razumevanje pravičnosti kot enakosti ključnega pomena ideja enakih izobraževalnih možnosti, kajti le-te so pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh. Gre za idejo, ki je posledica uveljavitve splošnejšega načela o enakih možnostih. To načelo pa je pravzaprav le uporaba klasičnega pravila pravičnosti (enake je treba obravnavati enako in neenake različno) v okoliščinah, ko več oseb tekmuje med seboj za doseg istega cilja, tj. bolj ali manj omejenega števila dobrin (recimo sprejem na ugledno šolo ali univerzo), ki prav zaradi tega niso dosegljive za vse. Po drugi strani pa je načelo enakih možnosti tesno povezano z načelom enakosti pred zakonom, iz katerega je bila izpeljana enaka dostopnost do izobraževanja na podlagi posameznikovih zaslug, njegovih sposobnosti in vloženega truda. Pozneje se je pojmovanje enakih izobraževalnih možnosti razširilo tako, da se je enaki dostopnosti do izobraževanja pridružila še enakost izhodišč na začetku šolanja. Enako dostopnost do izobraževanja so poskušali zagotoviti z uvedbo enotnega obveznega in brezplačnega šolanja in nato še z diferenciacijo šolskega sistema in pouka. Enakost izhodišč pa so poskušali doseči 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).

Na takšno razumevanje pravičnosti v izobraževanju je bržkone vplivalo tudi dolgo časa in marsikje dokaj zanemarjeno raziskovanje



te problematike, ki je bilo, tam, kjer je sploh bilo (na primer v Franciji), kot poudarja Meuret, vse do sedemdesetih let dvajsetega stoletja pretežno omejeno na problematiko socialne neenakosti v zvezi z dostopnostjo visokošolskega izobraževanja. Zaradi takšne usmerjenosti raziskovanja, ki je bilo osredotočeno predvsem na preučevanje šole kot dejavnika socialne mobilnosti, je bilo tudi zanimanje za pravičnost v izobraževanju bolj ali manj omejeno na pravično distribucijo neke partikularne izobraževalne dobrine (dostopnost visokošolskega izobraževanja) med posamezne družbene sloje. Pravičnost izobraževalnega sistema je bila torej obravnavana zelo redukcionistično. Izobraževalni sistem namreč ne distribuira samo omenjene izobraževalne dobrine, prav tako pa tudi problematike pravičnosti v izobraževanju ni mogoče zreducirati zgolj na modalitete distribucije neke dobrine. Poleg tega je bila sodba o pravičnosti distribucije oblikovana le na osnovi ugotovitve, ali so učenci bili ali ne selekcionirani izključno na osnovi njihovih zaslug.<sup>13</sup> Vprašanje zaslug oz. zaslужnosti je ostalo ključno tudi pozneje, ko je obravnavala pravičnosti v izobraževanju vključevala še druge vidike pravičnosti, osrednja tema pa je dolgo časa bilo vprašanje enakosti v izobraževanju. Oblikovala sta se dva glavna pogleda na enakost v izobraževanju. Prvi jo razume kot enakost resursov, ki so namenjeni vsakemu šolajočemu se posamezniku, drugi pa kot enakost rezultatov izobraževanja. Vendar enakost v izobraževanju ni zagotovljena niti z enakostjo resursov niti z enakostjo rezultatov. 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 novo 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

