



MERITOKRACIJA

Priča o regulatornoj ideji
našeg vremena

Veronika Tašner

Veronika Tašner

MERITOKRACIJA

Priča o regulatornoj ideji našeg vremena

Naslov izvornika

Veronika Tašner:

Meritokracija. Zgodba o regulativni ideji našega časa

Založba Univerze v Ljubljani, 2023.

Copyright © Veronika Tašner

Nakladnici

Naklada Leta, Zagreb, Hrvatska;

Založba Univerze v Ljubljani:

Znanstvena založba Filozofske fakultete

(za izdavača: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani;

Mojca Schlamberger Brezar, dekanica Filozofske fakultete),

Ljubljana, Slovenija



Recenzenti

Roman Kuhar

Ljubica Marjanovič Umek

Slika na naslovnici: Roman Ražman

Dizajn korica, prijelom i priprema teksta: Aleš Cimprič

Tisak: Monogram

ISBN: 978-953-46249-5-1

CIP zapis je dostupan u nacionalnom skupnom katalogu
knjižničnog sustava Bukinet pod brojem 991005936948309366.

Tisak završen u ožujku 2026.

Knjiga je objavljena zahvaljujući potpori
Javne agencije za istraživačku i inovacijsku
djelatnost Republike Slovenije.



Knjiga je nastala u okviru istraživačkog projekta br. V5-2129 (*Pravednost i kvaliteta u odgoju i obrazovanju – između prošlosti i budućnosti*) koji iz državnog proračuna financira Javna agencija za znanstveno-istraživačku inovacijsku djelatnost Republike Slovenije (ARIS).

Veronika Tašner

MERITOKRACIJA

Priča o regulatornoj ideji našeg vremena

Prijevod
Štefanija Kožić



Naklada Leta
Zagreb, 2026.

Sadržaj

Zahvale	9
Uvod	11
1 Konceptualizacija, uspon i opstanak meritokracije	15
1.1 Problemi s prijevodom	26
1.2 Youngova inovacija jednakosti meritokracije koju je potaknula dilema laburista	28
1.3 Preinake koncepta	32
1.4 Uspon meritokracije u Velikoj Britaniji	43
1.5 Meritokracija kao dominantna racionalnost 20. i 21. stoljeća	46
2 O formuli meritokracije	51
2.1 O inteligenciji...	53
2.2 ... i o uloženom trudu	74
2.3 Centralnost rada	78
2.4 Ponovno o formuli meritokracije	87
3 Edukacijska meritokracija	89
3.1 Javno školstvo kao preduvjet edukacijske meritokracije	90
3.2 Masovno obrazovanje – prvi val	94
3.3 Određena vrsta obrazovanja kao privilegija	95
3.4 Drugi val masovnog obrazovanja i uspon edukacijske meritokracije	98
3.5 Promjene obrazovne strukture – jačanje uvjerljivosti meritokracije	103
3.6 Obrazovanje žena kao primjer »par excellence« utjecaja načela zaslužnosti	106
3.7 Ukidanje diskriminacije kao preduvjet meritokracije	106
3.8 Primjer promjene obrazovanja žena u Sloveniji	109
3.9 Obrazovanje kao meritometar	116

4	Kritika kao preispitivanje koncepta meritokracije	123
4.1	Bourdieu – radikalna kritika koncepta meritokracije	124
4.2	Uloga odgojno-obrazovnih institucija u reprodukciji društvenih nejednakosti	126
4.3	Bernsteinove analize društvene klase, kodova i pedagogija	132
4.4	Vidljiva i nevidljiva pedagogija	138
4.5	Društvena mobilnost, tržište i meritokracija	142
4.6	Reprodukcija, segmentacija, primarni i sekundarni utjecaji te utjecaj socijalnog i kulturnog kapitala na akademski uspjeh	148
4.7	Problemi s rodom i meritokracijom	172
5	Od jednostavne ka kompleksnoj jednakosti do pravednosti kao pravičnosti u društvu, a zatim i u školi	177
5.1	Jednakost i pravednost – dvije strane iste medalje?	178
5.2	Od jednostavne jednakosti ka kompleksnoj jednakosti . . .	182
5.3	...do pravednosti kao pravičnosti	185
5.4	Osnovna struktura društva	191
5.5	Jednakost i pravednost u edukaciji	200
5.6	Rawls, škola, jednakost i pravednost	203
5.7	Završne misli	211
6	Nova meritokracija?	213
6.1	Ambivalentnost meritokracije i ambivalentan odnos prema meritokraciji	213
6.2	Privlačnost i granice instrumentalne strane meritokracije	225
6.3	Koegzistencija instrumentalne i neinstrumentalne orijentacije meritokracije ili od slabe do jake meritokracije	229
6.4	Nova zaslužnost i drugačije društvo?	234
6.5	Scenarij društva, edukacije i meritokracije budućnosti	236
	Sažetak	243
	Summary	249
	Literatura i izvori	255
	Kazalo imena	269
	Zapisi o knjizi	275

Dejanu, Hani i Maksu

Zahvale

Iako u akademskom svijetu često slavimo *individualna akademska postignuća* i pisanje knjige u pravilu je prilično usamljen pothvat, ova knjiga ne bi bila moguća bez znatne podrške velikog kruga pojedinaca koji uz mene stoje na različite načine više od desetljeća.

Prije svega, hvala kolegici dr. sc. Milici Antić Gaber, koja je vjerovala u mene, čak i kada sama to nisam mogla i koja je ispravno procijenila moje dugogodišnje bavljenje meritokracijom kao »vrijeme je za knjigu«. Hvala na svim konstruktivnim razgovorima, poticajima i stručnim savjetima, bez kojih bi put koji sam zacrtala bio znatno naporaniji. Hvala dr. sc. Slavku Gaberu, cijenjenom kolegi koji je svojom mudrošću, marljivošću, spremnošću da dijeli znanje i širi horizonte svijeta i svjetova izvor vječne inspiracije. Smisljena usmjeravanja i pozivi na smjerove koji bi inače ostali neistraženi, kao i zajednički rad, doprinijeli su bitno kvalitetnijim promišljanjima i pisanjima u ovom i drugim djelima. Iskreno hvala kolegicama dr. sc. Ljubici Marjanović Umek i dr. sc. Metki Mencin na poučnim izletima u psihologiju i stručnom vođenju u hodu po rubovima isprepletenih i dijelomice suprotstavljenih znanstvenih disciplina.

Veliko hvala kolegama dr. sc. Pavelu Zgagi i dr. sc. Marjanu Šimencu na velikodušnoj razmjeni i darivanju knjiga, plodnim razgovorima te neizmjernom strpljenju i razumijevanju. Hvala kolegicama dr. sc. Jasni Podreki i dr. sc. Nini Perger, koje su prije mene krenule na put pisanja knjige te su stoga velikodušno i s razumijevanjem podijelile strahove, nade, brige i radosti uređivanja ovoga djela. Hvala kolegici Niki Šušterić koja je razumjela zahtjevnost ovoga projekta i altruistično ponudila pomoć i podršku kad god mi je to bilo najpotrebnije. Iskreno hvala i dr. sc. Mojci Žveglič Mihelič na metodološkoj pomoći i savjetima te dr. sc. Živi Kos na beskrajnim raspravama o teškoćama i radostima akademskoga rada.

Hvala Ivani Djilas, mojoj prijateljici, koja je za vrijeme nastajanja ove knjige sama napisala dvije beletrističke knjige, ali koja je istovremeno mogla razumjeti da neki tekstovi trebaju dulje sazrijevati i koja nije odustala od svoje nesebične podrške čak ni tijekom najtežih razdoblja pisanja ovoga djela. Hvala prijateljicama s najdužim stažem, Sandri Ledinek i Nini Kancler što su uvijek bile uz mene, što nisu klonule duhom i što mi nisu previše zamjerile što sam često zanemarivala naše prijateljstvo.

Od srca hvala mojoj prijateljici dr. sc. Andreji Mikuž na tome što i dalje ostaje moja najveća podrška.

Hvala mojoj obitelji – mami i sestri Maji, Anici i Ivanu, Darji, Stanku, Mateju i Kolji – bili ste i ostali moja stijena.

Posebice hvala Dejanu, Hani i Maksu na ljubavi, razumijevanju i podršci. Hvala vam na strpljivosti zbog mnogih popodneva, večeri i vikenda koji su bili posvećeni ovoj knjizi, a ne vama. Bez vas ne bih uspjela.

Uvod

Posvećenost ukidanju nejednakosti u društvu jedan je od prioriteta demokratskih politika zapadnoga svijeta. Zagovornike i zagovornice jednakosti postavlja pred izazovno pitanje: koliko je nejednakosti – socijalnih, rodnih, etničkih, ekonomskih, vjerskih itd. – prihvatljivo za društvo koje želi biti pravedno i istovremeno slobodno. Sa sličnom dilemom suočeni su zagovornici i zagovornice jednakosti u odgoju i obrazovanju kada pokušavaju smanjiti nejednakost koja se proizvodi i u području edukacije. U ovoj knjizi na toj se pozadini bavimo pitanjima formiranja, ustaljivanja, opstanka i mogućeg oproštaja od koncepta meritokracije. Utvrđujemo zašto i kako je meritokracija koju shvaćamo kao vodeću racionalnost obrazovanja nakon Drugoga svjetskoga rata prevladala te opravdala i podržala demokratizaciju i omasovljenje odgoja i obrazovanja. Tematiziramo njezinu ulogu u pogledima u nejednakosti u odgojno-obrazovnom sustavu, tj. koliko je sama doprinijela logici reprodukcije nejednakosti u školskom području, odnosno gdje je doprinijela njezinom smanjenju, možda čak i uklanjanju.

Proučavanje predstavljenog problema usredotočava se na propitivanje granica meritokratskog društva i edukacije te na početno nadograđivanje koncepta meritokracije – nove meritokracije. Analizama geneze racionalnosti našeg vremena, koja presijeca različite društvene podsustave i dijelom svog djelovanja zagovara jednake obrazovne mogućnosti, a istovremeno stvara neku vrstu nejednakosti, ovo djelo nastoji doprinijeti formiranju odgovora na pitanje što je potrebno učiniti kako bismo dosegli pravedniji odgojno-obrazovni sustav. Rezultat našeg dugogodišnjeg rada na temelju dodatnih uvida u reprodukciju nejednakosti u odgoju i obrazovanju trebao bi omogućiti promišljanje o ‘novim vremenima edukacije’, vremenima koja pozivaju na nadograđivanje kriterija odabira i nagrađivanja, dakle na novu meritokraciju i mehanizme koji omogućuju pravedniji sustav edukacije.

Danas kada većina demokratskih društava barem na deklarativnoj razini teži k uređenju svojih podsustava koji bi bili pravedni za sve članove i članice društva, naime, ne iznenađuje da je ispunjavanje zahtjeva za jednakim mogućnostima u odgoju i obrazovanju jedna od temeljnih političkih briga većine modernih društava. Pravedan odgojno-obrazovni sustav, koji ne reproducira, već ukida i smanjuje društvene nejednakosti, tako je postao cilj; izazov kojem teže političari, učitelji, sociolozi, filozofi, psiholozi itd. Posljedica navedenoga je obilježnost suvremenih društvenih znanosti raspravama o socijalnoj pravednosti. One su se s područja metafizike u velikoj mjeri preselile i na političko područje (Rawls 2004).

Djelo koje je pred vama plod je dugogodišnjeg bavljenja teškoćama meritokracije i edukacije. Pokušava pokazati da se zahtjev za omogućavanjem i ostvarenjem odgoja i obrazovanja za sve nije pojavio preko noći i odjednom, već postupno i u odnosu s procesom sve veće demokratizacije društava općenito. Ističe da je obrazovanje isprva bilo namijenjeno elitama, manje brojnim slojevima populacije, a promjene društvenih sustava sve su više zahtijevale bolju dostupnost i obrazovanje za sve. Nakon ekskluzivnosti uslijedila je omasovljenost koja je omogućila obrazovanje namijenjeno širim masama. Na pozadini ispreplitanja odgoja i obrazovanja kao cjeline danas pojavila se prevladavajuća *meritokratska* linija koja je prvenstveno promovirala moto »inteligencija i uloženi napor«. Oboje bi zajedno i premreženo trebalo donijeti *zaslužnost* (Young 1958). Uvjet za ovaj sam po sebi demokratski pomak je dostupnost obrazovanja svima – bez obzira na socijalni status, spol, etničku pripadnost itd. Stari sustav naslijeđenih položaja i nagrada demokratizacijom društva i otvaranjem, dostupnošću škola polako je, ali sigurno, nestajao. Uspostavio se novi kriterij društvene stratifikacije – meritokracija. Objašnjavamo uzroke za uspostavljanje oba elementa Youngove formule, inteligencije i uloženog napora. Pritom objašnjavamo i terminološke i konceptualne poteškoće termina. Ističemo neke od najznačajnijih društvenih čimbenika koji su utjecali na mentalno i praktično ustaljivanje novog kriterija u modernim društvima. U nastavku ćemo promatranje općeg društvenog fenomena suziti na događaje na području edukacije,

i to prije svega na razmatranje ispreplitanja meritokracije i edukacije. Naime, nakon Drugoga svjetskoga rata došlo je do oduševljenja zbog moći edukacije koja je bitno trebala pripomoći društvenoj promociji pojedinke_{ca}. Vjerovanje u svemoć odgojno-obrazovnih ustanova u pružanju prilika svima tako je postalo jedna od dugogodišnjih konstanti općeg uvjerenja. Tako je ostalo i nakon što mu se pridružilo razočaranje jer se ta moć pokazala bitno ograničenijom nego što se to očekivalo. U dijelu stručnih rasprava ubrzo nakon stvarne liberalizacije upisa postalo je jasno da škola ne uklanja društvene nejednakosti. Štoviše, ne samo da ih nije uklanjala, uz pomoć glavnih tvrdnji odbačenih mislilaca koji obično dolaze iz područja sociologije (Bourdieu, Passeron 1964, 1970; Bernstein 1958, 1970, 2007; Goldthorpe 2003, 2007; Littler 2018; Tenret 2011), dokazujemo da je škola značajan mehanizam reprodukcije nejednakosti u društvu. Unatoč sve većoj liberalizaciji dostupnosti obrazovanja u proteklih 70 godina i unatoč velikim nadama koje su bile položene u meritokraciju, nejednakosti u školi ostaju snažno prisutne. Uz pomoć kritike meritokracije, koja je prevladavala u poslijeratnom obrazovanju te opravdavala i podržavala spomenutu liberalizaciju i omasovljenje obrazovanja, utvrđujemo njezinu nemogućnost za bolje razumije nejednakost u školama i ulogu škole u njezinoj reprodukciji (Gaber 2006; Goldthorpe 2003; Kodelja 2006; Meuret 2001; Sen 1995). Kritike meritokracije ističemo i analiziramo kako bismo osvijetlili dileme vjerovanja u moć edukacije, s jedne strane, te razmotrili doseg i ograničenja kritike ovog koncepta, s druge strane. Preispitivanjem koncepta meritokracije, koji se smatra protrebnim i primjenjivim jer unatoč ograničenjima doprinosi pravednijem i ravnopravnijem društvu, dovodimo u pitanje samu njezinu pravednost (Duru-Bellat 2006, 2009b; Dworkin 2005; Meuret 2001; Tenret 2011, Sandel 2020).

U oblikovanju pravednijih društvenih podsustava zagovornici jednakosti tako su se našli pred zadatkom smanjenja nejednakosti i osiguravanja pravednosti odgojno-obrazovnog sustava, čak i nakon ustaljenja meritokratskih načela. Kako bi odgovorili na izazov s kojim se suočavaju, moraju, barem na prvi pogled, napraviti pola koraka unatrag. Dok se prije vjerovalo da je cilj edukacije uklanjanje

nejednakosti, već je nekoliko desetljeća (Rawls 1973; Sen 1995; Walzer 1983) aktualno pitanje koliko je nejednakosti – barem socijalnih i ekonomskih – još uvijek prihvatljivo za društvo koje želi biti pravedno i slobodno. Čak ni najglasniji zagovornici egalitarizma danas ne zahtijevaju potpunu jednakost u imovini i obrazovanju. Stoga je jedno od najvažnijih aktualnih pitanja koja zaokupljaju sociologe i sociologinje obrazovanja kako smanjiti nejednakosti u odgoju i obrazovanju te kako omogućiti što pravedniji obrazovni sustav za sve sudionike i sudionice. Odgovori na pitanja kako razumjeti pitanja jednakosti i pravednosti u edukaciji u vezi s načelima meritokracije i konceptima pravednosti koji bi omogućili dodatno strukturiranje mehanizama na način da doprinesu većoj pravednosti u odgojnim i obrazovnim sustavima bit će detaljnije tematizirani u drugom dijelu knjige. Povezali smo ih s rješenjima za nadogradnju meritokratskog kriterija koji gubi svoju uvjerljivost u školskom i ekonomskom području. U nastavku se bavimo mogućom konceptualizacijom nove meritokracije i mehanizmima njezina potencijalnog doprinosa većoj pravednosti u obrazovanju (Renault 2007; Sen 2000).

Pokazujemo da je meritokracija, unatoč svojim ograničenjima, nužna u našem vremenu, ali istovremeno zahtijeva konceptualni razvoj. Oslanjajući se na osnove konceptualizacije »nove meritokracije« Renaulta (2007) i Sena (2000) pokušavamo konceptualizirati »novu meritokraciju« i razmotriti mehanizme njezinog uspostavljanja.

1 Konceptualizacija, uspon i opstanak meritokracije

Meritokracija se može shvatiti kao racionalnost (Weber 1905/1988, 1978; Foucault 1980, 2009) koja je prevrednovala i transformirala način života pripadnika i pripadnica zapadnih društava od kraja 19. stoljeća. Bitno je odredila način života tijekom cijelog 20. stoljeća, a to nastavlja i u 21. stoljeću. Suvremena društva danas bi trebala biti, ako pomalo pojednostavimo, uređena na način da pojedincima omogućuju napredovanje na društvenoj ljestvici s obzirom na njihov uloženi napor i inteligenciju.¹ Ljudi – iako ponekad sa zadrškom i iako oni iz država u kojima se ne govori engleski uglavnom ne znaju definirati meritokraciju – vjeruju da će u životu uspjeti oni koji su pametni i marljivi. Čini se da je to pravilo koje bi većinom trebalo vrijediti za više ili manje sve sfere javnog života u zapadnom svijetu i postati imperativ vrednovanja i prosuđivanja sebe i drugih. Drugačiji načini društvenog napredovanja, čak i kada nađu mjesto za svoje postojanje, nisu toliko cijenjeni i prihvatljivi kao meritokratski. Potvrdu napisanog možemo pronaći u pričama o uspjehu, tzv. ostvarenju sna pojedinke_ca, bilo da je riječ o vrhunskim sportašicama, glazbenicima, poduzetnicama, znanstvenicama, umjetnicima, koji utjelovljuju meritokratsku logiku – kažemo i oni sami kažu da su uspjeli zato što: imaju talent,² koji su realizirali kroz rad i tako postigli željene i

1 Riječ inteligencija koristimo onako kako se koristi u *Rječniku slovenskoga književnoga jezika* [slov. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*], tj. kao »spособnost percipiranja, prosuđivanja i djelovanja na temelju iskustva«, i onako kako se koristi u općoj upotrebi, npr. u novinskom izvještavanju. U nekim kontekstima, posebice u drugom poglavlju, kada tražimo objašnjenja na području psihologije kako bismo objasnili elemente meritokratske formule, riječ inteligencija približavamo oznaci kognitivne sposobnosti pojedinca ili pojedinke. U navedenim slučajevima stoga ćemo u pravilu prijeći s korištenja oznake inteligencija na kognitivne sposobnosti.

2 Pojam talent odnosi se na različite oblike darovitosti.

zavidne ciljeve. Kada ističemo takve priče, što volimo činiti jer nam daju nadu u uspjeh (gotovo) svakoga, svake, ne samo da podržavamo, već i promoviramo meritokratsko načelo. Često takve pojedince i pojedinke ističemo kao uzore mlađim generacijama. Zbog privlačnosti poruke i općeg prihvaćanja oni se na njih ugledaju.

Jedna od takvih »promotivnih aktivnosti« koja učvršćuje dominantni tip racionalnosti u slovenskom društvu jest godišnje predstavljanje postignuća zlatnih maturanata – učenika i učenica koji su najizvrsniji među izvrsnima. Riječ je o javnom priznanju mladim pojedincima i pojedinakama koji su na maturi ostvarili sve moguće bodove. Uz osnovne statističke podatke o tome koliko zlatnih maturanata i maturantica imamo u tekućoj godini i odakle dolaze, uvijek se pojavljuju i pojedinačne priče osoba od kojih se očekuje da će zauzeti najvažnija mjesta u društvu. To se može pratiti u diskursima koje koriste novinari, političari i predstavnici drugih javnosti prilikom predstavljanja najuspješnijih učenika i učenica. Označeni su kao nada slovenskog društva jer su svojim napornim radom dokazali da je moguće dosegnuti vrh, da njihov trud i trud nisu uzaludni, da je zbog njih slovensko društvo zaista »društvo znanja« (iz obraćanja predsjednika države, dr. Danila Türka na prijemu zlatnih maturanata), da će se uzdići do zvijezda: »U njima je iskra za koju se možemo samo nadati da će pronaći pravu potpalu. A kada se rasplamsa, svi ćemo se moći grijati njihovim talentima, mudrošću i ustrajnošću« (Ivelja 2011).

Slične elemente bilo je moguće vidjeti i u govorima predsjednika Pahora koji je tijekom deset godina svog predsjedničkog mandata čestitao 1087 maturanata i maturantica.

Zlatne maturante je 2013. godine nazvao »elita u najplemenitijem smislu te riječi« i dodao da kvaliteta života koju ćemo imati u dogledno vrijeme u velikoj mjeri ovisi o njima koji će uskoro biti noseća generacija društva. »Od vas imamo velika očekivanja, a mi vam moramo omogućiti da svojim znanjem i iznadprosječnošću dosegnete zvijezde i da pomognete svima nama da živimo bolja i ljepša vremena« (STA, Dnevnik, 28. 9. 2013.).

Sljedeće godine proglasio je zlatne maturante uzorima. »Vi ste uzor, zato oprezno s tim. Posebice oni od vas koji će postati lideri,

iskoristite ovaj uzor za nešto dobro.« Uz važan doprinos učitelja i roditelja, Pahor je u središte stavio maturantice i maturante: »Bez obzira na pomoć profesora i roditelja, uspjeh koji ste postigli prije svega je vaš. Svatko zna koje su ga okolnosti omogućile. Što god je tome pridonijelo, dajte sve od sebe da nastavite s tim, da postignete najviše što je moguće« (Delo, STA, 4. 10. 2014.).

U svojim je govorima na razne načine naglašavao ključnu važnost znanja, ustrajnosti i hrabrosti. (MMC, 9. 10. 2021.)

U svom posljednjem obraćanju kao predsjednik zlatnim maturantima uputio je molbu: »da po svojoj savjesti učinite sve kako biste bili ne samo najbolji učenici već i najbolji ljudi.« Izrazio je želju da svoje znanje koriste na način koji će koristiti njima, njihovim bližnjima i svima u društvu koje se suočava s brojnim problemima. (Gov.si/ novice 10. 8. 2022.)

U posljednjim govorima, posebice u zadnjem, moguće je uočiti istaknut naglasak individualnog uspjeha ne samo za pojedinku ili pojedinca već i za zajednicu, opće dobro.

Zanimljivo je pročitati i osobne priče zlatnih maturantica i maturanata. Godine 2011. novinarka Dnevnika Ranka Ivelja objavila je opsežne prikaze o tome što su morali učiniti da bi postali najbolji od najboljih. Njihove priče jasno pokazuju da i sami vjeruju da su uspješni zahvaljujući upornom radu, marljivosti i usmjerenosti na cilj. To dokazuju i njihove životne putanje, posebno one vezane uz prošla školska postignuća. Priča Ane F., zlatne maturantkinje međunarodne mature:³

Rodena je u selu Budanje blizu Ajdovščine, a osnovnu školu završila je u Vipavi s odličnim uspjehom. S petnaest godina točno je znala što želi i bila je spremna žrtvovati udobnost svoje rodne kuće. 'Čula sam da je Bežigradska gimnazija dobra škola, a privlačio me veliki grad, kao i ljubljanska kazališta i Konzorcij.' [...]

Nije bilo vremena za odlazak na predstave, lutanje po Ljubljani ili jahanje, što je radila kao učenica osnovne škole. Niti za čitanje beletristike ili gledanje televizije; uopće nije imala televizor. Pogotovo

3 Međunarodna matura je završni ispit koji je je međunarodno priznat, op. prev.

u posljednja dva razreda, svaki dan bi samo učila ili skupljala materijale, ili pisala eseje do deset ili jedanaest navečer, a ponekad i kasnije, u kupaonici, kako ne bi smetala cimericu. [...]

Za program MM Ana se odlučila nakon druge godine jer joj je 'obična' gimnazija bila premalo. Željela je više, a to više je zahtijevalo i više rada.

'Imala sam sreću da sam u domu živjela s Aidom, kolegicom u MM-u, koja je sposobna za nevjerojatnu koncentraciju. Kad sam zastala, upravo me moja cimerica poticala i motivirala.' Aida je također postigla sjajnih 44 boda na maturi. [...]

Izniman uspjeh na maturi Ani otvara vrata brojnih sveučilišta. Privlači li je studij u inozemstvu? Kaže da bi otišla na neko vrijeme, ali definitivno ne zauvijek. U Sloveniji voli živjeti jer je socijalna država (ibid.).

Priča Urbana N. iz Ptuja je slična. Bio je odličan učenik kroz cijelu osnovnu školu i gimnaziju. »Posljednje godine u gimnaziji u Ptuj u imao je samo petice, samo se iz tjelesnog odgoja morao zadovoljiti s četvorkom« (ibid.). I to ne zbog učitelja, koji je »bio divan« (ibid.), sport i Urban jednostavno nisu išli zajedno. Urban se, zanimljivo, ubraja u lijene ljude.

Hobija nema, slobodno vrijeme je sinonim za ljenčarenje, a od svega najbolje mu je 'odmarati se' na udobnoj stolici u hladu kućnog vrta i čitati, čitati. [...] Sve od početka. U osnovnoj školi bio je lud za zbirkom *Pet prijatelja*. Kad je spomene, podsmjehne se kao da želi reći da zna da su ti romani šund, ali što kada nema boljeg štiva za djecu. [...] U gimnaziji je, ako je mogao, čitao po dva romana tjedno; ako mu se nije svidio, čitao bi ga mjesec dana ili više. Kad ga zamolim da odabere nekoliko knjiga ili autora koji su mu posebno bliski srcu, ne oklijeva ni minute. Agatha Christie, Stieg Larsson, sve iz njihovog detektivskog žanra. [...] I Lainščekov *Razdvojiti ću pjenu od valova* i Salingerov *Lovac u žitu*.

Za daljnji obrazovni put nije odabrao slovenski jezik, koji mu je bio najdraži predmet, već medicinu. Zašto?

Jer je to perspektivna profesija, jer je posao liječnika zanimljiv i jer uključuje rad s ljudima, što je možda i najvažnije. Također mu se sviđa što još ne mora odlučiti što će točno raditi. A kad bi morao? Onda bi bio psihijatar. 'Dobivaš uvid u čovjeka.' Bi li kao liječnik radije radio u javnoj ustanovi ili u elitnoj privatnoj klinici? Za Urbana nema dileme. Radije bi radio u javnoj bolnici. 'To je prava čar liječničke profesije: pomagati svima, jednako, bez obzira na materijalni položaj' (ibid.).

Zanimljiv je i Urbanov pogled na školu i školski sustav.

'Kažu da su mladi danas natjecateljski nastrojani i egoistični. Ja to nisam primijetio. U gimnaziji među nama nije bilo ljubomore niti nekog posebnog natjecanja, rado sam pomagao kolegama i 'hvala' mi je bilo dovoljno.' Je li puno učio, je li se smatrao štreberom? 'Mislim da sam bio prilično popularan u razredu. Učio sam, naravno, ali samo prije najavljenih ispitivanja i testova, ne svaki dan.' Kada govori o lijepim i ne tako lijepim stranama škole kao sustava, prije svega naglašava njezinu društvenu dimenziju. 'Mislim da je dobro što imamo mrežu kvalitetnih javnih škola koje pružaju jednake mogućnosti svima. Elitne škole britanskog tipa vjerojatno bi omogućile bolje obrazovanje, ali ne, ne trebaju nam', odlučan je. Također ne smatra da je ispravno da se samo gimnazija smatra kul školom. Trebamo kvalificirane kadrove, a po njegovom mišljenju, strukovne škole trebale bi dobiti veće priznanje (ibid.).

Za njega su vrijednosti

ljubav i prijateljstvo. 'Mislim da je jako važno imati ljude oko sebe koji te podržavaju u životu – roditelje, djevojku, prijatelje...' Slobodu i znanje stavlja vrlo visoko na ljestvici vrijednosti. 'Čovjek je onoliko velik koliko zna. Znanje vodi do tolerancije i prihvaćanja različitosti, a uspjeh u životu nije toliko važan.' Novac nije visoko na Urbanovoj ljestvici. 'Naravno da ga trebaš, ali samo toliko da normalno živiš i da si tu i tamo možeš priuštiti sitnicu za dušu i tijelo. Za lijep život ne trebaš luksuz; dovoljan je standard srednje klase', uvjeren je Urban (ibid.).

U razgovoru s Urbanom novinarka otkriva još jednu zanimljivost – uspješni maturant je dijete uspješnih roditelja srednje klase, naime, otac mu je sudac, a majka veterinarska inspektorica.

Što se, dakle, može razabrati iz sažetih priča? Sa sigurnošću to da su rad/trud i inteligencija uvriježeni i prihvaćeni kao više ili manje siguran put do željenog uspjeha⁴ u životu. Prije svega, taj je put legitiman, društveno poželjan. Priče o 'uspješnim ljudima' koji nisu slijedili meritokratsku logiku prihvaćaju se sa znatno manje odobravanja. Priče o novonastalim bogatašima, ako nisu rezultat napornog rada, izazivaju revolt i čine medvjedu uslugu pozitivnom vrednovanju težnje za uspjehom i bogatstvom. U slovenskom prostoru egalitarna tradicija bivšeg socijalističkog sustava donekle doprinosi takvim društvenim očekivanjima, zbog čega je na našim prostorima moguće prepoznati averziju prema onima koji odstupaju od prosjeka. Posebno su tijekom tzv. tranzicije neki pojedinci pokazali inteligenciju, a u nekim slučajevima više lukavost i smjelost, te su do uspjeha i bogatstva pokušali doći ili su do njih došli na društveno neprihvatljiv način. Prije svega, za većinu je bilo sporno jer su bogatstvo stekli na brzinu, a ne na temelju svog napornog rada. Godine 2014. ekonomist Rasto Ovin u komentaru ljestvice 100 najbogatijih Slovenaca istaknuo je da je ljestvica nekako pročišćena i »na njoj više nema toliko ljudi koji su se na brzinu obogatili, a neki i sporno u prvom poluvremenu tranzicije«. (Kokošar, 2014, siol.net) Godine 2021. ljestvica najbogatijih Slovenaca također je bila popraćena tvrdnjom da je na njoj sve manje tajkuna i sve više »pravih poduzetnika i sportaša«. (MMC, 25. 11. 2021.)

Legitimnost u društvu stoga se još uvijek postiže kombinacijom obojega – talenta i truda – uz poštivanje zapovijedi ne kradi, ne laži itd. Novonastali bogataši koji nisu kombinirali inteligenciju/talent s cijenjenim (poštenim) napornim radom, već s lukavošću,

4 Uspjeh shvaćamo kao uspon na društvenoj ljestvici, stjecanje prestiža, ugleda ili, ako upotrijebimo Bourdieuv koncept, stjecanje ekonomskog, kulturnog, socijalnog i simboličkog kapitala (usp. Bourdieu 2004). Iako se netko možda ne bi složio s napisanim, u suvremenim zapadnim društvima opisani pokazatelji prihvaćeni su kao dokazi uspjeha pojedinca, pojedinke.

špekulacijama, rupama u zakonu itd. u javnosti nisu prihvaćeni s pretjeranim entuzijazmom i poštovanjem. Činjenica je da je u očima suvremenog društva do bogatstva i društvenog uspjeha moguće doći na pošten i na nepošten način. Kako ističu McNamee i Miller, prevladavajući »integritet, više nego što potiče, inhibira društvenu pokretljivost.« (2009, 41) Naime, autori priznaju da oni koji se pretjerano ne ograničavaju u svom napredovanju strogim poštenjem imaju veće šanse za uspjeh. Kao dokaz nude brojne primjere industrijskih moćnika kojih je povijest Sjedinjenih Američkih Država (SAD) u prošlom stoljeću puna, a koji su zaslužili naziv »baruna razbojnika« (engl. *robber barons*) (ibid.). Kombinacija truda i inteligencije u potrazi za uspjehom nije nužno vezana uz besprijekoran moralni karakter pojedinca ili pojedinke, ali je društveno poželjan. Međutim, jedan od ozbiljnih problema s konceptom, koji na prvi pogled izgleda neproblematično, već je uočen.

Već je iz uvodnih prikaza logike meritokratskog tipa racionalnosti jasno da ona proizvodi i potiče razlike među pojedincima i pojedinkama. Mnogi istraživači stoga meritokraciju opisuju kao ideologiju nejednakosti (Duru-Bellat 2009; Michaud 2009; McNamee i Miller 2009). Štoviše, naglašavaju da su društvene nejednakosti u suvremenim zapadnim društvima opravdane upravo meritokratskim konceptom. Marljivi i talentirani će uspjeti, a lijeni i glupi opravdano neće. Iako se rađamo jednaki, razlike koje proizvedemo dopuštene su i društveno prihvaćene upravo zbog uvriježene meritokratske logike. Štoviše, u ime izvrsnosti potičemo, a ponekad čak i zahtijevamo selekciju i diferencijaciju. Koncept meritokracije priznaje razlike u startnim pozicijama i za njih ne krivi pojedinca ili pojedinke. Međutim, svaki pojedinac je odgovoran za to do kojeg cilja dođe, što uspije 'napraviti od sebe'. Iako je to logika koja je u društvenim strukturama prilično prihvatljiva, ukazuje na dodatne probleme, koje sa sobom nosi na prvi pogled privlačna priča o trudu i talentu, a oni nisu zanemarivi zato što je očito da koncept ima različite potencije, uključujući i one koje spadaju u područje društvenih nejednakosti – zbog kojih se zagovornici socijalne pravednosti nadaju da su 'zlatna vremena' meritokracije prošla jer je nepravedna.

Međutim, čini se da meritokracija kao koncept/ideologija racionalnosti opstaje i neće još dugo otići. Riječ je o ideji koja je, kao što smo pokazali, unatoč ograničenjima i problemima koje donosi, uspješno prodrila u brojne pore društvenog tkiva raznih društava zapadnog svijeta (i tamo je opstala). Većina ljudi danas vjeruje u važnost rada, truda, zasluga, naknade za dobro obavljen posao, jednakih mogućnosti, što je u srži ideje zaslužnosti, na temelju kojih regrutiramo i promoviramo pojedince i pojedinke. Budući da je kriterij koji je zamijenio načelo nasljeđivanja i nepotizma privlačniji i nudi, iako s nekim ograničenjima, više prilika za sve, bit će teško oprostiti se od njega. Riječ je o uvjerenju koje generacije roditelja prenose na svoju djecu kada ih uvjeravaju u važnost rada, učenja i obrazovanja, dodatnih izvannastavnih aktivnosti itd. Prisjetimo se priče o djetetovom uspjehu/neuspjehu u školi. Roditelji, bake i djedovi, čak i ako sami nisu bili uspješni u školi, nadaju se da će njihova djeca/unuci uspjeti u školi jer je to dobar put do uspješnog života pojedinca ili pojedinke. Uvjereni su da će se u društvu uvijek naći dobro mjesto za pametne i vrijedne, a to često prenose sljedećim naraštajima kao upozorenje i obećanje.

Vjerovanje u društvenu važnost tih pojedinaca i pojedinke prisutno je i u suvremenim diskurzivnim praksama koje uvijek ponovno kroz diskurs političara, znanstvenika ili civilnog društva zahtijevaju »najbolje učitelje u školama«, »vrhunske znanstvenice«, koji će omogućiti rast i razvoj društva, a samo najbolji ne bi štetili ni u politici, zdravlju, pravosuđu itd.

Takozvani *američki san*, koji prikazuje SAD kao zemlju u kojoj su svakome na raspolaganju sve prilike, samo ako je spreman mobilizirati svoj talent, očito smo uspješno uvezli u Europu. Ideja nagrađivanja pojedinaca i pojedinke na temelju njihovih sposobnosti i prošlih postignuća stoga je pronašla svoje mjesto i u političkom diskursu. Agende kandidata i kandidatkinja na izborima puni su poziva na stvaranje prilika za najbolje i zahtjeva za boljim korištenjem talenata koje narodi posjeduju – jer bi talentirani i uspješni pojedinci trebali biti jamstvo napretka svih, cijeloga društva. Političari su također prepoznali da meritokracija uspješno interpelira

individue u cijelosti definirane subjekte, uspješno ih potiče na ulaganje truda u osobni i kolektivni napredak. Stoga ne iznenađuje da je u posljednjem desetljeću taj koncept više ili manje eksplicitno prisutan u brojnim političkim govorima. Štoviše, kao tip racionalnosti potvrđuje se i u načinima vladanja i upravljanja, bilo da je riječ o pripadnicima tzv. lijeve ili desne opcije. Tako je Tony Blair obilježio svoje preuzimanje vlasti 1997. godine prioritetima – obrazovanje, obrazovanje i obrazovanje – a i ulaganjem kreatora politike Laburističke stranke u obrazovanje kao put koji će omogućiti »učinkovito povećanje društvenih i ekonomskih prilika« (Beck 2008, 14), što je dodatno pojačao 2001. godine kada je zahtijevao više meritokracije za Britance, iako ga je tvorac formule meritokracije, Michael Young javno pozvao da odustane od zagovaranja i promoviranja meritokracije jer prilikom lansiranja koncepta nije uzeo u obzir njezine negativne aspekte. Unatoč tome, u jednom intervjuu 2006. godine Blair je sažeo uspjehe svoje stranke i sebe kao premijera s dva pojma koji su bili najuspješnije implementirani tijekom njegove vlade, a to su »meritokracija i modernizacija«. (Webster 2006 u Beck 2008, 5)

Vjerovanje u meritokraciju promovirala je i politička elita koja je naslijedila Blaira. Godine 2016., nedugo nakon što je postala predsjednica vlade, Theresa May predstavila je svoju viziju prave meritokratske Britanije. Britanije koja bi običnim ljudima iz radničke klase osigurala bolju društvenu konvenciju. Konvenciju koja bi istinski slijedila meritokratska načela. (Sandel 2020, 69)

Nicolas Sarkozy, iako se protivio uspjesima pokreta iz 1968. godine, 2007. godine u kampanji za predsjedničke izbore zahtijevao je više nagrada za inteligentne i vrijedne. Za *Le Figaro* u siječnju 2007. izjavio je: »Ja sam protiv egalitarizma, iskorištavanja socijalne pomoći (fr. *assistanat*), izjednačavanja; a jesam za zaslužnost (*merit*), za to da svatko dobije pravednu naknadu za svoj trud i društvenu promociju«. (Duru-Bellat 2009, 9) Njegov slogan »Veća plaća za više rada« (ibid.) u prvi plan postavlja osobnu odgovornost svakoga za njegov ili njezin uspjeh u društvu. Odgovornost je individualna kada je riječ o uspjehu mjerenom njegovim ili njezinim dohotkom ili vanjskim

znakovima bogatstva; ali, dakako, i onda kada se radi o individualnom neuspjehu.

Vjerovanje u mogućnost društvene mobilnosti prema gore u srži je spomenutog američkog sna, stoga ne čudi da je u SAD-u retorika uspona, napornog rada i uspjeha koji slijedi prisutna u političkim govorima na strani i republikanaca i demokrata. Promovirali su meritokratska načela s pozivima na još veću jednakost mogućnosti. Njihovu retoriku najbolje sažima slogan koji jasno utjelovljuje meritokratsku logiku, naime, »oni koji naporno rade i igraju po pravilima imat će priliku društvenog uspona koliko im to talenti dopuštaju.« (Sandel 2020, 26) Sandel ukazuje na to da su slogan kao varijaciju na temu koristili Ronald Reagan, George W. Bush i Marco Rubio među republikancima te Bill Clinton, Barack Obama i Hillary Clinton među demokratima. Obami je posebno drag bio stih iz poznate pop pjesme »Možeš uspjeti ako pokušaš« (engl. *You can make it if you try*). Koristio ga je više od 140 puta u svojim govorima i priopćenjima za javnost (ibid.). Nažalost, kako primjećuje autor knjige *Tiranija zaslužnosti* (engl. *The Tyranny of Merit*), činjenice već dugo ne podržavaju obećanja koje donosi ideja napornog rada i talenta. Naprotiv, Sandel je uvjeren da su upravo rastuće nejednakosti i ideologija pobjednika, koji su sve oholiji i sve više samodopadni zbog svoje pobjede u meritokratskoj utakmici, te gubitnika, koji su oštećeni i poniženi, ono što je u SAD-u i u Europi omogućilo uspon desnog populizma. Uostalom, Trump, i sam milijarder, iskreno je priznao da voli »loše obrazovane mase« (ibid., 98), koje su mu donijele pobjedu u utrci za mjesto predsjednika.

Bivši slovenski ministar Žiga Turk, zadužen za školstvo i mnoga druga područja, na predstavljanju u državnom saboru 7. 2. 2012. također je predstavio svoju političku viziju u odnosu na meritokraciju. Za bolju budućnost potreban je »stvarni talent svakoga građanina ove države«. Nastavio je izražavajući uvjerenje da »svima treba pružiti jednake prilike, da moramo svima, bez obzira na to gdje su rođeni ili iz kakve su obitelji, omogućiti da dođu do onoga nivoa koji odgovara njihovom potencijalu«. (ibid.) Prema njegovom mišljenju, ljudi su

naše najveće bogatstvo, a stoga je zadaća politike otvoriti im mogućnosti da razviju i iskoriste svoj talent.⁵

Međutim, potencijal znanja, koji više nije strogo vezan uz individualne koristi, ostaje značajna tema političkog diskursa, deset godina kasnije potvrdio je kandidat za mandataru Robert Golob, inače iz druge političke opcije od spomenutog ministra, kada je u svom obraćanju zastupnicama i zastupnicima na početku konstituirajuće sjednice istaknuo sljedeće prioritete svoje vlade: socijalno pravedna država, solidarno društvo i društvo znanja. Prema njegovom mišljenju, znanje je ono što omogućuje socijalno pravedno i solidarno društvo. (D. P., N1 Slo, 25. 5. 2022.)

Čini se da meritokracija održava svoju poziciju u suvremenim diskurzivnim i drugim praksama, iako danas označava nešto drugačije od onoga što je označavala u prošlosti, unatoč ekonomskoj i ekološkoj krizi koja zahtijeva nove koncepte i pristupe – ili upravo zbog njih i unatoč nemogućnosti pronalaska novih pristupa. Uspjeh osnovne ideje meritokracije može se pronaći, prema Denchu, u njezinoj ukorijenjenosti u načelima razmjene i reciprociteta, što je u srži svih društvenih sustava i što uživa veliku podršku u svim kulturama (2006, 9). Istovremeno, meritokracija se dobro slaže s blizancima demokracijom i tržišnim gospodarstvom. Naime, jednakost, sloboda i iskorištavanje potencijala svih nužno su potrebni ne samo za razvoj talenata već i za tržišnu ekonomiju i njezin tip kompetitivnosti. Demokracija u kojoj se svi rađamo slobodni i jednaki pruža svima iste formalne mogućnosti. Njezina koegzistencija i omogućavanje širenja nadničarskog rada i tržišnih mehanizama istovremeno sudjeluje u konstituiranju nejednakosti u životu do nezamislivih granica. Pritom je ideja meritokracije korisno pomagalo u opravdavanju upravo tih nejednakosti. Kako i zašto su ta apstraktna načela zaživjela i postala dio ljudskih uvjerenja,

5 Na ovom mjestu ostavljamo po strani da svoje riječi tadašnji kandidat za ministra, izrečene na predstavljanju, nikada nije proveo u djelo. Dogodilo se upravo suprotno, postupci, provedene mjere resornog ministarstva i njegove vlade upućuju na zaključak da »talenti nisu dobrodošli, već su zapravo suvišni, kao što nisu dobrodošli ni svi građani, pogotovo ne oni koji su došli iz drugih republika bivše Jugoslavije, a čak ni pravi Slovenci...«, kako je, među mnogima drugima, primijetio Igor Ž. Žagar u članku za *Sobotnu prilogu* od 3. 11. 2012.

a također i zašto su, unatoč jednakosti kao pravu svih ljudi, tolike razlike postale i ostale prihvatljive, samo su neka od pitanja na koja ćemo, između ostalog, pokušati odgovoriti u nastavku.

1.1 Problemi s prijevodom

Čini se da Sen vrlo dobro sažima poteškoće definiranja pojma meritokracije kada piše: »Meritokracija može imati mnogo vrlina, ali jasnoća nije jedna od njih« (2000, 5). Pogledajmo zašto. Etimološki se riječ meritokracija sastoji od dvije riječi: *merit*, *meritum*, što bi se uvjetno na hrvatski moglo prevesti kao zasluga, i *kratio*, što na grčkom znači vladati. Zajedno te dvije riječi označavaju vladavinu zaslužnih. O meritokratskim društvima govorimo kada najvažnija, najodgovornija, najzahtjevnija, a možda čak i najprestižnija mjesta ili javno dostupne položaje zauzimaju pojedinci i pojedinke tog društva koji ispunjavaju meritokratske kriterije, zbog kojih zaslužuju, odnosno imaju pravo na takva mjesta. Meritokracijom je moguće opisati sloj stanovništva koji je najzaslužniji, odnosno najinteligentniji i najmarljiviji. *Merit*, odnosno *zasluga*, povezana je s postignućima pojedinca ili pojedinke, koja su osnova za nagrade, plaće i status koji primaju. Riječ je o kriteriju novog društvenog poretka koji umjesto urođenosti i nasljeđa nagrađuje inteligenciju i trud pojedinca.

Sen upozorava da meritokracija ima značajno negativnu konotaciju, na što ukazuju i udaljeniji izvori. *Merit monger*, koji se može pratiti do 1552. godine, označava osobu koja omalovažava, koja je prezriva, ohola, dok se u *Fontana Dictionary of Modern Thought* iz 1988. godine može pronaći sljedeće objašnjenje meritokracije: riječ za vladavinu onih koji posjeduju *merit*; *merit* je izjednačen s inteligencijom i trudom, njezini se nositelji rano otkrivaju i dobivaju posebno obrazovanje, pisutna je opsesija s kvantifikacijom, rezultatima testova i kvalifikacijama. Egalitaristi je često povezuju s elitnim stavom obrazovanja ili vladavine, bez dodavanja autodestruktivnih značajki Youngove apokaliptične vizije. (usp. Sen 2000)

U definiranju riječi meritokracija Pojman, autor (koautor) nekoliko knjiga i članaka na temu pravednosti, ističe probleme s konceptom

zasluge, koji u engleskom jeziku ima barem dva označitelja, tj. *desert* i *merit*. Oba, ako pogledamo englesko-hrvatski rječnik, označavaju za-
slugu, pri čemu *desert* u nekim slučajevima označava nagradu, plaću,
a također i kaznu, s druge strane, *merit* uz zaslugu najčešće označa-
va vrijednost, odliku, prednost, dobru stranu. *Man of merit* mogao
bi se stoga prevesti na nekoliko načina – plemenit čovjek, zaslužan
čovjek. U nekim slučajevima značenje *merit* i *desert* se preklapaju, a
u drugima se razlikuju. I upravo su te razlike ono što Pojman (1999)
posebno naglašava. Naime, *merit* shvaća kao rod, a *desert* izjednačava
s vrstom. Budući da *merit* povezuje s grčkom riječju *axia*, shvaća ga
kao »bilo koju značajku ili kvalitetu [*any feature or quality*] koja je
osnova za raspodjelu pozitivnih karakteristika, kao što su: pohvale,
priznanja i nagrade«. (ibid., 86) Zasluga može biti i nezaslužena jer
je riječ o »prirodnoj lutriji« (ibid.), kao što su ljepota, inteligencija ili
boja kože. »U pravilu, o zasluži govorimo kao o doprinosu nekoga
nečemu«. (ibid.) Odlično napisan seminarski rad studentici donosi
odličnu ocjenu, bez obzira na to je li ga napisala bez ikakvih proble-
ma ili s puno problema, što može biti rezultat vladanja ili nevladanja
pisanjem na određenom jeziku, boljeg ili lošijeg razumijevanja proči-
tane literature, nedostatka ili postojanja interesa itd.

Poteškoće s pojmom demonstrira i rasprava o srodnom pojmu
desert koji bi u usporedbi s *merit* bio povezan s aktivnošću pojedinca,
odnosno pojedinke, te koji bi trebao biti rezultat njegovih ili njezinih
dobrovoljnih namjernih djelovanja. Povezan je s namjerama ili s tru-
dom. Unatoč postavljenoj dilemi meritokraciju izjednačavamo sa za-
slugom. To činimo unatoč tome da, kao što ćemo vidjeti u nastavku,
postoji velika vjerojatnost da za trud, a za talent još više, nismo doka-
zivo zaslužni. Pogotovo se u slučaju talenta više radi o sretnoj slučajno-
sti nego o zasluži. Iako se dijelom razlikuju, ta dva pojma predstavljaju
kriterij prema kojemu suvremena društva nagrađuju i kažnjavaju svoje
članove i članice. »Prepoznavanjem i nagrađivanjem zaslužnosti pro-
moviramo učinkovitost i blagostanje« (Pojman 1999, 89).

Ostat ćemo kod uvjetnog prijevoda riječi zaslužnost, koji je
uvriježen i slijedi Youngovu logiku opisa meritokracije. Zaslužnost
ili nagrada slijedi kao posljedica talenta pojedinca ili pojedinke (za

koji nije zaslužan/zaslužna, ali ima pravo na nagrade predviđene za taj talent) i osobnog angažmana da ga kultivira na društveno poželjan način, u najvećoj mogućoj mjeri uz pomoć vlastitog truda i angažmana, što opet vodi do opravdanih i zasluženih nagrada. *Merit* kako ga je predstavio Young, naime, u sebi povezuje oboje – talent i trud.