---

13 D. Meuret, »Introduction«, v: D. Meuret (ur.), *La justice du système éducatif*, str. 7–8.

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.<sup>14</sup>

Eden od znanih odgovorov na to vprašanje je, da je pravično, če vsakdo dobi, kar si zasluži oz. da so javni resursi razdeljeni v skladu z zaslugami. Toda takšno razumevanje distributivne pravičnosti je v očitnem nasprotju s tistimi teorijami, 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 enega izmed njih arbitrarno oceni z oceno odlično, vse ostale pa z oceno dobro. V takem primeru se nam verjetno ocene teh učencev ne bi zdele pravične, ne glede na to, da bi bile natančno takšne, kot so si jih zaslužili. Prav tako naj bi bila po Rawlsovem mnenju nepravilna tudi distribucija javnih resursov, temelječa na nadarjenosti in sposobnosti 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. Podobno naj bi bilo tudi s trdom, ki je, gledano z meritokratskega zornega kota, običajno razumljen kot osnova pravičnega nagrajevanja v izobraževanju. V prejšnjih poglavjih smo videli, da je za Rawlsa takšno razumevanje problematično, ker zanj vlaganje truda v učenje ni nujno posledica svobodne odločitve, ampak je lahko že sama dispozicija za vlaganje truda stvar dejavnikov, na katere ne moremo vplivati. Zato ni nujno, da je trud kot osnova za zaslužnost tudi sam zaslužen.<sup>15</sup> Toda če bi si nekaj zaslužili samo, če je osnova za

---

14 H. Brighthouse, *School Choice and Social Justice*, str. 128. Kot smo videli pri obravnavi problema enakih izobraževalnih možnosti, tudi teorija demokratičnega praga, nad katerim je dopuščeno razdeljevanje resursov po meritokratskem kriteriju, ne daje zadovoljivega odgovora na to vprašanje.

15 Ravno tako bi bilo napačno sklepati, da si na primer učenec, ki se zelo trudi do-

zaslužnost tudi sama zaslužena, bi morali priznati, da si denimo učenec, ki je prejel nagrado na glasbenem tekmovanju, nagrade pravzaprav ne zasluži, ker si ne zasluži ne glasbene nadarjenosti ne dispozicije za trud, ki ga je vlagal, da je dosegel rezultat, za katerega je prejel nagrado. Že Nozick je, kot smo videli, nasprotoval takemu razumevanju zaslužnosti, nekateri drugi avtorji pa poudarjajo, da si človek, če zaslužnost razumemo na tak način, sploh ničesar ne zasluži. Če bi bilo to res, si tudi najhujši zločinec ne bi zaslužil kazni. Ker si v skladu z retributivno teorijo kazni zločinec zaradi storjenega zločina zasluži pravično kazen, kazen pa je pravična in moralno dopustna le, če je zaslužena, bi bila s tem postavljena pod vprašaj tudi sama koncepcija retributivne pravičnosti. Vendar se zdi, da takšen sklep ne sledi iz Rawlsovega zavračanja zasluge oz. zaslužnosti kot temelja distributivne pravičnosti. Rawls namreč poudarja pomembno asimetrijo med distributivno in retributivno pravičnostjo v zvezi z vlogo zaslužnosti. V kontekstu distributivne pravičnosti igra zaslužnost po njegovem mnenju le sekundarno vlogo, v retributivni pa veliko bolj pomembno. Asimetrijo med njima vidi v tem, da so v kontekstu retributivne pravičnosti dejanja, ki jih prepoveduje kazenski zakonik, običajno razumljena kot moralno nesprejemljiva, tudi če ne bi bila nelegalna oz. če jih zakon ne bi prepovedoval. Zato je zanj nagnjenje k storitvi takih dejanj znamenje slabega oz. izprijenega značaja, značilnost pravične družbe pa je, da so v njej zakonito kaznovani samo tisti, ki izkazujejo to značajsko hibo. Vendar bi storili napako, pravi, če bi predpostavljali, da je distributivna pravičnost nekakšna zrcalna podoba retributivne in da torej pravična distributivna shema nagrajuje ljudi dobrega značaja na enak način kot pravični pravni sistem kaznuje ljudi slabega značaja, ki so prekršili svoje naravne dolžnosti. Napako bi storili zato,

---

seči določen cilj, tega tudi zasluži doseči. Če je cilj moralno sporen, ne zasluži, da bi bil dosežen, tudi če se je učenec še tako trudil. A tudi če cilj ni moralno sporen, vloženi trud za njegovo uresničitev ne zadošča, da si ta cilj zaslužimo. To jasno dokazuje naslednji primer. Predpostavimo, da se je nek učenec zelo trudil, da bi dobil šolsko nagrado za najboljši esej. Čeprav se je zelo trudil in četudi cilj, ki ga je hotel doseči, nikakor ni moralno sporen, je namreč še vedno mogoče, da je esej slabo napisan. In če je esej slab, si učenec pač ne zasluži nagrade navzlic izjemnemu naporu, ki ga je vložil v pripravo eseja.