1.2 Youngova inovacija jednakosti meritokracije koju je potaknula dilema laburista

Razmatranju koncepta meritokracije treba dodati da riječ ima svog autora i godinu prvog objavljivanja. Isprva se vjerovalo da se termin prvi put pojavio 1958. godine. U orbitu globalnog vokabulara poslao ga je britanski sociolog Michael Young u svojoj knjizi – političko-satirično-futurističko-distopijskom eseju – pod naslovom *Uspon meritokracije, 1870–2033, esej o obrazovanju i jednakosti* (engl. *The Rise of the Meritocracy, 1870–2033, An Essay on Education and Equality*). Danas znamo da je riječ meritokracija prije njega upotrijebio Alan Fox. Fox je koristio izraz (i do neke mjere pojam) u časopisu *Socialist Commentary* u svibnju 1956. i na socijalistički način upozorio na trajne nejednakosti i društvenu stratifikaciju, što će »biti prisutno sve dok pretpostavljamo da je prirodni zakon da oni s višim profesionalnim statusom trebaju uživati ne samo izrazito veće obrazovanje već i, prema pravednosti i nuždi, imati veći prihod.« (Fox 1956, 13) Autor dodaje da će sve dok »ova pretpostavka postoji [...] naše društvo biti podijeljeno na blagoslovljene i neblagoslovljene – one koji dobivaju najbolje od svega i one koji dobivaju najgore i najmanje. [...] Na taj način, 'meritokracija' reproducira nejednako društvo u kojem se daroviti, inteligentni, energični, ambiciozni i nemilosrdni pažljivo izdvajaju, a društvo im pomaže da dođu do najprestižnijih pozicija, gdje ne samo da uživaju u ispunjavanju svojih prirodnih danosti već i za to primaju ogromne plaće« (ibid.).

Knjiga koja je proslavila termin nije bila napisana kako bi slavila koncept zaslužnosti. Upravo suprotno. Young je želio upozoriti na opasnosti meritokracije, čiji je trijumfalni pohod uočio 1950-ih u

Velikoj Britaniji.⁶ U to vrijeme još je uvijek bio aktivan i istaknuti član Laburističke stranke. Njegovo članstvo u spomenutoj stranci značajno je pridonijelo nastanku, obliku i glavnoj poruci knjige (više u Briggs 2006, Dench 2006).

Michael Young danas je poznat prije svega po svojoj neznanstvenoj knjizi za koju se isprva činilo da je neće moći objaviti. Naime, rukopis je odbilo jedanaest izdavača, a zatim ga je 1958. godine objavio njegov prijatelj Walter Neurath, koji je zajedno sa suprugom osnovao izdavačku kuću Thames & Hudson. Ubrzo nakon toga knjiga je ponovno izdana u Penguinu. Uslijedilo je više izdanja. Postala je bestseller i prevedena je na nekoliko jezika. Knjiga je novotvorenicu odnijela u svijet i ustoličila je u suvremenom rječniku. Posebno se uspješno primila u SAD-u, gdje se povezuje s visoko cijenjenim »američkim snom« (McNamee i Miller 2009). Međutim, Younga nije impresionirala popularnost i upotreba (i zloupotreba) te riječi. Nikada nije prihvatio činjenicu da je ona dobila vlastiti život izvan onoga što je o njoj komunicirao u svojoj futurističkoj satiri. Zapravo, nikada nije uz negativne strane uspio prihvatiti pozitivne strane koncepta, koji se uspješno obraćao različitim javnostima, a koji je i sam tako atraktivno predstavio u prvom dijelu knjige.

Younga⁷ su na razmišljanje o meritokraciji i pisanje knjige navele okolnosti povezane s njegovim tadašnjim profesionalnim angažmanom u Laburističkoj stranci.⁸ Od posebne je važnosti za knjigu njegova ambicija da utječe na smjer politike koji je stranka trebala usvojiti (Dench 2006, 5). Ideja mu je pala na pamet nakon poraza stranke na izborima 1950. i pripreme novog izbornog programa kada je do izražaja došao raskol između »starog« vodstva i mlađeg dijela stranke.

6 Zakon o obrazovanju (engl. *Education Act*) iz 1944. godine omogućio je društvenu mobilnost staroj radničkoj klasi, što se odrazilo u nastanku nove srednje klase koja se počela udaljavati od »svoje« stranke – laburista.

7 Inače je (ko)autor nekoliko socioloških knjiga, političar i osnivač velikog broja organizacija i udruženja.

8 Kao član propagandnog odjela radio je za stranku od 1945. godine kada je pomagao u izradi izbornog manifesta *Let us face the future*, pa sve do 1951. godine. Stranka je neočekivano pobijedila 1945. godine, a 1950. godine izgubila iako je osvojila više mjesta nego 1945. godine.

Prilikom utvrđivanja uzroka poraza i traženja novih strategija stranka se našla na raskrižju u pogledu svojih političkih polazišta. Dio stranke ispravno je percipirao društvene promjene na koje je bilo potrebno odgovoriti – povećanu društvenu mobilnost i s njom povezani pomak dijela biračkog tijela koje je trebalo pridobiti na svoju stranu i zadržati. Njihova razmišljanja o tome kakvu strategiju, odnosno politiku usvojiti za uspješno obraćanje »novim starim« biračima pratila su duh vremena. Modernističko krilo stranke stavilo je naglasak pretežito na birače koji su prelazili iz radničke u srednju klasu i zato su željeli usmjeriti pozornost stranke na važnost osobnog uspjeha, kulturnog kapitala i ideju besklasnog društva, bez odustajanja od ideje socijalne pravednosti (Dench 2006). Drugo krilo stranke željelo je održati svoju povezanost s radničkom klasom. Young je bio rastrgan između te dvije pozicije. Iako se slagao s većinom prijedloga modernističkog krila stranke, prelazak s birača »s mišićima« na birače »s mozgom« uzrokovao mu je nelagodu. Naime, on sam nije želio potpuni prekid s vezama koje su bile stvorene s tradicionalnom radničkom klasom. Vidio je opasnost u pojavi mladih, ambicioznih meritokrata, novih mandarina, koji bi mogli postati nova vladajuća klasa. Budući da je želio utjecati na odluke stranke, ali se pritom nije želio sukobiti s različitim strujama unutar nje i neki od njegovih već objavljenih pamfleta nisu postigli željeni učinak u stranci, napisao je *Meritokraciju*. Upravo zbog ambivalentnog odnosa koji je Young imao prema meritokraciji, a i zbog problema individualizma nasuprot obitelji i zajednici, kao i zbog različitih stavova unutar stranke o spomenutim problemima koji su otvorili više kontroverzi nego rasprava, knjiga je napisana u dva dijela. Prvi dio je pokušaj povijesno utemeljenog prikaza transformacije britanskog društva iz feudalnog preko industrijskog do meritokratskog društva kakvo bi trebalo biti 2033. godine. Optimističan ton koji proizlazi iz ovog dijela očito je odraz mišljenja većine mladih meritokrata unutar stranke, što barem djelomično nije bilo strano ni Youngu. U ovom dijelu autor također daje svoju poznatu formulu $IQ + effort = merit$, odnosno kvocijent inteligencije (IQ) i trud odražavaju se u zaslužnosti. Formula razlaže novi kriterij na temelju kojeg mjesto pojedinca u društvu ovisi o njegovoj inteligenciji i uloženom naporu.

Na početku drugoga dijela, koji se odvija u budućnosti, objašnjava da je »članstvo« u meritokraciji dostupno samo pet posto stanovništva, onima kojima pripadaju najvažniji poslovi, najbolji status i najveće materijalne nagrade. U ovom dijelu narativ prelazi iz optimističnih u ozbiljnije tonove. Mase, koje je novi meritokratski sustav odvojio, sve su više nezadovoljne. Meritokrati – vladajući sloj – počinju koristiti nedemokratske postupke, a parlament je sve slabiji zbog moći javnih službi (engl. *civil service*). Meritokracija postaje elita koja se reproducira i pomaknula je ljestve mogućnosti drugim slojevima populacije.

Young svojom knjigom nije doživio očekivani odjek unutar stranke. Naprotiv, unatoč porazu meritokracije u knjizi, optimistična priča iz prvoga dijela se učvrstila i opstala, a upozorenja i opasnosti iz drugoga dijela gotovo su utonula zaborav. Young je ponovno pokušao 2001. godine upozoriti na negativne strane meritokracije kada je u *Guardianu* objavio članak pod naslovom *Dolje s meritokracijom!*⁹ Tada također nije uspio. Tome je očito doprinjelo modernističko kriolo stranke koje je, na Youngovo razočaranje, vjerovalo »da će budućnost biti meritokratska« (Dench 2006, 8), te je to uvjerenje više ili manje uspješno promoviralo i provodilo. Posebno je uspješno bilo tijekom uspona novih laburista (engl. *New Labour*). Stoga ne čudi da je Blair početkom novog tisućljeća jednim od najuspješnijih projekata laburista proglasio novu dominantnu racionalnost, tj. meritokraciju.

Dench smatra da mnogi nisu razumjeli upozorenja o negativnim aspektima meritokracije jer je Youngova knjiga napisana u obliku distopijske satire. Upravo je forma satire navodno je onemogućila prodornost i jasnoću upozorenja. Iako je Young bio svjestan neobičnosti korištenja takvog oblika, istovremeno mu je omogućio suočavanje različitih mišljenja unutar stranke, bez potrebe da se poimence obračunava sa stranačkim kolegama. Ponekad pogrešnom shvaćanju poruka u knjizi doprinjelo je i to da je knjiga bila napisana u obliku doktorske disertacije kojom kao da neki drugi Michael Young,

9 Riječ je o Youngovom odgovoru T. Blairu; on je, naime, zahtijevao više meritokracije u Velikoj Britaniji.

koristeći historijsku sociologiju, proučava fenomen meritokracije. Budući da se čini da bi riječ trebala biti o znanstvenom djelu, tj. doktorskoj disertaciji izmišljenog Younga, knjiga sadrži gomilu izmišljenih citata i referenci (posebno u drugom, futurističkom dijelu); kao da je napisana 2033., odnosno 2034. godine.

S novoskovanim terminom Youngu je jasno da formula $IQ + \text{uloženi trud} = \text{zaslužnost}$ zapravo nije nova. Možda jest način na koji su pojedinačni elementi dani nov, ali sama ideja nije. Vjerovao je da ju je moguće prepoznati već u prosvjetiteljstvu, ali o tome više u nastavku.

1.3 Preinake koncepta

Već površan povijesni pregled pokazuje da se odnos prema zaslužnosti oblikovao i mijenjao s obzirom na doba i organizaciju društva. Međutim, poviješću ideje meritokracije bavit ćemo se samo u mjeri i zato da bismo pokazali proces razvoja ideje koja se polako, ali sigurno »utjelovljivala kroz institucije i ljude – u društvima u kojima su institucije i ljudi djelovali«. (Le Goff 1985, 14) Budući da nas na ovome mjestu ne zanima povijest općenito, već samo one točke i okolnosti u njoj za koje vjerujemo da su u povijesti zapadnih i nekih drugih civilizacija utjecale na razvoj koncepta meritokracije, kao i jer nas zanimaju društveni pomaci (preinake) koji su omogućili da se koncept uvriježio i zaživio u današnjem obliku, ograničavamo se samo na određena razdoblja povijesti i odabrana društva. Stoga pred nama imamo kratki i nepotpuni povijesni pregled koji služi samo za osvjetljavanje i ocrtavanje geneze spomenute ideje.

1.3.1 Antička meritokracija

Rasprave o zaslužnosti, ako se ograničimo na zapadni svijet, mogu se pronaći već kod starih Grka. Primjer Odiseja, kako ga prikazuje Homer, na prvi pogled se čini kao slika čovjeka koja utjelovljuje meritokratski koncept. Budući da je pametan i vješt, Odisej pobjeđuje u 'natjecanju' s barbarskim kiklopima itd. Međutim, pritom treba uzeti u obzir sljedeće: homerski kralj, što Odisej jest, ne stječe svoj položaj

zbog svojih sposobnosti, već ga nasljeđuje. Ako ga želi zadržati i prenijeti na svoje potomke, mora se dokazati kao uspješan vođa. U homerskom društvu vrednuje se (prvenstveno) vojni uspjeh. Pojedinač je dobar, vrijedan, plemenit (grč. *agathos*) zbog svog (naslijeđenog) položaja i svojih uspješnih činova. Dobre namjere koje su se izjalovile, gubitak ili poraz, ne računaju se. Poraz se smatra sramotnim, bez obzira na to je li pojedinac odgovoran za njega ili nije. »Da bi netko bio *aghatos*, potrebna je hrabrost, vještina i uspjeh u ratu i miru; mora biti bogat i (u razdoblju mira) mora imati slobodno vrijeme, što predstavlja nužne uvjete za razvoj spomenutih karakteristika i prirodnu nagradu za uspješan angažman pojedinca« (Adkins 1960, 32).

Činjenica da su se u homerskom društvu samo slobodni muškarci višeg sloja mogli natjecati za zaslužnost dovodi nas do zaključka da koncept meritokracije, kakav danas poznajemo, nije mogao postojati u antičkoj Grčkoj. Naime, zaslužnost cilja na plemenitost i vrlinu, a one su u tom razdoblju shvaćene kao urođene, a ne kao stečene. Pojedinac, ali ne i pojedinica, vrijedan je ili ima pravo zbog svog podrijetla i (uspješnih) činova. To dvoje predstavlja formulu za »uspjeh« u homerskom društvu. U slučaju Odiseja više je riječ o pravu nego o zaslužnosti. Odisej je pametan i lukav – ima karakteristike nekoga tko je zaslužan. S druge strane, ima pravo na položaj vladara, a to pravo dolazi iz loze koju njegov sin Telemah namjerava nastaviti, što potvrđuje vrstu racionalnosti koju je sin preuzeo. Dio spomenutog prava ne bi prošao test meritokracije kako je danas razumijemo. Homersko društvo funkcionira prema kriteriju rođenja. Dobar čovjek klasičnog doba, ako želi biti zaslužan, imati pravo, takav je zbog načina ponašanja i djelovanja koji je u skladu s položajem, slojem, u kojem je rođen. Napomenimo da Pojman (1999) unatoč tomu smatra da je i u ovom slučaju riječ o meritokraciji. Razlika bi trebala biti samo u vrsti meritokracije.

Bliže današnjem shvaćanju meritokracije je Platonovo (1995) shvaćanje meritokracije koje predstavlja u svojoj viziji društva u *Državi*.¹⁰ Karakteristike onih koji su u najvećoj mjeri vrijedni, zaslužni

10 Odras Platonove utopije moguće je razaznati i kod Younga; naime, oba predstavljaju primjer države koju vode najposobniji.

i imaju pravo zauzimati najodgovornije položaje u državi i voditi je posjeduju filozofi. U šestoj knjizi *Države* detaljno predstavlja njihove karakteristike. Da bi netko bio primljen u krug filozofa, da bi postao filozofičan, mora biti hrabar i slobodan, sklon »božanskoj i ljudskoj Cjelini i (božanskom i ljudskom) Svemu« (Kocijančić 2002, 318). Ali i pravedan i blag. Nadalje, a to je vrlo važno za našu raspravu, mora biti poučljiv i obdaren pamćenjem, po prirodi umjerenog i ugodnog razuma koji će »biti vođen do uzora bivajućega« (ibid., 319). Platon također upozorava i na to da nema mnogo pojedinaca s takvim karakteristikama, iako je dovoljan i jedan. Ako se u njegovoj raspodjeli položaja u društvu već mogu uočiti elementi sposobnosti koji su rezultat prirode i odgoja, te stoga nužni uvjeti za pravo na vladarski položaj,¹¹ još uvijek nije dostupan svima pod istim uvjetima.¹² Ako su Platon i Aristotel u prvi plan već stavili značaj inteligencije, još uvijek inzistiraju na značaju roda. Stoljeća su morala proći prije nego što smo se s tim pozdravili. Tek ideje jednakosti i slobode – povezane s pojavom predstavničke demokracije, uklanjanjem nejednakosti koje su posljedica rođenja, društvenog sloja, spola, etničke pripadnosti itd. – uz određene druge čimbenike, omogućile su pojavu meritokracije kakvu danas poznajemo, unatoč pojedinačnim pojavama koje su bliske meritokratskim načelima, ali koje nestaju nakon kratkotrajnih pojava jer okolnosti još nisu zrele za njihovo postojanje i razvoj.

Na drugom kraju našeg planeta, u Kini, razvila se još jedna s gledišta meritokratske logike zanimljiva meritokracija. Otprilike u

11 Na ovom mjestu vrijedilo bi podsjetiti se Kantove polemike s ovim dijelom Platonove *Države* koju Zgaga (2013) ističe kada tematizira pitanje znanja i moći. »Na početku modernog doba Immanuel Kant protivio se takvom shvaćanju odnosa između 'kraljeva' i 'filozofa'.« (Ibid., 11) Platonov prijedlog odnosa između njih, prema Kantovom mišljenju, čini se nemoguć jer posjedovanje moći kobno inhibira slobodnu upotrebu razuma. Unatoč tomu, radi prosvjetljenosti vladara i naroda treba očuvati klasu filozofa, a prije svega dopustiti slobodno izražavanje misli i mišljenja (usp. Kant 1917, 160). To je ideja koja je bliska meritokratskim načelima i koju ćemo tematizirati u nastavku.

12 Kao zanimljivost možemo spomenuti da iako je Platon vjerovao da najvažnije položaje trebaju zauzimati najpametniji i najsposobniji, Akademiju nije prepustio svom najboljem učeniku, npr. Aristotelu, već svom nećaku Speuzipu. Vrijeme u kojem je živio i radio bilo je prožeto vrstom racionalnosti koja je davala prednost krvnim vezama.

Homerovo vrijeme Konfucije je jasno formulirao ideju da se položaji vladara, iz moralnih razloga, a i s gledišta učinkovite vladavine, ne smiju nasljeđivati (Ho 1962). Smatrao je da važni službeni položaji trebaju biti stvar sposobnosti i zasluga. Stoga bi trebali biti dostupni svim ljudima putem obrazovanja, bez obzira na njihovo društveno podrijetlo. Čini se da je Kina pod dinastijama Ming i Qing prva razvila meritokratski sustav upravljanja velikim, kompleksnim carstvom. Uz sve unutarnje napetosti, proturječja i borbe za vodeće položaje tijekom stoljeća čini se opravdanim tvrditi, na temelju razmatranja Walzera, da je »jedini sustav koji se ikada približio dodjeljivanju službenih položaja ispitom bio kineski sustav ispita« (1983, 139). Treba napomenuti da su ga koristili »nekih trinaest stoljeća« (ibid.), ali samo za »carsku službu«, dok je civilno društvo bilo »laissez faire svijet«: nije bilo ispita za poslovne ljude, ni za liječnike, inženjere, glazbenike itd. Unatoč tomu, Kinom je dugo »vladala klasa stručnjaka, a svaki član te klase nosio je sa sobom potvrdu o zaslugama« (ibid.).

Kako bi se što više približila meritokratskom sustavu, Kini je bio potreban pažljivo organiziran sustav obrazovanja koji je djeci iz različitih slojeva nudio jednake mogućnosti pohađanja javnih škola, uvođenje stipendija, transparentan i pravedan sustav ocjenjivanja te stoljeća političke volje da se izbjegne nepotizam unutar službeničke klase koja je favorizirala svoje bliske rođake (usp. Walzer, 1983, str. 136–143, Bourdieu, 2012 i Bell, 2015). Sustav je razvio opsežnu kulturu testiranja. Postojalo je približno šezdeset raščlanjenih »zasluga« koje su dužnosnici trebali tražiti kod regruta, »općenito su bile povezane s moralnim karakterom, književnim obrazovanjem, administrativnim sposobnostima i poznavanjem vojnih poslova« (Ho 1962, 11) u kombinaciji s uspješnim polaganjem testova.

Pritom vrijedi upozoriti na raširenu sumnju u to je li car, kojemu su bili potrebni najbolji, najспособniji mladi nacije, zapravo dobio najpametnije. Za našu raspravu još je zanimljivije pitanje što je zapravo pokrenulo meritokratsku logiku kao dio administrativnog, regulatornog mehanizma u Kini već u 11. stoljeću. Iako bi ovo pitanje zahtijevalo daljnju razradu, čini se da je razlog za provedbu

meritokratske selekcije, kao što je često slučaj, rezultat kompleksnosti zadataka s kojima se u svom upravljanju suočavao ogroman imperij. To je uključivalo osnovne tehničke vještine u kombinaciji sa sposobnošću planiranja i savjetovanja vladajuće klase na različitim razinama interno strukturirane vladajuće uprave. Potrebne kompetencije i podjela rada tako su potaknule ideju da narod treba 'najbolje od svojih sinova' kako bi se pravilno i dobro vladalo. U kombinaciji sa željom svakog vladara i njegovih vladajućih klasa da ostanu na vlasti oba elementa očito su proizvela dugoročnu racionalnost. Fukoovski bismo mogli reći da ako su željeli uspostaviti vrstu vladanja koja bi mogla rezultirati funkcionalno kompleksnim društvenim entitetom i entitetima unutar njega, bilo je potrebno znanje, kao i odabir dužnosnika u skladu s njihovim upravljačkim sposobnostima.

Ako se vratimo u zapadni svijet, čini se da smo svjedočili nečemu sličnom u ranom razdoblju europske povijesti s Karlom Velikim (koji je potjecao iz obitelji Karla Martela) u vrijeme kada je njegov imperij obuhvaćao velik dio današnje Europske unije. Shvatio je da mu je za pravilno upravljanje svojim carstvom potrebno znanje, a za to mu je bilo potrebno obrazovanje. Upravljanje golemim teritorijima njegova carstva zahtijevalo je obrazovane upravitelje. Ta je potreba bila u središtu karolinške renesanse i njezina obrazovanja, što se proširilo na potrebu za obrazovanim svećenstvom i vladajućom elitom kako bi nadzirali širenje nove racionalnosti po golemim teritorijima carstva i njegove crkve.

1.3.2 Ispit kao meritokratska mjera srednjega vijeka

Razdoblje koje označava novi pomak u poimanju dijela formule meritokracije zanimljivo je zbog drugačijeg shvaćanja inteligencije koju je novi društveni sloj uspio ukloniti iz dotad domene božjega; riječ je o srednjem vijeku i pojavi srednjovjekovnih intelektualaca. Osim prisvajanja vremena, što se može uočiti i u srednjovjekovnom društvu s pojavom srednjovjekovnih trgovaca, ovo povijesno razdoblje, uz neke druge novosti – posebno je zanimljiva pojava osobe – donosi izum sveučilišta. Riječ je o novim ustanovama u kojima se pojavljuje nova

profesija – profesija prodavača riječi, intelektualca. Ona postaje još zanimljivija od ustanova u kojima djeluje. »Novi intelektualci i građani su ljudi s profesijom. Slični su trgovcima jer obavljaju profesiju 'prodavača riječi'« (Le Goff 1998, 7). Zanimljivi su nam zbog nove mogućnosti napredovanja na društvenoj ljestvici. Nova profesija im otvara novi put do vlasti, moći. Međutim, napredovanje nije vezano s društvenim podrijetlom, već s *ispitom*. Le Goff upozorava da još »nismo posve utvrdili kakva je novost bila aktivnost, intelektualna i društvena promocija koja se temeljila na sustavu koji zapadna društva prije nisu poznavala: ispit koji je skromno utirao put između ždrijeba (koji su grčke demokracije koristile u prilično uskim granicama) i rođenja« (1985, 14). Naime, ispit omogućuje napredovanje određenom broju seoskih sinova. Taj novi sloj, zajedno s trgovcima, već upućuje na pojavu novoga svijeta u kojem će se promijeniti logika ekonomije, logika politike i logika života. Intelektualci, novi ljudi koji stvaraju nešto novo, uz pomoć starih mudraca »na ramenima divova [...] vide više i dalje« (1998, 28), upravo zato što koriste i nadograđuju njihovo znanje. Međutim, te intelektualne skitnice koje svojom razigranošću, nestašlucima i kritikom postojećih struktura žele oblikovati novo plemstvo koje će oplemeniti krepost nažalost ne uspijevaju preživjeti. Ideje slogana koje promoviraju su sljedeće:

»Plemenitost čovjeka je vlast nad samim sobom.

Plemenitost čovjeka je uzdizanje poniznih.

Plemenitost čovjeka su prava koja mu pripadaju po prirodi.

Plemenitost čovjeka je u tome što se boji jedino sramote« (ibid.).

Međutim, očito su prejako obilježene idejama libertarijanizma općenito, a posebice idejama duhovne slobode. Mogli bismo dodati da je i jednog i drugog bilo previše za to vrijeme. Stoga u 13. stoljeću ovi nositelji inovacija nestaju. Nadmašila ih je »konsolidacija intelektualnog pokreta u organiziranim središtima, na sveučilištima« (ibid., 52).

U srednjovjekovnim društvima zbog društvenih i političkih čimbenika između 9. i početka 12. stoljeća pojavila se nova slika društvene strukturiranosti – trodijelnost – koju čine *»oratores, bellatores*

i *laboratores*, [...] klerici, vojnici¹³ i radnici« (Le Goff 1985, 89). Le Goff trodijelnu strukturu pripisuje napredovanju »monarhističke ideologije« (ibid., 90). Posebno je zanimljiv treći stalež koji bi se pogrešno mogao predstaviti kao isključivo gažen i iskorištavan. U biti je prilično raznolik i pojavljuje se u trodijelnoj strukturi društva jer ima posebnu društvenu vrijednost – klerici imaju vjersku, vojnici/plemići vojnu, a kmetovima i buržoaziji pripada ekonomska. »Ideološka uloga trodijelne sheme je u tome da izražava harmoniju, međusobnu ovisnost, solidarnost između klasa, staleža« (ibid., 98–99).

Plemstvo i svećenstvo su za svoj opstanak nužno trebali kmetove. Stoga je i ovom sloju društva pripisan značaj koji nije zanemariv. Kraljev zadatak je da kao poglavar i arbitar osigura i održava ravnotežu između sva tri.¹⁴ Stoga kralj sve više počinje poprimati sliku božjeg namjesnika na Zemlji.

Opisana društvena strukturiranost, unatoč potencijama koje nosi u sebi, dugo je čuvala privilegije plemstva i svećenstva, ali u povijesnom pregledu moguće je vidjeti da je svako toliko neki sloj, skupina, grad itd. unutar trodijelne strukture uspio steći pravo, odnosno privilegiju prema načelu razdvoji pa vladaj, koje su prakticirala prva dva staleža. Ali ni to postupno više nije bilo dovoljno. Vrenje u heterogenom i sve zahtjevnijem trećem staležu više se nije moglo postaviti povremenim »poslasticama«. Strukturu je nezaustavljivo pokretao »razvoj koji je povećao moć pokretnog bogatstva i sposobnost buržoazije, nižim je slojevima donio emancipaciju i naglasio značaj produktivnog rada, inventivne inteligencije i znanstvenog znanja« (Lefebvre 2007, 47). Postupno su započeli društveni pomaci u smjeru vrednovanja inteligencije, nad kojima kler više nije imao monopol. Istovremeno se u području rada, i fizičkog i intelektualnog, ustaljuje specijalizacija i podjela rada. Percepcija rada općenito u to vrijeme prolazi kroz posebnu transformaciju, što nas navodi na pregled još jednog fenomena koji se pojavljuje na području religije.

13 »U svakom slučaju, izraz *bellatores* između 9. i 12. stoljeća u trodijelnoj shemi odgovara nastanku novoga plemstva [...]« (Le Goff 1985, 95).

14 Što je već Platonova nova ideja.

1.3.3 *Protestantska etika, individualizacija i novo značenje rada*

Treba naglasiti da se društveno restrukturiranje u Europi nije događalo jednoliko i istovremeno, a kolonije su također bile svojevrsna iznimka. Međutim, moguće je uočiti zajednički način razvoja u onim zemljama u kojima je odlučujuću ulogu odigrala reformacija. Zbog nje je svećenički stalež izgubio svoju moć u svim onim zemljama u kojima je zavladao duh protestantizma. »Duh slobodne misli ubrzao je pojavu denominacija« (ibid., 48). Weber (1905/2002) proglašava puritance jednom od najvažnijih denominacija jer je svojim sustavom vrijednosti utemeljenim na protestantskoj etici postavila temelje za razvoj kapitalizma. Osnovna ideja njegovog klasičnog djela *Protestantska etika i duh kapitalizma* temelji se na povezanosti radne etike i asketizma. Rad, s jedne strane, potiče produktivnost, a asketizam, s druge strane, omogućuje štednju koja se može reinvestirati. Oboje je, dakako, blisko duhu kapitalizma, ali na ovome mjestu želimo naglasiti aspekt individualnosti koji protestantizam potiče. U usporedbi s katoličanstvom, protestantizam uspostavlja individualni odnos s bogom, bez posrednika – svećenika, kakvog ga poznaju katolici. Prekid s grupnim ritualima, uspostavljanje individualnog čitanja *Svetog pisma*, individualne molitve i neposrednog odnosa s bogom konstituira pojedinca koji je odgovoran za sebe i koji vlada sam nad sobom.

Protestantizam posljedično utječe i na transformaciju rada koji se na početku kršćanstva shvaćao kao pokora za istočni grijeh, a sada postaje božanski poziv (poziv od Boga) (više o ovoj temi u drugom poglavlju). Štoviše, uvjerenje kalvinista koji su vjerovali u predestinaciju, što je značilo da se spasenje ne može zaslužiti, već je stvar božjeg izbora, poticalo je pojedince da pokušaju pronaći načine koji bi potvrdili da su odabrani. Prema njihovom vjerovanju, znak izabranosti trebao bi biti ovozemaljski uspjeh. Iz cjeline je logično slijedilo cij enje napornog rada koji je – ako bi trebao dokazivati izabranost – morao rezultirati uspjehom. (Više o položaju rada u zapadnim društvima i trudu kao elementu formule meriokracije slijedi u drugom poglavlju.)

Posebno su se uspješno naporni rad i asketizam učvrstili u SAD-u. Ako tome dodamo politički aspekt, tj. uspostavljanje demokracije 1776. godine *Deklaracijom o nezavisnosti* koja je, uz suverenitet, slavlila neotuđiva prava građana na »život, slobodu i traženje sreće«, dolazimo do još jednog važnog elementa koji čini nužnu osnovu meritokracije, *slobode*.¹⁵ Iste godine, Škot Adam Smith objavio je temeljno djelo ekonomije slobodnog tržišt – *Bogatstvo naroda*, koje je postalo biblija kapitalizma slobodnog tržišta. U djelu, između ostalog, ističe osobni interes, individualno natjecanje, privatnost i principe *laissez fairea*, zajedno s nevidljivom rukom tržišta – sve podjednako zanimljive elemente u uspostavljanju meritokratske logike.

Još jedan klasik političke misli, Tocqueville (1996), primjećuje da se uspjeh demokracije u SAD-u može pripisati individualizmu i jednakosti – individualizam shvaća kao zreo i miran osjećaj koji svakom članu zajednice omogućuje da služi sebi. Međutim, pritom upozorava da nije riječ o egoizmu. Pod jednakošću misli na odsutnost aristokracije (ibid.). Navedeno predstavlja važne proboje, iako je SAD značajno očuvao snažne elemente temeljne nejednakosti. Robovi, žene, starosjedioci i drugi bili su isključeni iz »novoga svijeta« kao oni koji nisu jednakopravni.

Na starom kontinentu, uz reformaciju, treba spomenuti i razdoblje prosvjetiteljstva koje je donijelo veličanje ljudskog razuma. Iako se, kako tvrdi Lefebvre, »mislenost mijenjala sporije od ekonomije i društva« (2007, 62), prosvjetiteljstvo je pokrenulo val ideja koje su, zbog uvijek pomalo drugačijeg načina djelovanja i razmišljanja najproduktivnijeg dijela trećeg staleža koji je stari režim sve više stiskao svojom logikom i ekonomijom, pronašle vrlo prijemčivu publiku. »Eksperimentalni racionalizam postavio je temelje moderne

15 Sloboda čovjeka predstavljala je uvjet za kasniju demokraciju (građanska prava) i tržišnu ekonomiju. Sloboda kretanja, boravljenja, raspolaganje vlastitim tijekom, vremenom itd. pretpostavke su kapitalističke racionalnosti. Bez nje nema temeljnih elemenata svijeta koji je proizašao iz srednjega vijeka. Deklaracija iz 1776. prvi je sustavni dokument koji definira prava čovjeka i građanina kao urođena i stoga neotuđiva. Svi sljedeći dokumenti koji se bave pravima i slobodama čovjeka i građanina temelje se na njoj, npr. *Ustav Sjedinjenih Američkih Država* (1787) ili *Deklaracija o pravima čovjeka i građanina* (1789).

znanosti i u 18. stoljeću nastojao je obuhvatiti sve aspekte ljudske aktivnosti« (ibid.), što se odrazilo, iako drugačije, ali dijelom slično, u više ili manje cijeloj Europi tog vremena.

Individualizam, mobilnost, raspad tradicionalne obiteljske zajednice, urbanizacija, industrija, stratificiranje društva itd. zahtijevali su manje ograničenja, više slobode i neovisnosti, drugačiji društveni poredak. Intelektualce tog vremena nije zanimalo samo razumijevanje svijeta već su ga i željeli promijeniti, a to su to i učinili. Počele su se rađati ideje o potrošnji, društvenom rastu i razvoju. Nakon toga uslijedilo je drugačije razumijevanje trećeg staleža starog režima, a posebno odnos društva prema siromašnima i bogatima. Pripadnik najnižeg sloja ranije je dobivao određenu vrijednost zbog njegova održavanja ravnoteže u staleškom društvu i imao je više mogućnosti za ulazak u kraljevstvo nebesko jer se više okretao k bogu, ali vrednovanje najsiromašnijih počelo se mijenjati. Bogati pojedinci bili su znatno korisniji društvima 18. stoljeća od siromašnih jer su bili oni koji su siromašnom sloju omogućavali rad. Obrana i predstavljanje bogatih kao korisnih može se pronaći, između ostalog, u spisima Humea i Smitha.

Opisana kretanja predstavljaju sve povoljnije okolnosti za novo vrednovanje sposobnosti pojedinca. Posebno su zanimljive sposobnosti koje su za državu važnije od plemićkog podrijetla stečenog rođenjem. Potrebu za sposobnim, kompetentnim pojedincima počeli su širiti mnogi mislioci tog vremena – Voltaire, Montesquieu, M. Wollstonecraft, O. de Gouges, Rousseau. Potonji, užasnut razlikama koje nastaju među ljudima tijekom njihovog formiranja, bio je među prvima koji je pozivao na drugačiju, pravedniju raspodjelu društvenih dobara i pravednije društvo općenito. Vjerovao je da vrijeme traži novog, drugačijeg čovjeka.

Sve glasniji postaju zahtjevi za ukidanjem onih društvenih nejednakosti koje su urođene. Svijest da su, unatoč svemu, još uvijek udaljeni od vlasti postaje posebno bolna za najproduktivniji sloj. Potaknuti uspjehom ustanka u SAD-u, intelektualci su počeli koketirati s idejom demokracije. Paine i Condorcet bili su uvelike inspirirani pobunjenicima. Prvi kritizira nasljeđivanje vladarske funkcije, a drugi javno obrazovanje vidi kao najvećeg saveznika demokracije jer

je nejednakost obrazovanja »jedan od najznačajnijih izvora tiranije« (Condorcet 1791/1994, 62).

Thomas Carlyle također je bio protivnik plemstva u Engleskoj, ali, zanimljivo, nije želio ukloniti sve nejednakosti. Zahtijevao je stvaranje takvih prilika koje bi omogućile siromašnima i bogatima da sami zasluže nejednakosti. »Europi je potrebno pravo plemstvo, [...] ali to mora biti plemstvo talenta. Lažna aristokracija je nepodnošljiva« (Botton, de 2004, 85).

Među ključnim načelima prosvjetiteljstva mogu se pronaći zahtjevi bliski meritokratskim načelima: »Određivanje pojedinaca na temelju njihova rođenja treba u čim većoj mjeri minimizirati i u demokratskim društvima trebaju sudjelovati mase, a ne samo elite« (Halsey 2003, 632).

S druge strane, Michaud (2009) upozorava da nas diskurs u razdoblju Francuske revolucije koji snažno podsjeća na načela meritokracije ne smije zavarati. U deklaraciji o ljudskim pravima doista je moguće pronaći pojmove kao što su: jednakost, sposobnosti, vrline i talenti, ali to još nije promicanje zaslužnosti – meritokracije. U razdoblju 1780–1790 ta riječ još nije imala pravu 'konotaciju' da bi je tadašnji promicatelji društvenih ideja koristili. Međutim, u njihovim idejama i postupcima moguće je uočiti da su ustalili novi kriterij za zauzimanje najvažnijih i najviših položaja u javnim službama. Sposobnosti su postale razlikovno načelo odabira pojedinca za određeni položaj u društvenoj strukturi, a posebno za izbor u javne službe.

Kriterij svakomu s obzirom na njegovo rođenje tako je polako počeo ustupati mjesto kriteriju jednakosti za sve, što je već utrlo put novom kriteriju, tj. svakome s obzirom na njegove sposobnosti. Međutim, potpuno ostvarivanje tih načela još nije bilo moguće u postrevolucionarnom razdoblju, iako je, npr. Napoleon pri odabiru svojih generala već primjenjivao načelo »*carrières ouvertes aux talents*« – karijere otvorene za talentirane. Tijekom njegove vladavine Francuska je nastavila ukidati feudalne privilegije. Reformama školskog sustava škole su postale dostupne svima. Godine 1794. osnovali su Politehniku koja je stipendijama za siromašne omogućila studiranje i onima iz nižih slojeva društvene ljestvice.

Unatoč značajnim društvenim promjenama koje su – kao što smo pokušali pokazati fragmentiranim povijesnim pregledom – utrle put usponu ideje meritokracije, njezin pravi uspon započeo je tek u 19. stoljeću. Ozbiljno se počela konceptualizirati za vrijeme francuskog sociologa Emilea Durkheima. U djelu *O podjeli društvenoga rada*, doktorskoj disertaciji objavljenoj 1893. godine, analizirao je uzroke društvenih konflikta koji su uzrokovali probleme za postojanje Treće Republike. Ustrajni konflikt objasnio je konceptima organske i mehaničke solidarnosti. Durkheim je, u usporedbi s Marxom, bio uvjeren da je podjela rada ono što povezuje pojedince suvremenih industrijskih društava u zajednicu. Budući da su moderna društva kompleksna i razvijenija od predindustrijskih društava, sve veća specijalizacija na radnim mjestima potrebna je za održavanje solidarnosti. Durkheim upozorava – ovim se upozorenjem pridružio liniji zagovornika meritokracije, što se odrazilo i na njegovo shvaćanje obrazovanja – da će u društvu biti nemiri sve dok će talentirani pojedinci obavljati profesije neprikladne njihovim sposobnostima.

U Francuskoj i Velikoj Britaniji navedeno se odvijalo otprilike u isto vrijeme, a u Njemačkoj se djelovanje meritokratskog načela može pronaći u njezinom pravosudnom sustavu, u kojem su suci birani prema meritokratskom načelu već u 18. stoljeću. Slično tomu, kod Finaca i Šveđana također se mogu pronaći zametci meritokratskih načela vezanih uz javne službe, koja su bila na snazi već u 18. stoljeću (Ringer 1989). U nastavku ćemo detaljnije predstaviti uspon i uzlet meritokracije u Velikoj Britaniji, koju je posebno tematizirao i Young.

1.4 Uspon meritokracije u Velikoj Britaniji

Povijesne okolnosti prikaza uspona nove elite¹⁶ koja je proizašla iz restrukturiranog britanskog društva 19. stoljeća Young daje u prvom dijelu svoje knjige. Kao godinu prekida sa starim režimom odabire 1870. godinu. Godina nije odabrana slučajno – jer se vjeruje da je

16 Izvorni naslov prvoga dijela knjige glasi *Rise of the Elite*.

moderno doba započelo u Velikoj Britaniji kada je kriterij pokroviteljstva ustupio mjesto kriteriju zaslužnosti, koji je od te godine služio kao kriterij za odabir najprikladnijih kandidata za javnu službu. Međutim, bitka za kriterij zaslužnosti nije bila lako dobivena. Počela je 1853. godine kada je William Gladstone, tadašnji ministar financija, naložio sir Charlesu Trevelyanu i sir Staffordu Northcoteu da istraže načine regrutiranja i napredovanja zaposlenika u britanskim javnim službama. Izvješće podneseno ministrima u siječnju 1854. godine bilo je »kratko, sažeto i udarno« (Davis 2006, 27). Kritika zapošljavanja u britanskim javnim službama sredinom 19. stoljeća bila je pogubna. Izazvala je žustre rasprave među vodećim političarima tog vremena, a aristokracija se osjećala ugroženo.¹⁷ Prijedlog, iznesen u izvješću, da se uzima u obzir načelo provjere za odabir kandidata i odbaci načelo nasljeđivanja javnih službi ostvario se tek 1870. godine kada je Gladstone postao premijer. Unatoč novom načelu, treba dodati da javne službe (još uvijek) nisu bile dostupne svima. Birali su između kandidata (muškaraca) »srednje i više klase, sveučilišno obrazovanih i formiranih po uzoru viktorijanskog modela« (Davis 2004, 29).

Radikalnije promjene došle su s 20. stoljećem. Uloga države polako je počela jačati. S »Novom liberalnom agendom – od 1906. godine do velikog rata 1914. godine« (ibid.) – napravljeni su prvi koraci prema socijalnoj državi, tj. pomoć za nezaposlene, zdravstveno osiguranje, mogućnost promjene radnih mjesta. Međutim, bit izvješća dvojice gospodina zapravo se ostvarila tek tijekom dva svjetska rata. Prvi svjetski rat zahtijevao je da država traži resurse na svim onim mjestima gdje ih dotad nije tražila. »Industrijalci, akademici, statističari i ekonomisti bili su, među mnogima drugima, uključeni u birokraciju« (Davis 2006, 30).

Sve su glasniji postajali zahtjevi da status – kao i dobivanje mjesta u javnim službama – više ne smije biti posljedica situacije u kojoj je pojedinac rođen. Zagovornike promjena nije toliko uznemiravalo nasljeđivanje imovine koliko nasljeđivanje profesije i statusa. »Neobično

17 Više o raspravama o zaslužnosti u 19. stoljeću u Davis 2006, 27–29.

je koliko liječnika su sinovi liječnika, koliko odvjetnika su sinovi odvjetnika – i slično u svim drugim profesijama» (Young 1958, 25). Sve do kraja 19. stoljeća Britanija je prednjačila među industrijskim zemljama u raširenom nepotizmu. Na pitanje zašto se nepotizam održao cijelo stoljeće nakon što je industrijalizacija zavladała Britanijom Young odgovara da je to zato »što nikada nije bila napadnuta, nikada konačno poražena u ratu i nikada potresena političkom revolucijom. Zemlja nikada nije bila prisiljena napraviti novi početak. [...] Britanija je živjela od kapitala svojih predaka« (ibid., 26). Sve do početka 20. stoljeća tradicija je bila u velikoj mjeri (pre)cijenjena.

Ali ne samo u Britaniji već i u svijetu općenito, brže promjene dogodile su se zbog ratova – 20. stoljeće svjedočilo je dvama svjetskim ratovima – i općenito konkurenciji među nacijama, koja je ostala snažno prisutna i nakon ratova. Društveni napredak zahtijevao je svoj danak. »Britanija se morala suočiti s drugim nacijama u svijetu natjecanja« (Young 1958, 31). Ubrzo je postalo jasno da nema napretka bez obrazovanih ljudi. A ako premalo ljudi dođe na sveučilišta, koji tamo čak ni ne pripadaju, državi se ne piše dobro. Ako država ne iskoristi intelektualni potencijal svojih građana, to je za nju loše. Stoga ne iznenađuje da je dio britanske političke elite počeo razmišljati o sveobuhvatnoj reformi školskog sustava. Tome su najviše doprinijeli socijalisti, koje neki nazivaju »babicama« napretka. Rezultat njihovih zahtjeva bio je poboljšanje osnovnoškolskog obrazovanja, besplatno srednjoškolsko obrazovanje, a povećao se i broj stipendija na sveučilištima.¹⁸

U najvećoj su mjeri za činjenicu da je meritokracija postala glavno opravdanje za socijalizaciju, selekciju i nadzor koju provodi škola zaslužni upravo socijalisti. Međutim, navedeno nije prihvaćeno samo na području školstva jer »društvo koje prepoznaje i nagrađuje talente u školama, ali ne i u industriji, ne djeluje u vlastitom interesu« (ibid., 79), te stoga njezin prodor počinje i u druge društvene sfere.

18 Zakon o obrazovanju iz 1944. godine omogućio je djeci da se obrazuju »primjereno njihovoj dobi, u skladu sa svojim sposobnostima i kapacitetima. Više obrazovanja bilo je namijenjeno sposobnijima.« (Young 1958, 37) Prije svega, zakon je donio ujedinjeniji nacionalni školski sustav koji je postupno uklonio poslijeratnu zbrku na ovom području.

1.5 Meritokracija kao dominantna racionalnost 20. i 21. stoljeća

Za uspon i uspjeh meritokracije, uz neke druge čimbenike, od ključne je važnosti upravo škola. Kao što smo utvrdili na primjeru Velike Britanije, za Francusku se također može dokazati da je pobjedničkom pohodu meritokracije pripomogla upravo škola 20. stoljeća. Na umu imamo školu kakvu poznajemo danas, a ovdje ukazujemo na činjenicu da se u najvećoj mjeri oslanja na meritokratska načela. Treba naglasiti da škola od samoga početka nije bila mjesto za promicanje meritokratskih načela. Škola kao prostor u kojem se otkrivaju talenti, a zatim se na temelju sposobnosti i truda provodi selekcija i društvena promocija, relativno je novi društveni fenomen (Duru-Bellat 2009).

Naime, opće obrazovanje u 19. stoljeću još nije promoviralo meritokraciju i s njom povezanu društvenu mobilnost. Ideja dostupnosti osnovnoga obrazovanja bila je odgojiti i obrazovati aktivnog građanina. Sličnu ulogu škole zagovarali su već Condorcet i Wollstonecraft. Kako bi se formirao aktivni građanin koji bi znao što odlučiti na izborima, treba biti obrazovan. Pritom se i zbog samoograničenja države zagovaralo različito obrazovanje, za čije je pružanje bila odgovorna država. »Jedni će naći vremena samo za osnovno obrazovanje, a drugi će cijelu svoju mladost posvetiti samo obrazovanju« (Gaber 2001, 318).

Meritokratska logika organiziranja društva sve se više ustaljivala uz pomoć demokratizacije, dostupnosti/masovnosti obrazovanja, socijalnog zakonodavstva 19. i 20. stoljeća, ustaljivanja načela jednakih mogućnosti i reformi zapošljavanja. Pritom je ideja meritokracije, s jedne strane, morala je utrti svoj put borbom protiv načela nasljeđivanja (nasljeđivale su se titule i položaji), a s druge strane, borbom protiv egalitarnih načela koja zagovaraju potpunu jednakost u raspodjeli dobara. Meritokrati su vjerovali da su društvene razlike opravdane sve dok su rezultat jednakih mogućnosti za uspjeh. Različite sposobnosti dovode do razlika koje su opravdane jer su rezultat različitih talenata. Prema mišljenju meritokrata, privilegije i deprivacije su opravdane.

Status koji je pojedinac stekao vlastitim trudom i inteligencijom postao je nešto društvu prihvatljivo. Bogati pojedinci koji su do bogatstva došli uz pomoć talenta i rada nisu bili toliko kritizirani kao plemići. Sustav koji je uspostavljen omogućavao je i djetetu iz nižeg sloja uspon na društvenoj ljestvici samo ako se dovoljno potrudilo. Stoga se ova ideja obraćala masama, omogućavala im da pokažu i razviju svoje talente, za koje su se sada mogli nadati da će dobiti pravednu naknadu. Omogućeno im je sudjelovanje u natjecanju, a također i sudjelovanje u stvaranju svijeta s bitno manje nepremostivih prepreka. Stoga je raslo i povjerenje u zasluge pojedinca, a kasnije i u pojedinke, koje vode do boljeg društvenog statusa.

Budući da se, kao što smo pokazali, meritokracija najviše ustalila u školstvu, neki je opisuju kao dominantnu ideologiju obrazovnog sustava 20. i 21. stoljeća, a drugi kao ideologiju koja opravdava društvene nejednakosti današnjeg svijeta (Bourdieu 1990, Duru-Bellat 2009, McNamee i Miller 2009). Duru-Bellat (2009) uvjeren je da je meritokracija ideologija u negativnom smislu te riječi. Meritokracija i druge ideologije organiziraju kognitivne sheme na način da zamjenjuju mislivo i predlažu definicije društvene stvarnosti koje se nameću kao dokaz. U biti je na djelu performativnost diskursa koja uspješno doprinosi logici izražavanja i pripisivanja mjesta pojedinca, odnosno pojedinke u društvu. Na taj način meritokracija opravdava oblike funkcioniranja društva i njegovih institucija kao legitimne. Na taj način također uspijeva opravdati i legitimirati nejednakosti koje pritom nastaju. Upravo uz pomoć te ideologije demokratska društva mogu opravdati društvene nejednakosti jer vjerovanje u zaslužnost i jednakost mogućnosti omogućuje, kako su to utvrdili Parsons 1950-ih i Turner 1960-ih, s jedne strane, prihvaćanje gubitnika i, s druge strane, pobjednika koji imaju pravo na svoju pobjedu (ibid., 28). Autorica navedenom argumentacijom slijedi Weberovu pretpostavku da same materijalne sheme nisu dovoljne za dominaciju, a također i Bourdieuovo uvjerenje da je meritokracija samo iluzija na čijoj se pozadini više ili manje nesmetano reproduciraju društvene nejednakosti. Škola pritom uz pomoć simboličkog, nevidljivog nasilja koje je prisutno

u svakoj pedagoškoj akciji igra jednu od najznačajnijih uloga (više u Bourdieu 1990, 84).