ker je namen pravične distributivne sheme vzpostaviti družbeni okvir, znotraj katerega si lahko vsakdo prizadeva doseči svoje cilje, ne da bi to privedlo do posledic, ki bi bile v nasprotju s pravičnostjo in učinkovitostjo. Takšna distributivna shema sicer lahko priznava nekaterim večji delež javnih sredstev za kritje stroškov za izobraževanje z namenom, da bi tako pritegnila posameznike na mesta, kjer so, gledano z vidika konkretne družbe, najbolj potrebni, vendar dodelitev teh sredstev nima nič opraviti z moralno vrednostjo in zaslugami tistih, katerim so bila dodeljena. Zato je po Rawlsu zmotno, če ne upoštevamo omenjene asimetrije med distributivno in retributivno pravičnostjo. Toda mnogi avtorji dvomijo, da je to asimetrijo mogoče upravičeno braniti. Če pa jo je, je po njihovem mnenju nekonsistentna z Rawlsovo tezo, da si nihče ne zasluži ugodnosti, ki so posledica njegove nadarjenosti in značajskih lastnosti, ker si teh nihče ne zasluži, ampak so stvar srečnega naključja (naravne loterije) in srečnih družbenih okoliščin. Toda če trdite, da si nihče ne zasluži svojega dobrega značaja, pomeni, da si zato tudi ne zasluži ekonomskih in drugih ugodnosti, ki bi mu jih tak značaj lahko omogočil, potem iz tega izhaja, poudarjajo kritiki, zelo pomemben sklep, namreč da si tudi kriminalci, zato ker si ne zaslužijo svojega slabega značaja, ne zaslužijo kazni za dejanja, ki so jih storili zaradi svojega slabega značaja.<sup>16</sup>

To je v grobem nakazan problem, ki zadeva tudi velik del obravnavane problematike v pričujoči razpravi. Kljub različnim interpretacijam teze o asimetriji med distributivno in retributivno teorijo pravičnosti glede na vlogo, ki jo ima zaslužnost v eni in drugi,<sup>17</sup> je teoretski okvir, znotraj katerega je bila obravnavana problematika pravičnosti v izobraževanju, določil, da ima tudi v pričujočem delu zaslužnost večjo težo v kontekstu retributivne kot distributivne pravičnosti.

Pravičnost v izobraževanju je obravnavana v kontekstu različnih filozofskih teorij pravičnosti, vendar smo se omejili predvsem na tiste teme in vidike pravičnosti, ki so pomembni za filozofijo vzgoje

---

16 S. Scheffler, »Justice and Desert in Liberal Theory«, str. 981–982.

17 Prav tam, str. 965–990.

kot aplikativne vede, v okviru katere je ta razprava tudi napisana. Zato so v njej nekateri problemi pravičnosti, ki so čisto filozofske narave ali pa sodijo bolj v sociologijo, pravo in ekonomijo, zgolj nakažani ali izpuščeni. Prav tako ni bil naš cilj, da bi obravnavali vse teme in vidike pravičnosti, ki so pomembni za filozofijo vzgoje, niti da bi katero od obravnavanih tem ali katerega od vidikov pravičnosti v celoti obdelali. Izbrane teme so bolj ali manj tradicionalne, a hkrati tudi aktualne. Zadevajo tako pedagoško teorijo kakor tudi šolsko politiko in vzgojno-izobraževalno prakso. Predmet preučevanja je na eni strani pravičnost kot osebna vrлина učitelja in vzgojitelja, na drugi strani pa pravičnost kot vrлина družbenih institucij: šole in izobraževalnega sistema, v zvezi s katerim se v zadnjem času oblikuje v razvitih evropskih in nekaterih drugih državah očitno soglasje o tem, da ni več dovolj, da je učinkovit, ampak mora biti tudi čim bolj pravičen.