Bliže nam je razumijevanje meritokracije koje slijedi Weberov i Foucaultov koncept racionalnosti, koji je isprepleten s uspostavljanjem režima istine (Foucault 1972). Spomenuta linija konceptualizacije omogućuje nam razumijevanje meritokracije kao fenomena koji je društveno i povijesno konstruiran. Dakle, meritokraciju možemo shvatiti kao ono što se strukturiralo kroz različite diskurse i prakse te je prevladalo u različitim mentalnim shemama koje su se oblikovale u određeni režim istine. Kao što govori Foucault, istina nije jedna, jedinstvena i univerzalna, već je skup praksi vezanih za vrijeme i prostor, a svoje značenje stječe i ima unutar određene kulture. Riječ je o ispreplitanju različitih odnosa unutar određenog vremenskog razdoblja, o različitim diskurzivnim praksama (Foucault 1972, 191). Da bismo razumjeli te odnose, potrebno je znati o kojim je tipovima racionalnosti riječ u tim odnosima. Koncept meritokracije s novim perspektivama, konceptima i kriterijima društvene mobilnosti, unatoč svojim ograničenjima, potaknuo je drugačiji pogled na socijalizaciju i društveno uređenje. Upravo je podrška ovom tipu racionalnosti, odnosno režimu istine, koji se često shvaća kao potpora elitizmu,¹⁹ pridonijela omasovljenju obrazovanja u 20. i 21. stoljeću i nije samo dio mehanizma nadzora ili ideologije koji elite nameću masama već u sebi sadrži i elemente produktivnih praksi, o čemu će više riječi biti u trećem poglavlju.

Nastanak meritokracije, posebno edukacijske meritokracije, sličan je školi (Laporte 1992), koja nema određene ishodišne točke, već nekoliko oblika koji se formiraju kroz povijest, a zatim u određenom trenutku prevladava određeni tip, u našem slučaju tip edukacijske meritokracije sa svojom specifičnom logikom. Foucault upozorava na sličan fenomen kada kaže da se konkretna ideja razvija, slabi, ponovno se pojavljuje i širi, oblikuje se i oživljava u trenutku kada je većina društvenih okolnosti dovoljno povoljna da se istinski razvije i

19 Inicijalno pretraživanje rječnika i Wikipedije, naime, otkriva da je meritokracija »odgoj najboljih«.

prevlada. Slično je i s uvriježivanjem koncepta meritokracije, koji se može percipirati u različitim oblicima kroz različita razdoblja razvoja zapadnih društava. Međutim, istinski se uvriježila na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, a nastavlja i u 21. stoljeću.

Povijesnim pregledom željeli smo zorno pokazati da je ideja meritokracije isprepletena s fenomenom društvene stratifikacije i s pitanjem kada netko ima pravo na svoj položaj u društvu, odnosno kada zaslužuje nagradu za svoje postupke, kao i s opravdavanjem zašto je netko u određenom društvenom položaju, a ne u nekom drugom. Naime, svako društveno uređenje tražilo je načine legitimiranja razlika koje je zagovaranjem određenog društvenog uređenja uzrokovalo i zagovaralo. Tako su staleži u feudalnim društvima opravdani »pravom roda, krvi«, s kraljevima kao božjim namjesnicima na Zemlji, pa je opravdana nadmoć plemstva nad ostalima. Kaste u Indiji opravdavaju se idejom reinkarnacije itd. U demokratskim društvima nejednakosti se pretežito opravdavaju meritokratskim načelom. Međutim, odgovornost za neuspjeh gotovo je u potpunosti pripisana pojedincima i pojedinkama. Lijeni, glupi i nesposobni su gubitnici suvremenih društava. U ovom djelu ostavljamo po strani jesu li oni objektivno odgovorni ili nisu; za ideologiju je to više ili manje beznačajno pitanje. Prisjetimo se samo mita o »prirodnoj« inferiornosti žena, koji je stoljećima opravdavao mušku dominaciju, također i zato što su same žene vjerovale u istinitost tog mita. Priča o ulozi spomenutih »mitova«, rasnih i drugih, koji su uzrokovali nepravedan tretman pripadnika tih skupina u povijesti ima mnogo – previše. Zadatak sociologije svakako nije održavati te mitove, već ih razbijati. Djelomično ćemo se tome posvetiti u nastavku.

Kao što tvrde različiti autori (Beck 2008; Breen 2003; Dench 2006), koncept meritokracije tako se snažno i uspješno uvriježio jer se kroz vrijeme mijenjao. Negativnu stranu, na koju upozorava Young, pregazilo je vrijeme. Međutim, pozitivni dio priče o meritokraciji je preživio, a u nastavku ćemo utvrditi zašto.

2 O formuli meritokracije

U prvom poglavlju predstavili smo Youngov inovativan zapis novoga kriterija u obliku formule $IQ + \text{trud} = \text{zaslužnost (merit)}$, koja se zbog svoje jednostavne i općenito prihvatljive logike dobro ustalila u društvenim strukturama. Iako je, kao što smo dokazivali, određene elemente meritokratske logike moguće pronaći već u doba prosvjetiteljstva, pa čak i ranije, formula u obliku pred nama zapravo je proizvod vremena u kojem je nastala i nije se mogla pojaviti i uvriježiti u istom obliku ranije. Da bi počela djelovati i ostvariti se u raznim praksama i ustanovama te da bi je ljudi prihvatili kao legitimnu, bile su potrebne dvije stvari, kako tvrdi Michaud: »Pobjeda ideje jednakosti za sve [...] i promjena u tehničkoj i kognitivnoj organizaciji društva« (2009, 17). Navedeno ukazuje na to da nije slučajno da su se u formuli meritokracije našli upravo kvocijent inteligencije i trud.

Promjenjivi društveni poredak i novi tip racionalnosti koji se s njim uvriježio prevrtali su stare zahtjeve, pravila i vrijednosti te pred pojedinca postavljali nove. Ukidanjem kriterija nasljeđivanja na vrijednosti su dobile sposobnosti, vještine, znanja i kompetencije pojedinca, kao i njegova spremnost da ih kapitalizira, koristi. Tražile su ih i nagrađivale različite društvene organizacije (tvornice, škole itd.). Nacionalne države u nastajanju, kojima su zbog jenjavajućeg vrhunca kolonijalizma bili potrebni drugi resursi za održavanje svoje premoći, počele su se okretati nacionalnim resursima koji – kako su utvrdile – nisu bili u cijelosti iskorišteni. Iz lekcija Prvoga i Drugoga svjetskog rata shvatile su da uspješno natjecanje s drugim nacijama nije moguće bez uspješnih i učinkovitih pojedinaca i pojedinki. Stoga su oni postajali sve značajniji dio preokupacije i interesa različitih elita i autoriteta.

U tom kontekstu, znanje i vještine pojedinaca i pojedinki dobivaju na vrijednosti. Prepoznaju se kao oni koji vrijede, omogućuju bolje funkcioniranje cijelog društva i koji više nisu namijenjeni samo

jednom sloju. Kada središnje mjesto određenja ljudskog života zauzme plaćeni rad i kada se, umjesto kriterija dobi/zrelosti/iskustva, uvriježi nagrađivanje pojedinca prema njegovim postignućima, postavljaju se temelji za potpuno uspostavljanje formule meritokracije.

Opisani događaji, kako smo već naznačili, mogu se smjestiti u 19. stoljeće, što je značajno i zato što se tada uz gospodarstvo i industriju sve više etabliraju nove znanosti: psihologija, sociologija, antropologija itd., koje pokušavaju što objektivnije procijeniti, s jedne strane, pojedinca, a s druge strane društvo. Ulog na objektivnost društvenih znanosti je visok jer bi određenim 'mekim' znanostima mogao osigurati prodor u tzv. 'tvrde znanosti' koje se u svojim tvrdnjama prvenstveno oslanjaju na 'tvrde činjenice', kvantifikaciju, mjerenje itd. Mjerljivost i objektivnost stoga postaju vrijednosti koje sve više dobivaju na vrijednosti i u društvenim znanostima.

Težnja za mjerenjem, kvantificiranjem i objektivnim prosuđivanjem više ili manje svega, uključujući elemente formule meritokracije – inteligencije i truda/učinkovitosti – postaje jedan od najvažnijih zadataka društva u kojem se etablira novi kriterij za prosuđivanje učinkovitosti pojedinca, odnosno pojedinke. Ako su kriteriji nasljeđivanja i napredovanja s obzirom na dob (zrelost) bili subjektivni i nepravedni, novonastale znanosti dobile su priliku pružiti nove mjere ljudske učinkovitosti, odnosno mjere koje bi trebale potkrijepiti pravedniji meritokratski kriterij. Gore spomenute znanosti zbog te mogućnosti dobivaju istaknuto mjesto u svijetu znanosti.

Dodatno razumijevanje uspostavljanja spomenutih mehanizama upravljanja i bavljenja problemima u modernim društvima, uključujući uspostavljanje novog meritokratskog kriterija, pruža rad Foucaulta (1997, 2007). Ako pomalo pojednostavimo, za nas je prije svega zanimljiv njegov koncept biomoći. Njime je pokušao objasniti tehnologije moći povezane s upravljanjem populacijom. Njegov pristup nam omogućuje da shvatimo zašto i kako su se uspostavljali mehanizmi upravljanja populacijama (više u Nadesan 2008), dakle i to zašto su kvocijent inteligencije i trud pronašli svoje mjesto u formuli meritokracije. U tom kontekstu, pokušat ćemo razmisлити i

analizirati događanje povezano s intenzivnim bavljenjem mozgom i inteligencijom u 19., 20. i 21. stoljeću.

2.1 O inteligenciji...

Pamet, danas šire uvriježena kao inteligencija,²⁰ predstavlja jedan od ključnih elemenata Youngove formule i kriterij klasifikacije pojedinaca u njegovoj kritici meritokratskog društva. Svoje mjesto u formuli novog kriterija dobila je zbog sve veće vrijednosti koja je u usporedbi s prethodnim razdobljima povijesti prvenstveno bila vezana uz upotrebnost, njezinu učinkovitu upotrebu za pojedinca i društvo. U Youngovoj meritokraciji – kao i u Platonovoj *Državi* – najvažnije položaje u društvu trebali bi zauzimati najsposobniji pojedinci. Međutim, uz trud, potrebna je i inteligencija. Činjenica da čak i za suvremene zagovornike meritokracije kognitivne sposobnosti ostaju jedan od najvažnijih talenata govori o tome koliko je inteligencija važan dio formule. S povećanjem njezina značaja u fokus je došlo pitanje kako utvrditi tko posjeduje koji talent, otkriti ga u pravo vrijeme, potaknuti ga i koristiti, a od svih trenutaka najvažnije je bilo odvojiti one koji posjeduju više inteligencije od onih koji je imaju manje.

Dakle, možemo zaključiti da je proučavanje inteligencije dobio zamah upravo u razdoblju kada se koncept meritokracije počeo etablirati. Tada je potreba za objektivnom procjenom zasluga pojedinca postala je jedan od najvažnijih zahtjeva. Ne iznenađuje da se psihologija, čiji su predmeti proučavanja čovjek i njihovi mentalni procesi, najintenzivnije bavila ovim pitanjem. S druge strane, vrijedi upozoriti da je u fenomenu zaslužnosti i inteligencije psihologija dobila priliku da se konačno etablira kao empirijska i egzaktna znanost. Psihologija, preciznije, unutar nje psihometrija (Fischer et al., 1996),

20 Bucik upozorava: »Ako u nekoliko kratkih riječi pokušamo dati definiciju inteligencije, nakon nekoliko neuspješnih pokušaja otkrivamo da – s obzirom na njezinu prirodu – inteligenciju ne možemo jasno i nedvosmisleno definirati.« (1997, 175) Naime, postoji nekoliko različitih koncepcija inteligencije »od elementarnih ili integralnih biologističkih (strukturnih ili procesnih) preko kognitivnih, motivacijskih, bihevioralnih, kulturno-socijalnih, sve do integracijskih« (ibid.).

stoga je tražila načine mjerenja inteligencije. Prema njihovom uvjerenju, u tome su i uspjeli. Testovi inteligencije trebali su mjeriti 'prirodnu', biološku, čistu inteligenciju osobe.

U nastavku želimo skrenuti pozornost prvenstveno na one društvene čimbenike koji su su sudjelovali u stvaranju uvjeta u kojima je bilo moguće da su se u formuli, koja je danas široko prihvaćena, pronašli upravo precizno određeni elementi, a ne neki drugi element na temelju čega bi se pojedinci i pojedinke procjenjivali. Također ćemo pokušati skrenuti pozornost na često zanemarenu činjenicu smještenosti znanstvenih disciplina i njihovog proučavanja u društvene i političke uvjete vremena u kojem su djelovale ili djeluju. Iako često nisu neproblematični, teško ih je izbjeći, čak i u ime znanstvene objektivnosti i neutralnosti (Bourdieu 2004, 2012; Mencin Čeplak 1996). Također ćemo utvrditi kako ta znanstvena saznanja djeluju kao opravdanje za prihvaćanje stanja svijeta kao opravdanog, pravednog, jedinog mogućeg itd. Stoga ćemo detaljnije analizirati psihološko i društveno opravdanje meritokratskog načela.

2.1.1 *Od mjerenja glava do mjerenja IQ-a*²¹

Tendenciju za mjerenjem – empirijskim i objektivnim – ljudske inteligencije koja je bila lokalizirana u ljudskom mozgu kod znanstvenika moguće je razabrati na prijelazu iz 18. u 19. stoljeće, upravo u vrijeme u koje Foucault smješta razvoj političke ekonomije i biomoci²² (usp. Foucault 2008). Gould podrijetlo činjeničnog empirijskog

21 Dopustit ćemo si kratak ekskurs u povijest mjerenja IQ-a zbog uvjerenja da smo i danas u velikoj mjeri više nego što bismo možda htjeli priznati predani psihometrijskoj tradiciji i dijelimo njezine osnove i pogreške koje je svjesno i nesvjesno proizvela i koje su, uz predrasude, neznanje, ideologije i druge čimbenike, uzrokovala društvene nepravdnosti na koje treba upozoravati kako se ne bi gomilale i opstajale.

22 »Sama nejasnost riječi politička ekonomija i njezinog značenja upućuje na ono što je zapravo bilo u pitanju u svemu tome. Kao što znate, između 1750. i 1810–1820. izraz 'politička ekonomija' oscilirao je između dva semantička pola. Ponekad se taj izraz odnosio na određenu, dosljednu i ograničenu analizu proizvodnje i razmjene bogatstva. Međutim, u širem i praktičnijem smislu 'politička ekonomija' se također referira na svaku metodu vladavine koja može osigurati napredak nacije« (2008, 13).

mjerjenja urođene inteligencije dijeli na dva vremenska razdoblja. U 19. stoljeću znanstvenici su se usredotočili na fizička mjerenja lubanje – izvana i iznutra. Međutim, u 20. stoljeću njihov se rad pomaknuo prema neposrednijoj metodi mjerenja sadržaja mozga, tj. na testiranje inteligencije. Znanstvenici u oba stoljeća u svojoj potrazi za ‘pravom’ mjerom ljudske inteligencije ‘hodali’ su na trenutke prilično bizarnim putevima,²³ tj. od mjerenja zapremnine lubanje sjemenkama gorušice, vaganja mozga, mjerenja tijela, do traženja fizičkih znakova kriminaliteta, a konačno došli do IQ-a, što je izazvalo mnogo prigovora među ljudima (više u Gould 2000).

Povijest testiranja IQ-a duga je i šarolika. Među poznatijim za bludama te povijesti je tzv. »znanstveni rasizam« društvenih znanosti, posebno antropologije, a preciznije kriminalističke antropologije. Međutim, ovaj dio povijesti mjerenja čovjeka ostavit ćemo po strani i više se posvetiti nastanku IQ-a, što je mjera koju u svojoj formuli koristi i Young (1958). Očito neimpresioniran Galton-Burtovom tradicijom i rastućom popularnošću testiranja inteligencije – institucionaliziranim ‘zloglasnim’ testom 11+, koji je djecu u Velikoj Britaniji dijelio na više i manje sposobne, a zatim ih na toj podlozi klasificirao u različite škole – upozorio je na nepromišljeno slavljenje meritokracije i mogućnost pojave eugenike ako slavljenje najpametnijih prijeđe granice razuma i ode u krajnost koju opisuje u drugom dijelu *Meritokracije*. Koliko se protivio ekstremima, odnosno mogućnostima krajnje upotrebe eugenike pokazuje njegovo nabranje mogućnosti oblikovanja društva u kojem bi se »pametni muškarci« vjenčali s »pametnim ženama« jer bi to moglo omogućiti rađanje barem jednako, ako ne i pametnije djece. Uzrok njegove razvijene averzije prema raznim testovima inteligencije i mjerenjima drugih ljudskih sposobnosti može se tražiti, između ostalog, u njegovoj privrženosti ideji jednakosti. Ideja da bi se kriterij nepotizma (nasljeđivanja titula i službi)

23 Najpoznatiji primjer ovog mjerenja povezan je s imenom Cesare Lombroso (1835–1909). Lombroso, talijanski kriminalist i liječnik, razvio je teoriju antropološke kriminologije prema kojoj je kriminalitet nasljedan. Prema njegovom uvjerenju, ‘kriminalce’ je moguće identificirati po tjelesnim nepravilnostima (velike uši, asimetrija lica, nisko čelo itd.).

zamijenio kriterijem naslijeđenog IQ-a bila mu je neprihvatljiva. U njegovom zamišljenom društvu dominacija takvog kriterija dovela je do klasnih sukoba.

Youngov pesimizam i odbacivanje testiranja IQ-a imaju svoju osnovu. Živio je u vrijeme kada je testiranje inteligencije bilo vrlo popularno. Rezultati testiranja služili su za klasifikaciju ljudi, što je bilo prihvatljivo za već uvelike stratificirano društvo. Testovi IQ-a tako su pridonosili stvaranju dodatnih društvenih nejednakosti. Etablirali su i održavali stare diskriminirajuće prakse koje su kobno obilježile generacije ljudi. Činjenica da su takvi testovi unatoč upozorenjima i konceptualnim problemima ostali u diskriminirajućoj upotrebi desetljećima pokazuje da su njegova upozorenja i djelomice karikiranje događaja bili opravdani.

Iako su se njihov sadržaj i svrha danas značajno promijenili, uvjerenje u njihovu potrebnost i korisnost ostaje prisutno i prihvatljivo za većinu građana i građanka, pa čak i velikom dijelu stručne javnosti. Posebno je pritom problematično tvrdoglavo očuvanje linije argumentacije koja proizlazi iz biološkog determinizma, a koja razlike među pojedincima, odnosno pojedinakama, pripisuje prirodi i time naturalizira društveno proizvedene razlike. U nastavku ćemo vidjeti zašto je ta argumentacija toliko privlačna i stalno se pojavljuje u valovima u raznim diskursima.

2.1.2 Izum IQ-a i pobjeda teorije nasljeđivanja IQ-a²⁴

Hunt (1961) primjećuje, slično kao i neki drugi istraživači inteligencije, da je prvom polovicom 20. stoljeća dominirala škola psihologije koja je vjerovala u stalnu (engl. *fixed*) inteligenciju i unaprijed određen razvoj pojedinca, odnosno pojedinke. Takvo uvjerenje je učvrstilo konceptualni okvir koji je proizašao iz pretpostavke nasljednosti i mogućnosti mjerenja individualnih sposobnosti pojedinca. Iako se paradigma s vremenom istrošila, njezina argumentacija može se pronaći i danas. Primjerice, ponovno je prisutna u raspravama o

24 U nastavku slijedi prikaz samo onih konceptualnih polazišta koja su najradikalnije obilježila područje mjerenja kognitivnih sposobnosti pojedinca.

razlozima većeg uspjeha djevojčica u obrazovanju, uključujući i Sloveniju (Tašner i Mencin Čeplak 2011). Biološki determinizam je opća i široko prihvaćena teorija koja se u valovima pojavljuje s blago izmijenjenim rječnikom, odnosno – kako primjećuje Gould – »isti pokvareni argumenti pojavljuju se svakih nekoliko godina s predvidljivom i nametljivom konstantnošću« (2000, 21).

Jednu od najvećih i najupornijih moralnih ekonomija svog vremena, vezanu uz mjerenje 'sadržaja mozga', doprinio je Britanac Francis Galton,²⁵ tzv. začetnik empirijskog proučavanja inteligencije. Među značajne začetnike testova inteligencije uvrstavaju i Francuza Alfreda Bineta (Brody 1992; Gould 2000; Jensen 1998). Prvi je postavio temelje empirijske psihologije krajem 19. stoljeća i smatra se ocem diferencijalne psihologije koja pokušava klasificirati, mjeriti i objasniti individualne i grupne razlike u ponašanju, a pritom koristi statističku analizu. Najpoznatiji je po svom djelu *Nasljedni genij* (*Hereditary Genius*) u kojem je, kao što već naslov govori, dokazivao da je genijalnost nasljedna. Zagovarao je eugeniku i stoga je zagovarao testiranje inteligencije koje bi omogućilo klasifikaciju ljudi. Mnoge Galtonove ideje dovele su do uvjerenja o superiornosti određenih rasa, što je dovelo do prilično radikalnih društvenih praksi, o kojima na ovome mjestu nećemo posebno raspravljati.

U približno istom razdoblju Francuz Alfred Binet,²⁶ u suradnji sa Simonom, razvio je prvi test inteligencije (1905). Njihov test predstavlja prvi sustavni postupak mjerenja inteligencije. Test je nastao kao rezultat Binetova interesa za djecu s intelektualnim teškoćama i molbe francuskog ministarstva za školstvo »da provede studiju s posebnom praktičnom svrhom: razviti tehniku za identifikaciju one djece koja ne uspijevaju u normalnim razredima i stoga im je potrebna neka vrsta posebnog obrazovanja« (Gould 2000, 171). Test je

25 Galton je bio Darwinov mlađi rođak.

26 Binet je bio predstojnik psihološkog laboratorija na Sorboni. U početnim istraživanjima inteligencije uzor mu je bio njegov sunarodnjak Paul Broca, a koristio je metodu kranimetrije koja je u to vrijeme bila vrlo raširena; zbog problema s objektivnošću rezultata, odustao je od 'medicinskog' kranimetrijskog pristupa i okrenuo se 'psihološkim' metodama (više u Gould 2000).

stoga napravljen kako bi se dovoljno rano moglo identificirati djecu koja nisu mogla pratiti nastavu u javnim/zajedničkim školama koje su se u to vrijeme uvodile u Francuskoj.

U potrazi za jednostavnim načinom identificiranja djece s teškoćama koji ne zahtijeva posebne laboratorije odlučio je koristiti skup zadataka po uzoru na »dobne faze« (Brody 1992, 7). Idealne su bile norme koje su navodno omogućavale određivanje mentalne dobi djeteta. Zajedno sa Simonom sastavio je test od mnoštva pitanja, sačinjenih od zadataka različite težine. Oni su bili povezani sa svakodnevnim životnim situacijama i nisu trebali mjeriti naučeno znanje. Verziju iz 1905. nadopunio je još tri puta.

Binet je bio svjestan da će morati postaviti norme za usporedbu rezultata među djecom. Postavio ih je stvaranjem normi za pojedinačne razvojne faze koje je izračunao kao prosječan broj bodova reprezentativne skupine djece za pojedinačna dobna razdoblja. Drugim riječima, kao mjeru mentalne dobi koristio je zadatke koje je većina djece točno riješila – mjerio je, dakle, u kojoj se dobnoj kategoriji nalazi testirano dijete prema rezultatima testa. Godine 1912. njemački psiholog Stern podijelio je mentalnu dob djece s njihovom kronološkom dobi jer je bila korisnija relativna, a ne apsolutna razlika između te dvije dobi, te je taj rezultat pomnožio sa 100. Tako je rođen kvocijent inteligencije (Brody 1992; Bucik 1997; Gould 2000; Tort 1986).

U vezi s opisanim testovima, Binet je upozorio na tri stvari – prvo: test je u potpunosti praktična mjera kojom jednostavno utvrđujemo zna li dijete određene dobi što se od njega očekuje, a stoga ga ne treba smatrati mjerilom opće inteligencije. Drugo: test je prikladan za otkrivanje djece koja su na neki način zaostala, pa se ne bi trebao koristiti za klasifikaciju 'normalne' djece. Treće: test nije precizna mjera količine znanja koju dijete može reproducirati. Namijenjen je otkrivanju djece kojoj je potrebno više pomoći nego drugima, što ne znači da su nesposobna (nav. prema Hayes, Orrell 1998, 44).

Binet je u svojim upozorenjima jasan – test nije osmislio za rangiranje 'normalne' djece. Nije ni vjerovao da se inteligencija može točno izmjeriti jer nije cjelovita i mjerljiva, poput težine ili visine

pojedinka. Također je upozoravao da je broj dobiven njegovim testom prosjek mnogih postignuća, a ne entitet sam po sebi. Kako primjećuje Gould, Binet je bio »previše dobar teoretičar da bi upao u logičku pogrešku koju je definirao John Stuart Mill: 'uvjerenje da je sve što je imenovano nužno entitet ili biće sa svojim vlastitim neovisnim postojanjem'« (2000, 174). Binet je očito bio svjestan pogrešaka i problema do kojih bi njegov test mogao dovesti ako bi se koristio za etiketiranje i odvajanje sve 'problematične' djece.

Ako bismo uzimali u obzir njegova polazišta, možda bismo mogli »izbjeci poglavitu zlouporabu znanosti u tom stoljeću« (Gould 2000, 177). Danas se testovi koriste za ono što ih je Binet namijenio. Međutim, u međuvremenu je došlo do potpunog zanemarivanja njegovih preporuka. Glavni razlog za to bila je pobjeda onih psihologa koji su se u diskusiji o urođenim ili stečenim kognitivnim sposobnostima zalagali za urođene. »Američki psiholozi izopačili su Binetovu namjeru i osmislili nasljednu teoriju IQ-a. Reificirali su Binetove rezultate i smatrali ih mjerama entiteta zvanog inteligencija« (ibid., 179–180). Pioniri tzv. biološke teorije IQ-a bili su Goddard (preveo je Binetove članke na engleski, zagovarao opću upotrebu njegove ljestvice, izmislio 'morone' i pomogao u sprečavanju doseljavanja velikog broja emigranata, posebice iz južne i istočne Europe, zbog loših rezultata na testovima); Terman, profesor na Stanfordu, bio je glavni arhitekt tzv. Stanford-Binetova testa kojim je uvedeno masovno testiranje IQ-a, odnosno testiranje je pretvorio u višemilijunsku industriju. Spomenutima se pridružio i Yerkes sa svojim testovima inteligencije u vojsci (više u Gould 2000).

Paradigma jedne i nasljedne inteligencije imala je svoje pristaše i u Velikoj Britaniji. Spomenut ćemo dva predstavnika koji su snažno obilježili i učvrstili vjerovanje u urođenu inteligenciju. Prvi je Spearman, poznat po svom konceptu faktora opće inteligencije (*g* faktora), izvedenog iz faktorske analize. Riječ je o vrsti koeficijenta superkorelacije, koji detektiraju više ili manje svi testovi inteligencije, zbog čega se naziva faktor *g* (engl. *general*) (Arron, Bowles, Durlauf 2000; Fischer et al. 1996; Gould 2000). Osim općih, otkrio je i specifične faktore koje je označio sa *s*. Riječ je o specifičnim elementima koji se

moгу pronaći svakoj kojoj intelektualnoj aktivnosti. Faktor *g* predstavlja cjelokupan potencijal mentalne energije, a *s* faktor odražava specifične mentalne energije. Više od predviđanja kasnijih postignuća u životu pojedinca zanimao ga je odnos između različitih aspekata intelektualnih sposobnosti. Fasciniran fizikom vjerovao je da je svojim mjerenjima omogućio psihologiji da postane *fizika duše*, što će joj konačno omogućiti ulazak u društvo ozbiljnih znanosti (Cooper 1999, 22).

Drugi istraživač jedan je od poznatijih i utjecajnijih Galtonovih nasljednika koji je naslijedio Spearmana na britanskoj katedri za psihologiju na University Collegeu u Londonu, tj. sir Cyril Burt. Svoja istraživanja posvetio je testiranju inteligencije. Kao vatreni zagovornik nasljednosti, koja je bila dio teorije prirodne selekcije, vjerovao je da nema smisla obrazovati ljude iznad njihovih sposobnosti. Njegovi empirijski podaci smatrani su nepobitnima; ojačali su tezu o genetski određenim ljudskim sposobnostima. Zajedno sa Spearmanom i McDougalom bio je zadužen za konstruiranje testova koji su trebali mjeriti mentalne sposobnosti pojedinaca.

Definirao je inteligenciju kao »urođene, opće [*general*], kognitivne sposobnosti [*cognitive ability*]« (Husen 1974, 11). Burtovi stavovi imali su veliku težinu posebno zato što je bio pionir široke upotrebe testova inteligencije u britanskim školama. Upravo zbog njegovih nastojanja u Velikoj Britaniji uveden je test 11+ kojim su s obzirom na rezultate određivali obvezni upis učenika i učenica u pojedine škole. 'Sposobniji učenici' upisivani su u gimnazije koje su vodile do sveučilišta, a ostali, 'nesposobni' za visoko obrazovanje, u tadašnje srednje i tehničke škole. Za razliku od većine zagovornika urođene inteligencije (većina američke škole nasljednog IQ-a, kao i Spearman), koji su promijenili svoje stavove o nasljeđivanju i pokajali se zbog nevolja koje su prouzročili testovima, Burt nikada nije promijenio svoje stavove o urođenoj inteligenciji; čak i kada su zagovornici utjecaja okoline i uvođenja zajedničkih škola (engl. *comprehensive school*) pokušali postići ukidanje korištenja testa 11+, zajedno je s tadašnjim elitama inzistirao na održavanju tog testiranja (Husen 1974).

2.1.3 *Preinake paradigme jedne inteligencije*

Međutim, unatoč svemu, paradigma jedne, nepromjenjive i urođene inteligencije očito je postajala nedostatna. Pojave su se teorije kojima teza o jednoj inteligenciji nije odgovarala. Zagovarale su razgranate i neovisne inteligencije. Danas ih nazivamo teorijama višestrukih inteligencija, a temelje se na tvrdnjama Thurstona, Guilforda i Gardnera. Argumentima su podijelili mentalno funkcioniranje u velike skupine snažno neovisnih karakteristika. Tako su ukazali na besmisao IQ-a kao jedne biološke karakteristike (Gould 2000, 16).

Ako ukratko sažmemo najznačajnije tvrdnje zagovornika višestrukih inteligencija, Thurstonove tvrdnje mogu se opisati kao dijametralno suprotne onome što je dokazivao Spearman. Koristeći pomalo drugačiju metodu faktorske analize i širi raspon testova Thurston je otkrio da postoji nekoliko različitih faktora kognitivnih sposobnosti. Stoga je napravio popis primarnih kognitivnih sposobnosti; njima pripadaju: pamćenje, verbalni odnosi, brzina percepcije, numeričke sposobnosti, verbalna tečnost. Mogućnost predviđanja uspješnosti pojedinca s obzirom na bilo koje zahtjevne kognitivne zadatke moguća je kombinacijom ovih primarnih kognitivnih sposobnosti.

Cattell je počeo odbacivati koncept g-faktora dok je još surađivao sa Spearmanom jer nije mogao objasniti određene pojave faktorskom analizom. Problemi s perceptivnim testovima koji su bili neovisni o školskom znanju doveli su do stvaranja novih, kulturno nepristranijih testova. Uz pomoć faktorske analize tih testova utemeljio je teoriju fluidne i kristalizirane inteligencije. Prva se formira pod utjecajem neurofiziološke osnove organizma i iskustvenog učenja, a kristalizirana se formira pod utjecajem procesa poučavanja i učenja, kao i utjecaja okoline. Prva bi u potpunosti trebala biti povezana s nasljednošću. Kristalizirana inteligencija trebala bi se formirati uz pomoć obrazovanja. Stoga na nju utječu kultura, uvjeti u kojima pojedinac, odnosno pojedinaka živi, školski programi i godine školovanja. I stoga je zanimljiva za sve one koji vjeruju da se društvene nejednakosti mogu smanjiti obrazovanjem i društvenom intervencijom.

Unatoč smanjivanju dominacije paradigme jedne inteligencije, uvjerenje da je 'prirodna' inteligencija jedinstvena, povezana s genetikom, još je uvijek snažno prisutna među mnogim tumačima ljudskih sposobnosti. Zašto je ovo uvjerenje problematično raspravlja, npr. Hussen o talentu, jednakosti i meritokraciji u studiji iz 1974. kada su se rasplamsale rasprave između zagovornika nasljeđivanja i zagovornika okoliša. To je ujedno bilo i razdoblje kada su se u području obrazovanja počele pojavljivati rasprave o pravednijim školskim sustavima i, posljedično, pravednijim društvima (više u nastavku – 5. i 6. poglavlje).

Biološki determinizam vrlo je ustrajna teorija, posebice u psihologiji. Danas opstaje prije svega sa starim i sada već poznatim argumentima. Povremeno se vraća u akademsko polje na vrlo zvučan način. Trijumfalni povratak dogodio se prvi put s Arthurom Jensenom koji je početkom 1970-ih pozivao na ukidanje programa *Head Start*²⁷ i dokazivao veću inteligenciju bijelaca u usporedbi s crncima. Drugi put 1990-ih kada su Herrnstein i Murray objavili bestseller *Zvonasta krivulja*, a za nas zanimljiv jer slavi pobjedu meritokracije u SAD-u (usp. Gould 2000).

2.1.4 *Povratak teze o urođenoj inteligenciji i spor oko zvonaste krivulje te 'dominacija meritokracije'*

Kao što smo naznačili, početak 20. stoljeća obilježile su žustre rasprave o urođenoj inteligenciji. U takvom duhu stoljeće je i završilo. Tome je uvelike pomogla jedna od najistaknutijih rasprava 1990-ih koju je potaknulo objavljivanje knjige *Zvonasta krivulja* (engl. *The Bell Curve*) psihologa i sociologa Richarda J. Herrnsteina i Charlesa Murraya.

Njihove tvrdnje sažimamo jer su se svojim tezama pridružili liniji zagovornika meritokracije. Naime, dokazivali su da Amerikanci sve

27 Riječ je o jednom od najpoznatijih kompenzacijskih programa namijenjenog predškolskoj djeci iz socijalno i kulturno deprivilegiranih sredina. Uveden je 1960-ih u SAD-u. Cilj programa bio je izjednačiti startne pozicije djece iz kulturno osiromašenih sredina pružanjem dopunskog obrazovanja i motiviranjem za postizanje uspjeha (usp. Kodelja 2006).

više postaju razdijeljeni na one koji su dobro obrazovani i na tzv. nižu klasu koja nije dobro obrazovana. Istovremeno su pokušali pronaći razloge za opisano stanje. Inteligenciju su konceptualno definirali kao »opću sposobnost rasuđivanja na temelju prethodnog iskustva« i kao »sposobnost pojedinca za kompleksni mentalni rad« (1994, 4). Inteligencija bi se operativno trebala dokazivati postignućima, odnosno rezultatima na testovima inteligencije. Obojica su vjerovali da bi testovi inteligencije trebali precizno mjeriti razlike kognitivnih sposobnosti osoba, odnosno razlike u tome koliko su ljudi pametni. Štoviše, bili su uvjereni i da je IQ stabilan tijekom vremena, a imali su i još jedno zajedničko uvjerenje. Bili su uvjereni u kulturalnu nepristranost testova IQ-a i da je IQ od 40 do 80 % nasljedan (više u Herrnstein i Murray 1994).

U knjizi opisuju i objašnjavaju pojavu kognitivnih elita u SAD-u. Autori tvrde da je u SAD-u nakon Drugog svjetskog rata sve više ljudi bilo uključeno u obrazovanje na temelju svojih postignuća, a ne na temelju obitelji iz kojih potječu. Elitni koledži 'proizvodili' su najuspješnije pojedince, a u društvu bi se trebala povećavati potreba za profesijama za koje su potrebni ljudi s visokim IQ-om. Prema autorima, IQ je bolji prediktor radne uspješnosti od bilo kojeg drugog mjerila. Stoga bi tržište rada trebalo najpametnije nagraditi s najviše novca. Rezultat je kognitivna stratifikacija koja bi trebala biti »nešto novo pod suncem« (Herrnstein i Murray 1994, 92). Proces stratifikacije trebao bi dobiti na rasprostranjenosti jer i ekonomski sustav nagrađuje pamet, odnosno inteligenciju. Koliko su veliki zamah dopustili svojem 'otkriću' pokazuju njihove teze da se pametni razlikuju od ostalih i po tome što žive u drugačijim naseljima, jer sklapaju međusobne brakove i jer imaju pametnu djecu. Tako navodno nastaju kulturno vrlo distinktivne elite koje odlikuju inteligencija i bogatstvo. Autori nam tako živopisno predstavljaju sustav koji kao moguću noćnu moru meritokracije predviđa Young kada upozorava na stranputice meritokratskog društva.

Autori su svoj rad pokušali znanstveno utemeljiti. Eksperimentalno su pokušali dokazati da inteligencija determinira kako ljudi žive i da će oni koji postižu niske rezultate na IQ testovima vrlo vjerojatno

postati 'problematični' građani.²⁸ Polovicu knjige pritom su posvetili predstavljanju empirijskih podataka koji su navodno dokazali njihovu tezu da su oni koji se nalaze na lijevom repu zvonaste krivulje vjerojatnije problematični.

Zanimljivo je i kako su definirali i vrednovali rezultat srednje klase – da bi se kvalificirao kao pripadnik srednje klase muškarac je morao »1989. godine imati završen fakultet, biti zaposlen, nikada ispitivan, nikada u zatvoru i još uvijek oženjen svojom prvom suprugom« (Herrnstein i Murray 1994, 263). Neoženjeni muškarci koji su ispunjavali sve ostale kriterije isključeni su iz istraživanja. Svoju raspravu završavaju zaključkom da će pametnija populacija predstavljati civiliziraniji dio društva (tj. obrazovane, zaposlene, konformne pojedince i pojedinke) (ibid., 266). Najveću pozornost javnosti privuklo je treće poglavlje njihove knjige jer u njemu dokazuju rasne razlike u IQ-u. Nije jasno zašto to čine, a njihova je odluka, naime, popraćena željom da »povećaju jasnoću u načinima razmišljanja o etničkim razlikama s obzirom na određivanje kognitivnih sposobnosti« (ibid., 270). Naime, poglavlje pokušava objasniti i opravdati da razlike u kogniciji s obzirom na etničku pripadnost također znače razlike u kognitivnoj eliti; »u njoj, naime, sve skupine ne mogu biti jednako zastupljene« (ibid., 315). Prilikom predstavljanja razlika između etničkih skupina tvrde da Azijati postižu nešto bolje rezultate od bijelaca, a najviše zaostaju tamnoputi.²⁹ Njihova obrada AFQT podataka doista ukazuje na smanjenje razlika između bijelaca i tamnoputih, ali autori ostaju pesimistični u pogledu mogućnosti potpunog izjednačavanja.

U objašnjenju IQ-a i njegovog podrijetla uvelike se oslanjaju na teoriju A. Jensena koji smatra da su razlike u IQ-u genetskog podrijetla. Distanciraju se od rasprave o utjecaju i udjelu naslijeđenog g

28 Istraživanje koje su analizirali naziva se *Nacionalno longitudinalno istraživanje mladih* (engl. *National Longitudinal Survey of Youth – NLSY*). Započelo je 1979. godine i obuhvatilo je više od 12 500 mladih u dobi od 14 do 22 godine.

29 S obzirom na tradicionalno bolje rezultate koje azijski školski sustavi postižu na PISA testovima, vjerojatno bi bilo više nego zanimljivo pratiti njihovu raspravu o »prirodnoj« superiornosti/inferiornosti bijele rase.

faktora i okoline. Međutim, zaključuju da je svejedno ako u raspravu umiješamo i genetiku (ibid., 314–315).

2.1.5 Kritike – teškoće s konceptima i posljedično s praksama

Međutim, u raspravama o inteligenciji moguće je pratiti i suprotnu liniju argumentacije. Ona, umjesto nasljednosti, zagovara utjecaj okoline na inteligenciju. O takozvanoj liniji zagovornika odgoja, koja je oštro kritizirala teze o nasljednoj inteligenciji, na ovome mjestu nećemo se posebice baviti jer ćemo se dijelova te linije argumentacije dotaknuti u narednim poglavljima. Međutim, istaknut ćemo neke od najčešćih kritika koje su iznijeli istraživači i istraživačice iz različitih disciplina, i društvenih i prirodnih, o urođenosti kognitivnih sposobnosti. Svjesni smo da, baš kao i u psihologiji, ne postoje jednoznačni i jedinstveni pogledi na inteligenciju, a oni se ne mogu tražiti ni u drugim znanstvenim disciplinama.

2.1.6 Ustrajnost biodeterminizma, mjera nemjerljivog i rangiranje

Jedan od najglasnijih i najpoznatijih kritičara urođene i minimalno promjenjive inteligencije je Stephen Jay Gould, evolucijski biolog i paleontolog, autor knjige *Čovjek po mjeri*, objavljene u više izdanja, koji smatra da najveću zabludu u sporu o prirodnim ili stečenim sposobnostima s dalekosežnim društvenim posljedicama predstavlja argument linije urođene inteligencije koji se oslanja na »posebni oblik kvantificirane tvrdnje u korist rangiranja ljudskih skupina – argument da se inteligencija može smisleno apstrahirati kao jedan broj kojim možemo rangirati sve ljude na linearnoj skali njihove vlastite i nepromjenjive mentalne vrijednosti« (2000, 14).

Gould je svoju kritiku gradio na u najvećoj mjeri istaknutoj tezi biološkog determinizma koja pretpostavlja:

1. »mjerljivu, genetski određenu i jednu inteligenciju«, koja je
2. apstrahiranjem inteligencije kao jednog entiteta smještena u mozak i iskazuje se

3. kvantificiranjem – jednim brojem za svakog pojedinca – i
4. koristeći te brojeve izvodi rangiranje ljudi prema jednom skupu vrijednosti,
5. pri čemu se uvijek pokaže da su potlačene i marginalizirane skupine – rase, klase ili spol – urođeno inferiorne i zaslužuju svoj status« (ibid., 15).

Kritika biološkog determinizma je zbog njegove ustrajnosti i pogrešaka nužna i nema joj kraja. Naime, biološki determinizam tako je duboko ukorijenjen u našim društvima jer se dobro 'poklapa' s najstarijim pitanjima i pogreškama naših filozofskih tradicija – »uz redukcionizam, želju da se djelomično slučajni, opsežni i nemoguće kompleksni fenomeni objasne pomoću determinističkog ponašanja najmanjih komponenti; [...] reifikacija, težnja za izmjenom apstraktnog pojma (poput inteligencije) u čvrsti entitet (poput količine mjerljive moždane tvari); dihotomizacija, naša želja da podijelimo kompleksnu i trajnu stvarnost u rubrike po dva; [...] hijerarhizacija i tendencija organiziranja stavki njihovim rangiranjem u linearne nizove rastuće vrijednosti« (ibid., 20–21).

Ako takvu postavku smjestimo u društveni okvir u kojem vlada ksenofobni odnos prema onima koji su drugačiji, koji su najčešće podvrgnuti rangiranju, koji su 'ispod nas' – Romi, čefuri,³⁰ žene – otkrivamo da je biološki determinizam moćno i opasno oružje.

Slično zaključuje i linija francuskih sociologa i sociologinja. Zbogvaranje urođene inteligencije zapravo pokazuje da je pritom uvijek na djelu pokušaj naturalizacije društvenoga. Duru-Bellat je uvjerena da se rasprava mora voditi u smjeru »denaturalizacije inteligencije« (2009, 67). Kao što dokazuju razni kritičari urođene inteligencije, ona ne postoji kao entitet sam po sebi. Postoji za druge, razlikuje se od kulture do kulture, pa čak i unutar same kulture. Uz pomoć kvalificiranja inteligencije drugi zapravo dodjeljuju/dodjeljujemo društvenu vrijednost pojedincu ili pojedinki te u skladu s tim (obično više) pozicioniramo sebe, odnosno 'svoje'.

30 Pejorativna riječ u slovenskom jeziku koja se odnosi na imigrante koji dolaze država bivše Jugoslavije (op. prev.).

Na početku ovoga poglavlja dokazivali smo da se argumenti u prilog biološkom determinizmu ustrajno i opetovano pojavljuju na društvenoj agendi. Gould smatra da se pojavljuju svakih nekoliko godina, gotovo u valovima, uglavnom iz društveno-političkih razloga; prihvatljivost argumenata u prilog biološkom determinizmu može se primjetiti, na primjer, u periodičnom smanjivanju državnog proračuna za socijalne programe. Ponekad se, međutim, pojavljuju zajedno sa strahovima vladajućih elita kada ugrožene skupine pribjegavaju oblicima društvenih nemira, prosvjeda, kako bi skrenule pozornost na neodrživost društvenih nejednakosti čije negativne posljedice osjećaju upravo te ugrožene skupine. Argumenti o opravdanosti uspostavljenih klasa – koje su rezultat urođenih mentalnih sposobnosti i koje dovode do klasifikacije pojedinaca u različite društvene klase – čine se više nego prikladnima i delegitimiziraju zahtjeve za društvenim promjenama, odnosno uklanjanjem velikih, rastućih nejednakosti. Ako je inteligencija nasljedna i na nju nije moguće utjecati, novac namijenjen poticajima za društveno ugrožene vlade mogu dodijeliti vlastitim prioritetima, odnosno agendama; također se ne trebaju brinuti o niskoj zastupljenosti određenih skupina u društvenoj strukturi itd. Iako navedeno zvuči pomalo karikirano, takvo opravdanje dio je uspostavljenog novog društvenog poretka koji se temelji na kriteriju nagrađivanja individualnih sposobnosti i truda. Nije slučajno da se novonastali građanski sloj uhvatio za »izum« koncepta objektivne, jedne i mjerljive inteligencije, na temelju koje su znanstvenici, psiholozi odvajali pametnu i glupu djecu, klasificirali ih prema sposobnostima u različite škole, a sociolozi (kadrovska služba) vršili selekciju radnika na zahtjevnija i manje zahtjevna radna mjesta (usp. Duru-Bellat 2009).

Gould (2000) opisanu logiku demonstrira na primjeru Amerike koja je doživjela tri velika uskraćivanja i odbijanja društvenih nastojanja upravo uz pomoć argumenata u prilog biološkom determinizmu. Prvo takvo uskraćivanje seže u 1920. godinu kada su se u Americi, koja se često predstavlja kao zemlja prilika, jednakosti i slobode, koristili testovi inteligencije i uvele kvote za imigrante. Zbog tumačenja IQ-a kao nasljednog i uvjerenja da glupi ljudi imaju glupu djecu,

zabranili su doseljavanje masama nepismenih poljoprivrednika iz južne, istočne i srednje Europe koji nisu govorili engleski i nisu poznavali američku kulturu. Za to je razdoblje karakterističan »uzak, ograničen, huškački, izoliran melodramatičan patriotizam (odabran pod zastavom bijelih anglosaksonskih protestanata) kojem nema para ni u jednom drugom razdoblju 20. stoljeća« (Gould 2000, 23).

Druge dvije epizode također su usko isprepletene s političkim događajima. Godine 1969. Arthur Jensen objavio je članak o urođenim razlikama među skupinama i otvoreno napao programe *Head start*, tj. kompenzacijske programe koje je smatrao neuspješnima. Gould cijelu stvar smješta u povijesno-politički kontekst i objašnjava da je to bilo vrijeme administracije Richarda Nixona i ponovnog oživljavanja konzervativne reakcije koja je širom otvorila vrata biološkom determinizmu i njegovim zabrudama.

Treća epizoda povezana je s objavom *Zvonaste krivulje*, koja se poklopila »s izborima za Kongres na čelu s Newtom Gingrichem« (2000, 25) i razdobljem ukidanja programa socijalne pomoći uz istovremeno pružanje poreznih olakšica bogatima.³¹

Zvonasta krivulja dobila je posebno utjecajne kritike od skupine sociologa sa Sveučilišta Berkeley u Kaliforniji. U knjizi *Inequality by Design* (1996) Fischer, Hout, Sánchez-Jankowski, Lucas, Swidler i Voss sustavno su analizirali njihove podatke, izračune, polazišta, argumente i zaključke. Najprije su upozorili na granice znanstvenih paradigmi koje su nužne i omogućuju postavljanje važnih istraživačkih pitanja, ali istovremeno te iste paradigme određuju i kako promatramo, mjerimo itd. koncepte koje proučavamo. Empirijska opažanja stoga nužno moraju odražavati naše vlastite konceptualne postavke. Mogli bismo reći da se uvijek bavimo borbom za režime istine. Zato skupina sociologa s Berkeleyja vjeruje da rezultati testova inteligencije imaju značenje unutar »psihometrijske perspektive, odnosno paradigme« (Fischer et al. 1996, 24), koji nisu bez društvenih značenja i posljedica. Međutim, pritom smo skloni zaboraviti da se paradigme s

31 Jedan od autora djela *Zvonasta krivulja*, Charles Murray, po političkom uvjerenju konzervativac, napisao je knjigu *Common Ground* »koja je postala Reaganovo sveto pismo« (Gould 2000, 31).

vremenom »istroše«, postaju neupotrebljive i zamjenjuju ih nove jer stare više ne mogu ponuditi odgovore na nova pitanja. Također, često se događa da nova istraživanja donose rezultate koje nije moguće uključiti u stare paradigme. Stoga se moraju modificirati ili u potpunosti zamijeniti. Prema mišljenju spomenute skupine sociologa, nešto slično događa se sa zvonastom krivuljom i sa psihometrijom, na kojoj se ta krivulja temelji (ibid.). Paradigma psihometrije pretpostavlja da je inteligencija temeljna ljudska sposobnost. Psihometrija ne uzima u obzir »odlučnost, samodisciplinu, empatiju, kreativnost, šarm, energiju ili bilo što slično« (ibid., 25). U biti, psihometrija (često) pretpostavlja da urođena inteligencija bitno određuje sve spomenute osobine, odnosno talente.

Psihometrija je definirala inteligenciju na temelju rangiranja ljudi, a pritom im se kao najbolja distribucija činila zvonasta krivulja. Nažalost, ovaj pristup nam ne pomaže osobito u razumijevanju društvenih nejednakosti, a kamoli da bi se s njima uhvatili u koštac na odgovarajući način.

Jensen, Herrnstein i Murray, npr. vjeruju da postoji »opća sposobnost koja omogućuje rasuđivanje«, što je sinonim za »pojedincevu sposobnost kompleksnog mentalnog rada« (Fischer et al. 1996, 26). Međutim, njihova definicija inteligencije ne uklapa se dobro u procedure koje koristi psihometrija. Priom se valja prisjetiti činjenice da je psihometrija definirala inteligenciju tek nakon što su razvijeni testovi inteligencije. Stoga je izjava Arthura Jensena da je inteligencija nešto što mjere testovi inteligencije prilično iskrena. Testovi stoga nisu najbolja mjera onoga što ljudi obično shvaćaju pod inteligencijom.

Osim specifičnosti i stabilnosti, za našu je raspravu u najvećoj mjeri problematična različitost testova inteligencije. Naime, riječ je o paradigmatškoj obvezi onih koji izrađuju psihometrijske testove (Fischer et al. 1996, 29). Psihometrija mora razlikovati rezultate testova na temelju malih razlika jer su upravo one što je u njezinom području bitno. Njezini zagovornici vjeruju da su male razlike stvarne. U usporedbi sa psihologijom, psihometrija je vezana uz metriku, mjerenje, te stoga psihometrija već od početka 20. stoljeća pokušava mjeriti inteligenciju. Zanimalo ju je koliko inteligencije postoji i kako je

raspoređena među ljudima. Zašto takav pristup? Zašto u prvi plan ne postavlja uspjeh u školi ili prihod? Odgovor se može pronaći u mjernim jedinicama. Uspjeh i prihod imaju mjernu jedinicu – godine, euro – IQ je nema. Nemamo jedinice kojima bismo mjerili, odnosno prebrojali IQ. Psihometrija je opisani problem riješila tako da problem nije uzimala u obzir. Umjesto toga odlučili su pretpostaviti »da je inteligencija u populaciji normalne distribucije, tj. kao zvonasta krivulja, a ljudi su raspoređeni/rangirani na toj krivulji od najgorih do najboljih. Sve što nam još treba jest test kojem pripisujemo rezultat inteligencije tako da jednostavno njezino ili njegovo mjesto pretvorimo u IQ rezultat. Kritičari upozoravaju na to da ako su prve pretpostavke točne, tada nam ne trebaju mjerne jedinice za IQ (usp. *ibid.*, 30). Dakako, sami dokazuju da su prve pretpostavke pogrešne te se stoga dokazivanje, odnosno izvođenje mjerenja IQ-a temelji na klimavim argumentima koji su, povrh svega, u velikoj mjeri kružni. Rezultati koje ljudi postižu na testovima izvedeni su i kvalificirani prema alatima za mjerenje i ne oslanjaju se mnogo na moguća opažanja inteligencije na djelu.

Kako stvar stoji s distribucijom inteligencije u populaciji »psihometri ne znaju« (*ibid.*). Pretpostavljaju da je riječ o zvonastoj krivulji. Kvalifikacije inteligencije rezultat su približavanja, odnosno odmicanja od sredine i oba repa krivulje. Stoga ne iznenađuje da se psihometrija često kritizira, što je u osnovi usmjereno na činjenicu da se ne bavi toliko time kako ljudi razmišljaju ili rješavaju probleme, već se više posvećuje razvoju alata pomoću kojih rangira, razlikuje pojedince prema tome koliko uspješno rješavaju zadatke u testu. Pritom ih ne interesiraju toliko sami zadaci, već rangira li test ljude dovoljno dobro. Testovi su često povezani sa školskim predmetima, npr. matematičkim zadacima, verbalnim vještinama itd., pa je na temelju testova teško razlikovati naučenu i 'prirodnu' inteligenciju. Interes psihometara bio je prvenstveno rangirati pojedince, pa su testove načinili tako da što bolje klasificiraju pojedince. Morali su tražiti male razlike, tj. testovi moraju tražiti upravo te razlike. Razlike u testovima, međutim, imaju vrlo malo veze s IQ-om kao razlikovnim faktorom između ponašanja ljudi u svakodnevnom životu.

U slučaju psiholoških testova, kojima pripadaju i testovi inteligencije, M. Mencin naglašava smještenost psiholoških istraživanja, praksi koje su – kao i sve druge znanosti – upisane u društvene i političke uvjete koji te prakse kontekstualiziraju (usp. 1996). Kada ispituje djelovanje psihologa, a posebno njihove konceptualne alate koje predstavlja kao značajan element praksi, naglašava da oni »osiguravaju kontrolu i discipliniranje individuuma« (ibid.). Psihološki testovi pritom su značajni jer »kodifikacijom, matematizacijom i standardizacijom postaju mini laboratoriji za upisivanje razlika, [...] kombiniraju moć, istinu i subjektivizaciju tako što prevode pojedinca u znanje, koji tako postaje objekt hijerarhijskog i normativnog pogleda« (ibid.). Testovi se stoga mogu shvatiti kao mehanizmi nadzora i ovladavanja pojedincima jer ih obično koriste oni koji imaju moć.

Foucaultova analiza odnosa znanje-moć, koji putem mikromoći sudjeluje u stvaranju pojedinca i čini ga primjerom koji se može mjeriti, opisivati, uspoređivati s drugima, ali i ispravljati, s jedne strane, otkriva mehanizme nadzora i ovladavanja pojedincima u društvu. Međutim, kako i sam Foucault upozorava, mehanizme nadzora potrebno je postaviti i na drugoj strani odnosa moći koji nije samo represivne prirode. Naprotiv, ima i pozitivnu stranu. Dok se pojedincima kontrolira, odvija se i investiranje u njih koje omogućuje upravo nadzor i ovladavanje, a može se pripisati upravo toj pozitivnoj strani moći. Riječ je o tzv. mehanizmima sigurnosti. U odnosu znanje-moć dolazi do ispreplitanja mehanizama nadzora i mehanizama sigurnosti. Tek kroz odnose moći, kroz proces subjektivizacije koji je moguć unutar odnosa između znanje-moć, nastaju subjekti koji su društveno priznati i prepoznati; karakteriziraju ih inteligentne namjere, želje itd. Kao što se kriminalci i luđaci konstituiraju kroz odnose moć-znanje, tako se inteligentni i manje inteligentni konstituiraju unutar istog odnosa. Prakse u školama, socijalnim službama, službama za mentalno zdravlje itd. oblikuju pojedince i pojedinke koji odgovaraju svakom društvu. Dio njihove konstitucije predstavlja njihova podvrgnutost znanstvenom proučavanju i klasifikaciji.

Stoga možemo zaključiti da unatoč istaknutim negativnim aspektima testiranja ne bismo trebali zaboraviti da upravo testiranje

pomaže u natjecanju i zauzimanju pozicija u društvu onom dijelu populacije koji je u starom režimu bio isključen s tih pozicija unatoč njihovoj razboritosti i marljivosti, inteligenciji i trudu.

Iz kratkog razmatranja različitih teorija inteligencije i kritika tih teorija može se zaključiti da postoje različita shvaćanja inteligencije te da mjerenje IQ-a nije toliko objektivno koliko bi mnogi zagovornici testiranja inteligencije to željeli. Razumijevanje inteligencije povezano je i s različitim pripisivanjem značaja inteligencije te njezinog mjerenja i vrednovanja. To je prilično odlučujuće kada je riječ o oblikovanju, npr. školskih, socijalnih i drugih politika. U presjeku povijesti testiranja inteligencije pokušali smo prije svega dokazati da nije isto tvrditi li kao znanstvenik ili znanstvenica da je inteligencija fiksna i urođena, da se takoreći ništa ne može učiniti po tom pitanju te zaključujete svoju raspravu tvrdnjama poput 'kompenzacijski programi su gubljenje novca i vremena' ili pak branite tezu o fleksibilnim kognitivnim sposobnostima koje se mogu pomicati, mijenjati, strukturirati – ukratko, da je moguće na njih utjecati.

Kao što smo pokušali pokazati, unutar psihologije također je došlo do promjene koncepta inteligencije. Novije studije psihologa nude bolje pristupe razumijevanju IQ-a. Većina njih napustila je vjerovanje u nepromjenjiv i jedinstven entitet. Danas više ili manje svi vjeruju da se kognitivne sposobnosti mogu poboljšati pravilnim i dovoljno ranim utjecajem. Takva polazna točka nesumnjivo je bitno naklonjenija obrazovnim politikama koje pokušavaju ljudima, mladima i starima, ponuditi učenje kao utjecanje na kognitivne sposobnosti i koje ne niječu smislenost učenja. Ne niječu, dakle, smislenost utjecanja, strukturiranja kognitivnih sposobnosti. Takve polazne točke omogućuju proizvodnju obrazovanja, a time i 'inteligentnije populacije', što je u konačnici rezultat meritokratske logike i promicanja masovnog obrazovanja.

Razumijevanje inteligencije kao prilagodljive omogućuje tek smisleno usmjeravanje napora za njezino širenje. Ako sposobnosti pojedinca ili pojedinke utječu na njegov ili njezin uspjeh u društvu, razumijevanje u kojoj su mjeri njegove ili njezine sposobnosti prilagodljive važno je za razinu jednakosti mogućnosti, odnosno za to koliko lako na tu jednakost možemo utjecati (usp. Fischer et al. 1996, 23).

Stoga je očito da 'prirodne datosti' u potpunosti ne determiniraju razinu nejednakosti u društvu. Društveni uvjeti, društvene prakse i politike nesumnjivo bitno više doprinose tome, kao i položaju privilegiranosti i deprivilegiranosti pojedinaca i pojedinke. Nejednakosti stoga nisu prvenstveno stvar sudbine ili prirode, već pojedinaca i društva. Stoga je razina pravednosti nekog društva stvar društvenih mehanizama, dogovora i kriterija prema kojima se to društvo formira.

2.1.7 *Uz inteligenciju, važni su i drugi talenti*³²

Uz kognitivne sposobnosti, kada govorimo o meritokratskoj logici, potrebno je spomenuti i postojanje drugih sposobnosti koje omogućuju uspjeh pojedinaca i pojedinke. Iako ih Young u svojoj formuli eksplicitno ne ističe, mogu se smjestiti u logiku djelovanja njegove formule. McNamee i Miller (2009) u njih ubrajaju sportske i umjetničke sposobnosti, ali mogu postojati i druge. Ove sposobnosti ubrajaju se jer omogućuju pojedincima uspon na društvenoj ljestvici. Među uspješnim pojedincima i pojedinkama u svijetu mogu se naći sportaši, umjetnici, filmske i televizijske zvijezde. Slovenija tek posljednjih godina postaje primjer za ilustraciju uspjeha tih pojedinaca i pojedinke, a u posljednjih nekoliko godina moguće je uočiti da pojedinci, odnosno pojedinke s iznimnim sportskim i umjetničkim sposobnostima predstavljaju one za koje javnost vjeruje da su uspjeli. Njihove zarade, uz rijetke iznimke, još nisu usporedive s košarkaškim ili nogometnim zvijezdama svjetskog kova. To su pojedinci i pojedinke s kojima smo se dičili povodom 20. obljetnice neovisne Slovenije. Među kremom najuspješnijih sportaša i sportašica našli su se i neki umjetnici koji su bili u funkciji voditelja programa, ali nismo se dičili inteligencijom – nijedan znanstvenik ili znanstvenica nisu ušli u 'izbornu berbu bobica'. Pritom treba napomenuti da proslavu 30. obljetnice neovisnosti ne možemo smjestiti u naš kontekst jer se radilo o prezentaciji nekih drugih, nemeritokratskih kriterija.

32 Terminom talent ciljamo na različite oblike darovitosti (npr. darovitost za glazbu) koji kultiviranjem postaju talent za nešto (npr. talent za sviranje violine).

Iako su pojedinačni primjeri uspjeha pojedinaca i pojedinki zanimljivi, kod njihove interpretacije često se događaju propusti. Najčešće primjećujemo i naglašavamo samo sposobnosti, odnosno talent kojem pripisujemo zasluge za uspjeh. Talent tako možemo definirati kao ono što stvara genija. Međutim, sve više istraživača upozorava da talent nije dovoljan i nije (dostatno) jamstvo za uspjeh. »Talent mora biti kultiviran kroz potkrepljenje i prilike za vježbu« (McNamee i Miller 2009, 28). Kao što kod kognitivnih sposobnosti sama potencija nije dovoljna, tako ni kod drugih sposobnosti nije dovoljno samo ih imati. Potrebno ih je otkriti, oblikovati, izgraditi, strukturirati itd. Sposobnost brzog trčanja ne stvara dobrog sprintera, kao što ni savršeni sluh sam po sebi nije dovoljan uvjet za glazbenu virtuoznost.

Sociolog Chambliss (1989) ide još dalje u objašnjavanju talenta. Za njega su vrste darovitosti same po sebi beskorisne. Naime, darovitost ne može objasniti uspjeh ili neuspjeh jer ne znamo da postoji dok se ne pojavi uspjeh. Ističe da nije razina darovitosti ono što razdvaja pobjednike i gubitnike, već tehnika i trening. Istovremeno također ukazuje na prisutnost i odsutnost rase, klase i spola u određenim sportovima. To je moguće pronaći već kod Bourdieua – niže društvene klase često se bave timskim sportovima za koje nije potrebna dragocjena sportska oprema ili posebni prostorni uvjeti, a pripadnike viših slojeva moguće je pronaći u individualnijim sportovima u kojima ne dolazi do fizičkog kontakta s drugim natjecateljima (Bourdieu 1984).

Unatoč svemu tome, nije na odmet prisjetiti se da su kognitivne sposobnosti i dalje u najvećoj mjeri uvažene. Činjenica da su se počele uvažavati i druge sposobnosti povezana je s pomacima u psihološkoj paradigmi jer se udaljava od opće i stabilne inteligencije koja je nasljedna prema konceptima višestrukih inteligencija i utjecaju drugih čimbenika.

2.2 ... i o uloženom trudu

Uz inteligenciju, ako se želi postići zaslužnost, prema Youngovoj formuli, potreban je i trud. Young vrlo izravno zapisuje da »lijen genij nije genij« (1976, 94). Tek bi kombinacija inteligencije i truda trebala

osigurati uspjeh pojedinca. Kao što smo već utvrdili u prvom dijelu ovog poglavlja, inteligencija nije dovoljna, odnosno talent nije od velike važnosti ako se njime ne upravlja kao dobar gospodar. Uspjeh bi trebao dolaziti samo u kombinaciji obojega. Rad, razvijanje, izgradnja talenta omogućit će uspjeh.

U suvremenim društvima postoji nešto negativniji odnos prema tom dijelu formule. Rad, odnosno trud važni su za uspjeh te su stoga, s jedne strane, nužno potrebni, iako diskurzivna analiza pokazuje da marljivost kotira niže od inteligencije.

Primjerice, kada čitamo o uspjesima slovenskih srednjoškolaca i srednjoškolki koji primaju Zoisove stipendije, u zapisima se može primijetiti omalovažavajući stav prema trudu. Kao potvrdu navedenog navodimo naslov članka u *Delu*, 11. 1. 2010., koji glasi *Zoisove stipendije za vrijedne, a ne za pametne*. Zoisove stipendije su stipendije za darovite i namijenjene su najuspješnijim pojedincima i pojedinkama tijekom njihovog obrazovanja. Međutim, već neko vrijeme u slovenskoj javnosti moguće je vidjeti uvjerenje da se stipendije dodjeljuju marljivima umjesto pametnima. U slovenskom slučaju, marljivim djevojkama, što je dvostruko loše. Zašto? Zato što je inteligencija vrijednija od marljivosti i zato što je muški spol još uvijek prvi. Pod pretpostavkom da je inteligencija doista vrijednija, što ćemo ispitati u nastavku teksta, stoljećima je bila u domeni Boga, a zatim ju je prisvojio muški dio stanovništva. Povijesno gledano, znanje je imalo veću vrijednost od neznanja, a taj primat zadržava i danas. Stoga je barem na prvi pogled razumljivo nezadovoljstvo nagrađivanjem truda, a ne inteligencije. Dječaci već nekoliko godina zaostaju za djevočicama u akademskom uspjehu, prisjetimo se samo rezultata čitalačke pismenosti posljednje tri PISA studije; zabrinutost dijela javnosti time je još veća. Fenomen je već dugi niz godina problematiziran i u drugim državama EU (Finska, Velika Britanija, Francuska, itd.) i u SAD-u (Australiji također) jer se događa da se dječaci u manjem omjeru upisuju u prestižne gimnazije, a zatim i na prestižne fakultete. Barem u dijelu analiza spomenute pojave može se primijetiti da je ženama teško priznati da su pametne. Stoga se njihov uspjeh često proglašava rezultatom marljivosti, a ne inteligencije, rezultatom

favoriziranja i školskog sustava koji nagrađuje marljivost, a ne inteligenciju – koji je stoga prikladniji za djevojčice nego za dječake, koji zbog svoje 'prirode' nisu marljivi, već pametni. Rezultati zapravo upozoravaju na djelovanje meritokratskog načela – inteligencija nije dovoljna, potrebni su i rad i marljivost. U školi i drugdje pravedno je nagraditi oboje. Zanimljivo je da je u opisanom slučaju zaostajanje dječaka toliko uznemirujuće da je u nekim zemljama u suočavanju s tim problemom nastala tzv. moralna panika (vidi Lucey 2001; Martino 2006; Skelton 2002, 2003; Skelton i Francis 2001, 2008, 2009; Weaver-Hightower 2003).

Istovremeno, novinski članak je zanimljiv i zato što ukazuje na prethodno spomenuti manje vrijedni položaj truda, odnosno napor-nog rada. Darovitost, kako bi se moglo zaključiti iz značenja riječi, označava karakteristiku pojedinaca, odnosno pojedinke koji imaju poseban dar. Za potrebe stipendiranja mjeri se iznadprosječnim školskim ili studijskim uspjehom. Novinarka Nika Djordjević primjećuje: »Budući da je uspjeh najvažniji čimbenik darovitosti, prema mišljenju stručnjaka, nagrađuje se trud, a ne inteligencija« (Delo 2010). Drugim riječima, školski sustav nagrađuje trud, a ne inteligenciju. Na ovome mjestu ponovno se susrećemo s problemima mjerenja inteligencije, što smo problematizirali u prvom dijelu ovoga poglavlja, a ukazuje na snažno prisutno shvaćanje tzv. 'čiste' ili 'prirodne' inteligencije. Kako bi potkrijepila ono što je napisala, novinarka citira jednu od stručnjakinja sa Zavoda za školstvo koja je uvjerena da »školski sustav daje više mogućnosti onima koji mu se prilagode i imaju bolje ocjene u školi. Djevojčice su prilagodljivije, imaju više ocjene u školi i češće su dobitnice Zoisovih stipendija od svojih muških vršnjaka. Stoga smo u okviru stručne skupine za odgojno-obrazovni rad s darovitima pri Zavodu za školstvo predložili Ministarstvu obrazovanja i Ministarstvu rada da preispitaju prikladnost takvog dodjeljivanja stipendija za darovite« (ibid.).

Istaknuti primjer, ako ga pomalo karikiramo, potvrđuje ne samo opće uvjerenje već i uvjerenje dijela struke da je u dvojcu darovitost-trud – važniji prvi član. Stoga bi ga trebalo nagrađivati čak i ako nije popraćen trudom. U Sloveniji se, sasvim karakteristično, trud

umjetno odvaja i niže rangira. Zaključak je zanimljiv iz dva razloga – pokazuje tendenciju nacije za traženjem prirodno darovitih kojima stoga pripisuje superiornost, što prostor u kojem živimo nadasve cijeni, a istovremeno takav pristup daje posao strukama koje otkrivaju darovite putem testiranja. Ne treba posebno spominjati da oni koji testiraju nedvojbeno žele sačuvati ulogu otkrivanja »najboljih u naciji«. Istovremeno, ne može se zanemariti da je riječ o duboko ukorijenjenoj predodžbi o podjeli muškarci-žene. Budući da su u spomenutom slučaju djevojke opisane kao »prilagodljivije« jer ozbiljno shvaćaju sustav nagrađivanja i stoga su uspješnije, a dječacima takav »sustav« nije naklonjen, potrebno ga je promijeniti.

Pritom vrijedi naglasiti da je »problem« zanimljiv i s nekih drugih aspekata. Ako se udio darovitih u Sloveniji uvijek povećava, riječ je o Flynn-efektu (vidi Flynn 2000). Pritom vrijedi prisjetiti se da sve veći udio darovitih ne znači nužno i veći udio 'genija' koji će spasiti naciju i svijet. Očito je da se u Sloveniji događaju značajne promjene i na razini individualnog ocjenjivanja. Već neko vrijeme primjećuje se trend porasta ocjena, posebno u osnovnim školama. Danas su odlične ocjene vrlo česte, najvjerojatnije i zbog želje da se što većem broju učenika omogući postizanje što boljeg akademskog uspjeha da im osnovna škola ne zagradi put k daljnjim uspjesima. Zupanc i Bren (2009) utvrđuju da je 1979. godine 16 % učenika završilo osnovnu školu s odličnim uspjehom, 25 % s vrlo dobrim, 34 % s dobrim, 23 % s dovoljnim i manje od 2 % s nedovoljnim. U 2004. godini »nedovoljnih takoreći nije bilo, a odličnih je bilo čak 28 %, odnosno više od četvrtine učenika i učenica. Zajedno s vrlo dobrima, bilo je više od polovice (54 %) generacije učenika i učenica s 'iznadprosječnim' uspjehom« (2009, 211). U 2006. godini (u međuvremenu je uveden devetogodišnji školski sustav), deveti razred osnovne škole samo je 0,3 % učenika i učenica završilo s nedovoljnim uspjehom, 8,3 % s dovoljnim, 30 % s dobrim, 28 % s vrlo dobrim, a 32 % s izvrsnim uspjehom. U školskoj godini 2005/06 s 'iznadprosječnim' (odličnim ili vrlo dobrim) uspjehom ocijenjeno je 69 % osnovnoškola i osnovnoškolki. Niži akademski uspjeh od dobroga imalo je 5 % učenika i učenica (ibid., 212). Budući da se slično događa i na razini

interno ocijenjenih dijelova ispita na općoj maturi, Zupanc i Bren pišu o devalvaciji ocjena i svjedodžbi u Sloveniji (2009, 224). Godine 2009. ukinut je opći akademski uspjeh u osnovnoj školi. U nastavku nećemo detaljnije raspravljati o činjenici da mjera nije uklonila problem koji se jasno uočio, već ga samo prikrila. Međutim, upozorit ćemo na to da u Sloveniji što se tiče ocjenjivanja znanja očito imamo dublje strukturne pomake na djelu. Trend visokih ocjena može se primijetiti i na razini fakulteta jer studenti često postižu ocjene 8 i više, a čini se da se to često događa bez obzira na to imaju li pravo na to, jesu li je zaslužili ili nisu. To posljedično znači da je postignut prosjek od 8,5³³ odraz tzv. poklanjanja ocjena, a ne stvarni odraz znanja i truda. Za nastalu situaciju postoji više uzroka – od permisivnih elemenata koji su doprinijeli većoj popustljivosti nastavnika koji nedistinktivno ocjenjuje znanje učenika i studenata, do nepromišljenog zahtjeva za vrhunskim postignućima svih, kao i želje srednje klase za nešto manje naporim putem do uspjeha. Pomak u okviru opće racionalnosti koja vjeruje u uspjeh vjerojatno je povezan i sa željom nastavnika da omogući što većem broju učenika i učenika što uspješniji obrazovni put i istovremeno izbjegne konflikte s ‘ambicioznim’ roditeljima.

2.3 Centralnost rada³⁴

Za trud, odnosno rad koji pojedinac ili pojedinica ulaže u nešto karakteristična je ambivalentnost. Iako je u očima javnosti rad manje vrijedan od inteligencije, visoko je na ljestvici onih vrijednosti koje su, prema uvjerenju većine, potrebne za uspjeh pojedinca ili pojedinke. Slovenci su poznati kao narod koji sebe smatra vrlo radišnim. Čak i kada čitamo priče uspješnih ljudi, svi navode navode ‘naporan rad’ kao jedan od razloga uspjeha. U tom pogledu vrlo se malo razlikujemo od drugih naroda. Drugi također vjeruju u vezu između naporom rada i uspjeha. Ali kada govorimo o naporom radu i uspjehu,

33 Navedeno potvrđuje godišnji pregled prosječnih ocjena na jednoj od članica Sveučilišta u Ljubljani (interni materijal).

34 Dijelovi poglavlja o trudu objavljeni su u sadržajnom prilogu završnog izvješća CRP – *Škola u društvima rada bez rada* [slov. CRP – *Šola v družbah dela brez dela*].

ne mislimo na težak fizički rad. Građevinski radnici, za koje bi bilo teško reći da ne rade naporno, medicinske sestre ili trgovci itd., svakako imaju znatno manje mogućnosti za napredovanje na društvenoj ljestvici od svojih nadređenih, ali kada bismo mjerili količinu 'napornog' rada, često bi nadmašili skupinu svojih nadređenih. Međutim, kod vrednovanja rada, što se odražava na plaći, nije bitan broj sati napornog rada, već se radna mjesta vrednuju prema odgovornosti, autoritetu i položaju u hijerarhijskoj strukturi. McNamee i Miller na primjeru SAD-a pokazuju da oni koji imaju najviše često ulažu najmanje truda jer »velik novac [...] ne dolazi od rada za život, već od vlasništva – posebice od takvog vlasništva koje stvara dodatno bogatstvo, poput dionica i obveznica, nekretnina, tvrtki itd.« (2009, 39). Bogati ne rade za sebe, za njih i prvenstveno za oplemljivanje njihova bogatstva rade drugi.

Razlozi zašto pojedinci pripisuju svoj uspjeh napornom radu mogu se pronaći u dugoj i temeljitoj transformaciji rada u zapadnim društvima.

Kako je došlo do suvremenog odnosa između uspjeha i truda, rada i marljivosti? Povijesnim pregledom, koji ćemo detaljnije predstaviti kasnije u nastavku ovoga potpoglavlja, moguće je utvrditi da je rad prošao kroz zanimljivu transformaciju; od prijezira kod starih Grka, preko podjela na fizički i intelektualni, kao i produktivni i neproduktivni rad, do različitih vrednovanja povezanih s tim podjelama, sve do njegovog prodiranja u javnu sferu u kojoj je rad zauzeo mjesto središnje vrijednosti u suvremenim društvima. Površan povijesni pregled jača naše uvjerenje da je Grint u pravu kada definira rad kao »društveno konstruiran fenomen bez trajnog ili univerzalnog značenja u prostoru i vremenu« (cit. prema White 1997, 3). Radi se o pojavi koja ovisi o specifičnim okolnostima kulture i njezinim vrijednostima.

Dio odgovora na ranije postavljeno pitanje stoga se može pronaći u promjenjivoj ulozi i prezentaciji rada u zapadnim društvima. Transformacija rada od pokore do jedne od najviše cijenjenih vrijednosti naših društava zanimljivo je indikativna i – kako se pokazuje – povezana je s usponom meritokracije. U svojim počecima zapadna

društva imala su prilično negativan stav prema radu, točnije prema heteronomnom³⁵ radu. U biti težački rad oduvijek je bio i ostao nedostojan pravog gospodina. Tek su formiranjem radničke klase težačka zanimanja dobila na važnosti, barem unutar iste klase. Ali krenimo s antikom i mjestom rada u njoj.

Antička Grčka, u kojoj su razlikovali svakodnevni rad za preživljavanje i onaj koji je trajan i ostavit će traga u ljudskoj povijesti, nije cijenila nijedan oblik fizičkog rada. To je nužnost koju su oni na najvišim položajima, kojima je bilo dopušteno voditi, baviti se politikom i uživati u luksuzu slobodnog vremena, prepuštali robovima, ženama i onima s dna društvene ljestvice. Već smo u prvom poglavlju na primjeru Odiseja pokazali da je za plemića važno uz bogatstvo imati i slobodno vrijeme, odnosno da ne mora raditi. Rad vezan uz obrađivanje zemlje, uzgoj hrane itd. nije nešto čime bi se bavili slobodni muškarci. Jedini prihvatljiv oblik rada je rad vezan uz intelektualne napore. Za neintelektualni rad stari Grci imali su robove; umjesto njih su obavljali sve poslove za koje su Grci vjerovali da ih slobodni muškarci ne bi trebali obavljati. Tek se tom podjelom slobodan čovjek može baviti intelektualnim zadacima više vrijednosti i uređivanjem javnog života – putem politike.³⁶

Nakon staroga vijeka, u kojem je rad bio više ili manje nevidljiv i nedostojan bilo kakvog ozbiljnog razmatranja, čak ni filozofskog, za obrat pobrinuli su se rano židovstvo i kršćanstvo. Bog je prisilio

35 Ovdje pratimo podjelu rada na autonomni i heteronomni. Prvi je vezan uz oblik aktivnosti čiji konačni produkt, prema uvjerenju autonomnog subjekta, pripada njegovim važnijim ciljevima (cit. prema White 1997, 5). Drugi, »onaj rad čija su priroda i predmet određeni izvana, organizacijom zadataka prema kriterijima zemlje ili kontinenta« (Gorz 1985, 146), jest onaj rad čiji cilj za osobu nije osobito važan, ali je neizbježan za osobu ili skupinu ljudi.

36 Krajnji cilj antičkog Grka bila je sreća, odnosno *eudaimonia* – dobar život. Slobodni muškarci nastojali su imati što više slobodnog vremena koje bi koristili za život u kojem bi se zatim bavili aktivnostima koje bi vodile do dobroga života. Rad, bavljenje aktivnostima iz skupa brige za životne potrebe, pripadao je sferi robova, neslobodnih ljudi i nije bio prisutan u javnom životu (više u Arendt 1996 i Aristotel 2002). U antičkoj Grčkoj nije se radilo o definiranju slobodnog vremena kroz rad; polazište je predstavljala ideja dobrog života. To nas navodi na potvrđivanje teze da rad nije uvijek bio cijenjen kao danas i da nije bio »krajnji cilj« pojedinca.

grešnog čovjeka na rad kako više ne bi mogao uživati u nezasluženju hrani; rad bi trebao odvrćati od grešnih misli i djela. Priča o biblijskom paru Adamu i Evi, njihovom protjerivanju iz raja, pokazuje aspekt rada koji je vrlo negativan, tj. kaznu za njihov istočni grijeh koja je naložena u obliku rada do kraja njihovih života. Međutim, rano kršćanstvo, osim negativne strane, poznaje i pozitivan aspekt razmatranja rada, što se može primijetiti i kod Augustina: »U smislu morala, rano kršćanstvo počelo je na rad gledati kao na obvezu; dijelom zato što je uspješnim pojedincima omogućavao dobročinstvo, namijenjeno manje uspješnim članovima zajednice, a dijelom zato što je pomagao zaokupiti umove koji bi se inače bavljali nečistim mislima« (Granter 2009, 16). U usporedbi sa starim, novi vijek je već razlikovalo produktivni i neproduktivni rad, zatim kvalificirani i nekvalificirani te umni i ručni rad. Pritom je neproduktivan rad bio manje cijenjen jer iza sebe ne ostavlja ništa opipljivo. Srednjovjekovno društvo, društveni i ekonomski odnosi u njemu, djeluju po principu osobne obligacije koju je ubrzo (i zbog pojava poput kuge itd.) počeo zamjenjivati plaćeni rad kmetova; to se proširilo kada kmetovima oduzmu zemlju.

Rad u srednjem vijeku povezan je s kršćanskom religijom i staleškom strukturom društva. Tri staleža su međusobno povezana i međuovisna. Fizički rad pripada nižim slojevima – kmetovima, kojima je društvo u to vrijeme u početku pripisivalo važan položaj jer svećenstvo i plemstvo bez njih ne bi mogli preživjeti. Crkva također doprinosi svom dijelu u postupanju s nižim slojevima. Le Goff strukturu tri staleža pripisuje napredovanju »monarhističke ideologije« (2002, 90). Posebno je zanimljiv treći stalež koji bi se pogrešno mogao predstaviti kao gažen i iskorištavan, ali u tom razdoblju nije tako jer se pojavljuju samo oni staleži koji u tadašnjem društvu imaju određenu društvenu vrijednost – klerici vjersku, vojnici/plemići vojnu, a kmetovi ekonomsku. Kraljeva dužnost je da bdije na sva tri staleža i osigurava mir koji je za napredak društva nužno potreban. »Ideološka uloga trodijelne sheme je u tome da izražava harmoniju, međusobnu ovisnost, solidarnost između klasa, staleža« (ibid., 98–99). Kraljev zadatak je da kao poglavar i arbitar osigura i održava

ravnotežu između sva tri. Stoga kralj sve više počinje poprimati sliku božjeg namjesnika na Zemlji.

Percepcija 'moralne vrijednosti' pojedinca u kršćanstvu također je u skladu s duhom vremena. Kršćanstvo nije sudilo pojedincu u društvu na temelju statusa (bogatstva, odnosno siromaštva), već upravo suprotno. Budući da su se više okretali Bogu, siromašni su imali više šansi ući u kraljevstvo nebesko.

Srednji vijek također je vrijeme pojave novih zanimanja. Ona se međusobno ne razlikuju samo po svojim različitim djelatnostima već i po vrijednosti i statusu koji im pripisuju svjetovne i crkvene vlasti. U dijelu srednjega vijeka mnoga zanimanja završavaju na popisima Bogu i uopće nepoželjnima, ti se popisi skraćuju ustaljivanjem različitih zanimanja, a rad u raznim oblicima dobiva na važnosti. Kada se ustali teza o podjeli rada i potrebi za različitim poslovima za funkcioniranje društva, rad se na dugo vrijeme ustalio kao jedna od središnjih, ako ne i središnja, kategorija modernog društva.

Međutim, sve do 18. stoljeća ne možemo govoriti o društvu kojim dominiraju ekonomski odnosi u smislu moderne ekonomske racionalnosti, za to su potrebni drugačija radna etika i proces industrijalizacije, ali o tome više u nastavku (više u Granter 2009, 17). Kratki povijesni ekskurs potvrđuje tezu da rad u predkapitalističkim društvima nije imao istu ulogu kao u kapitalizmu. U početku rad nije bio odvojen od ostatka života, ali je istovremeno bio snažno povezan s kulturom, normama i vrijednostima pojedinog društva. Gorz (1985) spominje da je postojala tzv. narodna umjetnost koja je uključivala rad u život. Rad se shvaćao kao način života. Omogućavao je povezivanje sa svijetom i pripadnicima tog svijeta. Rad i tržišni odnosi nisu dominirali drugim sferama života i djelovanja. Kapitalizam je to radikalno promijenio. Odvajanjem rada od svakodnevnog života cilj djelovanja više nisu bili međuljudski odnosi, solidarnost, ljubav. Cilj je postao novac. »Rad stoga više nije način života i zajedničkog ponašanja, radno mjesto više nije životni prostor, radno vrijeme više ne ovisi o godišnjim dobima i biološkom ritmu« (Gorz 1985, 145). U kapitalizmu se rad od konkretnih aktivnosti za zadovoljavanje potreba i načina života uzdiže do apstraktne »jedine nepromjenjive cijene

stvari, [...] jedino čime čovjek povećava vrijednost proizvoda« (Marx 1977, 258). Štoviše, rad je mjera vrijednosti. Kada kao takav stupi u središte razmjene, »pojavljuje se u nacionalnoj ekonomiji samo u obliku aktivnosti za nadnicu« (ibid., 260). Kao takav opstaje sve do danas.

Poimanje rada kao nadničarskog, kao rada za plaću dijelom je konstituiran njegovom predanošću, odnosno proglašenjem profesijom, a prije svega puritanskom logikom koja je proizašla iz puritanskog pokreta 17. stoljeća i »kroz razne zemlje Europe do SAD-a [...] proširila se cijelim svijetom« (White 1997, 13). Religijski život promijenio se pojavom protestantizma, a prije svega promijenio se način života vjernika. Katolik je živio »gotovo od ruke do usta« (Weber 1988, 117). Dobro je obavljao tradicionalne dužnosti, ali njegova dobra djela obično su bila instrumentalna. Crkva mu je propisala ideal prema kojem bi načelno trebao preobraziti svoj život. Međutim, taj je zahtjev oslabila jednim od svojih najvažnijih odgojnih sredstava, tj. sakramentom pokore. Pokajanje i oproštenje grijeha, koji su bili u domeni svećenika, olakšali su život katolicima i luteranima. Kalvinisti su bili izuzeti. Za njih nije bilo grijeha i oproštenja. »Čovjekova svakodnevna etička praksa odrekla se slučajnosti i nesustavnosti te je oblikovala dosljednu metodu cijelog načina života« (ibid., 118). Metodičan život postaje načelo koje treba slijediti.

Preobrazba čovjeka očitovala se u svakom djelovanju svakog dana. Sva djela bila su posvećena »sve većoj slavi Božjoj«. To je »dakle, moglo svjedočiti o djelovanju milosti koja je čovjeka uzdigla iz statusa *'naturae'* u status *'gratiae'*« (ibid., 119). Kada se u povezanosti s metodičnošću razvio »racionalni način života« poziva, formirao se i viši, ne samo nadničarsko-instrumentalni smisao ljudske aktivnosti nazvan rad. Rad kao mjera vrijednosti i izraz izabranosti, zajedno s asketizmom kao mehanizmom iskazivanja te izabranosti, zaokružio je logiku novoga svijeta (usp. ibid., 204). Pritom je od iznimne važnosti da je asketizam iz monaške ćelije kao racionalan način života ušao u svakodnevni život. Time je dobio značenje – moć etosa. Protestantizam je tako snažno pridonio drugačijoj koncepciji mjesta rada u ljudskom životu. Na svoj je način ugradio kapitalističku logiku rada u polje

božje volje. Uspostavljanje punog uključenja u život i rad nadomjestilo je kontemplaciju; duhovne pobjede mogle su se postići slijedeći svoj poziv, a ne više povlačenjem u samostane. Poziv od Boga postao je pokretačka snaga života pojedinca – rad se pomaknuo s područja materijalne nužde na točku duhovnog cilja. Istovremeno, s idealom koji je prezirao rasipnost u svim njezinim manifestacijama, luksuz i hedonizam, poziv je postao primjenjiv na sve slojeve društva – bogate i siromašne.

Povjesničari, sociolozi, filozofi i antropolozi uvjereni su da su koncepti rada, ekonomije i proizvodnje, kako ih shvaćamo u zapadnim civilizacijama, »proizvod« Europe 18. stoljeća. Oblikovali su se pojavom različitih oblika kapitalističkog tržišta i njegovih zakonitosti koji su polako, ali sigurno nagrizali tržište koje je bilo prethodnik kapitalističkog tržišta (usp. Freyssenet 1999, 6). Prije toga aktivnosti koje označavamo ranije spomenutim pojmovima miješale su se sa životom, politikom, religijom. U biti je kultura, preciznije buržoaska kultura, odnosno kapitalizam, izmislila ekonomiju s radom u središtu. Stoga je potraga za univerzalnom definicijom ekonomije nemoguća. S njom povezan rad »korespondira [...] s pojavom radnih odnosa i 'slobodnog radnika' koji prodaje svoje radne sposobnosti« (ibid., 7). Hegemonija tih odnosa utjecala je na naše poimanje rada i na organizaciju drugih aktivnosti. Rad je uključen u područje poziva i kao mjera vrijednosti postao je smisao života. Više nije jedan od načina života. Na djelu je proces naturalizacije nadničarskog rada kao jedinog prirodnog otuđenja koje je ovdje oduvijek i zauvijek će ostati središte naših života.

Tako je rad postao središnji u životu pripadnika zapadnih društava; time je zauzeo mjesto jedne od najvažnijih vrijednosti. To što je pridonio nastanku škola i u njima pronašao svoje privilegirano mjesto danas je razumljivo gotovo bez objašnjenja. Međutim, nije uvijek bilo tako. Obrazovanje bi trebalo predstavljati prostor i vrijeme u kojem se bavimo određenom populacijom – djecom, tinejdžerima, mladim odraslima, ali i starijima i nezaposlenima koji ne rade. Možda je škola nekada i bila nešto slično. Međutim, Milner prepoznaje da je industrijsko društvo »sve više sustavno progonilo neproduktivne i istovremeno im dodjeljivalo značenje i prostor. Luđacima

umobolnice, besposlenima zatvor, ženama kuhinju ili salon, djeci romantizirano djetinjstvo i – što je naposljetku isto – romantizirani odgoj« (1992, 39). Poput škole, djeca i odgoj djece kakav danas poznajemo nisu oduvijek postojali. Koncept djeteta, koji u sebi nosi elemente krhkosti i bespomoćnosti, potrebu za skrbi, odgojem i izobrazbom, nije univerzalan i vječan, kao ni odvojenost djece i rada. U srednjem vijeku dijete nije stjecalo vrijednosti i znanja u obitelji, već »pomažući odraslima u njihovom radu« (Aries 1991, 8). Prema današnjim standardima, dijete je vrlo rano ulazilo u svijet odraslih, čim je bilo dovoljno fizički razvijeno da može raditi s odraslima. Bilo je uključeno u tzv. pripremno razdoblje, vrijeme kada se kroz rad i igru s odraslima socijaliziralo. Na to upozorava Sieder:

»Tako je prostor u kojem se odvijao rad³⁷ bio dovoljan kao prostor socijalizacije; za odgoj potomstva nisu bile potrebne nikakve ustanove na čelu sa stručnjacima (škole, posebno strukovno obrazovanje). Obitelji kmetova, obrtnika i radnika kod kuće bile su najvažnija mjesta za većinu empirijskog učenja« (1998, 272).

Dakle, tek kada se rad odvojio od drugih životnih aktivnosti, kada zaista postane rad – rad za nadnicu – pojavljuju se škole kakve poznajemo danas. One zamjenjuju »šegrtovanje«. Djeci daju odgodu za ulazak u svijet odraslih. Dobivaju razdoblje tzv. djetinjstva koje predstavlja razdoblje kada dijete još ne radi (za plaću). Počinje proces zatvaranja djece u »karantene« – škole i kolegije – poznat i kao proces skolarizacije, koji ne znači potpuno besposličarstvo za djecu. Obvezna škola je mjesto *heteronomnog rada*. Djeca su u školi uključena u određene aktivnosti koje nazivamo školskim radom. Bez obzira na to sviđa li im se ili ne, moraju pohađati nastavu; to je njihova dužnost koju nemaju pravo odbiti. Također, nije važno uživaju li u tome. Rad u školi ima više ciljeva – povećati učenikove potencijale, postići poslušnost, ojačati kreativnost itd. U školi je prisutan i krajnji cilj – domaća zadaća, rješavanje računskog problema itd. Stoga ćemo poći od pretpostavke da je logika rada školi imanentna.

37 Pojam rad ovdje se koristi za nenadničarske aktivnosti, nešto što je bilo dio života. I upravo se u toj aktivnosti i življenju – kao i neaktivnosti, ljenčarenju kao integralnom dijelu života – odvijala socijalizacija.

Uistinu je dobitna kombinacija nastala kada je škola uspjela spojiti rad (trud) i inteligenciju. Bez tog promijenjenog stava prema radu, a istovremeno i bez prostora u kojem bi djeca bila odmaknuta od besposlice i lijenosti, nemoguće je razmišljati o onome što danas shvaćamo kao moderno, razvojem i rastom vođeno društvo. Gotovo je nemoguće pronaći osobu koja bi se pohvalila da je uspjela jer je lijena, jer ništa ne radi. Čak i na razini bajki (početnog formiranja režima istina naših života), lijeni ljudi su negativci³⁸ i najčešće se kao takvi i kažnjavaju. Tako je ostalo sve do danas kada su spomenuti likovi i poruke bajki preneseni u crtane filmove. Stoga ne iznenađuje da od najranijih godina djecu navikavamo na rad. Djeca u vrtiću razmišljaju o svojoj budućnosti/odraslosti gotovo isključivo kroz zanimanje kojim će se baviti kad odrastu – »kad budem velik/a, bit ću...«. Takva se razmišljanja nastavljaju i u školi. Čini se da je rad glavni cilj našeg odraslog života. Kada moramo odlučiti o nastavku svog obrazovnog puta, bismo ga s već poznatim razmišljanjima o tome što ćemo biti »kad budem velik/a...«. Ali rezultati našeg dosadašnjeg rada – akademski uspjeh i ocjene te područje koje nas zanima, odnosno u kojem smo »jači« počinju se uzimati u obzir. Pitamo se hoće li nam školovanje za koje se odlučimo osigurati sigurnu budućnost koju većina ljudi shvaća kao mogućnost redovitog zaposlenja.

Ukratko, radu je podređeno više ili manje sve – naša razmišljanja o budućnosti, snovi, trud, odricanja. Stoga nije slučajno da rad zauzima mjesto u formuli novog kriterija. Formula meritokracije koja bi se u 20. stoljeću oslanjala samo na talent općenito bi se smatrala bitno manjkavom.

Međutim, slično onome što smo utvrdili za talent možemo tvrditi i za rad. Naporan rad sam po sebi nije i ne može biti jamstvo uspjeha ili zaslužnosti. Trud, odnosno naporan rad donosi uspjeh samo u kombinaciji s talentom, prilikama, srećom, društvenom pozadinom itd.

38 Kao zanimljivost spominjemo da se u *Slovenskim narodnim bajkama* isključivo muškarci pojavljuju kao lijeni ljudi. Žena koja je opisana kao lijena u bajkama ne postoji (interni materijal).

2.4 Ponovno o formuli meritokracije

Ako sažmemo razradu formule i pokušamo zaključiti zašto smo se bavili proučavanjem oba elementa spomenute formule, otkrivamo da teza pripisuje zasluge unutarnjem, tj. inteligenciji, talentu, kao i vanjskom, tj. trudu, radu. Istovremeno, jasno daje do znanja da neće biti pravog uspjeha bez povezivanja i nadopunjavanja oba. Kao što je rečeno, ako ste veoma pametni, ali lijeni, nećete uspjeti. Isto tako nemate puno šanse za uspjeh ako samo naporno radite. Samo kombinacija obojega jamči uspjeh i pravo na 'nagradu'. Je li to doista sve što se uzima u obzir? Ili je uz analizirane elemente potrebno još nešto? Je li takva raspodjela nagrada uistinu pravedna? To su pitanja kojima ćemo se baviti u nastavku.

3 Edukacijska³⁹ meritokracija

Strukturne promjene zapadnoga svijeta, koje smo u početku predstavili u prva dva poglavlja, postavile su pojedinca, a kasnije i pojediniku, pred nove zahtjeve i izazove. Položaj u društvu i obitelji se promijenio. Obitelj je izgubila svoju središnju (gotovo isključivu) ulogu koju je imala u agrarnim društvima kada je bila odgovorna za proizvodnju i potrošnju dobara, kao i za socijalizaciju potomstva. U 'drugim vremenima' druge institucije su počele dobivati na važnosti. Jedna od najvažnijih među njima postala je škola, koja preuzima značajan dio funkcija socijalizacije od obitelji i crkve (Bourdieu 2010; Husen 1974; Laporte 1992; Lasch 1992; Sieder 1998).

Škola je u modernim društvima postajala sve važniji prijenosnik znanja i kulture. Zbog prenošenja znanja, vrijednosti i normi s jedne generacije na drugu, predstavljala je ustanovu koja je osiguravala nastavak društva i društvenu povezanost (Durkheim 2009). Kako je škola dobivala na važnosti, tako je postajala sve više autonomna. Počela je razvijati i učvršćivati vlastitu logiku te istovremeno sudjelovati u oblikovanju drugih područja ljudskog djelovanja. Iako se čini, a i sama rado održava mit da je vječna i da je oduvijek postojala

39 Zadržavam sintagmu edukacijska meritokracija koju koriste autori i autorice francuskog i engleskog govornog područja. Na to smo se odlučili jer je u različitim povijesnim razdobljima sintagma davala prednost različitim naglascima na paru odgoj i obrazovanje, a kao prijevod koristi se termin edukacija. Na početku uspostavljanja meritokracije u školskom polju element odgoja je u prvom planu, kasnije obrazovanje postaje važnije, ali ti procesi nikada nisu odvojeni; uvijek je na djelu formiranje i informiranje, što se mora odražavati u (obrazovnim) postignućima pojedinca. Uvjetno bismo izraz mogli prevesti kao obrazovna meritokracija, čime bismo naglasili onaj dio formule meritokracije (dio formule koji se odnosi na obrazovna postignuća, a manje na odgojne momente odgojno-obrazovnih ustanova) koji je prevladavao u drugoj polovici 20. stoljeća. Budući da nismo htjeli u potpunosti zanemariti element odgoja, ostali smo kod spomenutog prijevoda.

(Laporte 1992),⁴⁰ škola kakvu danas poznajemo rezultat je već spomenutih promjena u društvenom poretku. Njih se moramo prisjetiti svaki put kada pokušavamo razumjeti sve one uloge koje je moderna škola zauzimala i koje više ili manje uspješno zauzima i danas. Za nas su te uloge važne u razumijevanju uspostavljanja meritokratske logike škole. Pritom nije suvišno biti oprezan u povijesnim prikazima da ne zabrazdimo u retrospektivne iluzije o podrijetlu moderne škole (Laporte 1992, 93). Socioanaliza nam tako omogućuje naglasiti one društvene procese u kojima su vidljiva uspostavljanja promjenjive logike funkcioniranja školskog aparata, na koji uvijek utječe nekoliko više ili manje povezanih čimbenika, odnosno, kako primjećuje Ringer (1989), promjene u odgojno-obrazovnom sustavu događaju se zbog međuovisnih strukturnih promjena. Tek na temelju spomenutih pozadina razumijemo formiranje elemenata moderne škole, kao i elemenata meritokracije, koji se u obrisima mogu uočiti znatno prije razdoblja u koje istraživači i istraživačice smještaju početke modernog obrazovanja, ali koji uistinu postaju dominantna racionalnost tek u društvenom kontekstu koji pak omogućuje strukturiranje takvog školskog polja u kojem može započeti promicanje meritokracije. U tom razdoblju škola postaje više od pukog promicanja – ukratko rečeno, u tome se nalazi glavni dispozitiv meritokracije.

3.1 Javno školstvo kao preduvjet edukacijske meritokracije

Počeci modernog školstva, kada govorimo o europskom obrazovanju, smještaju se u rano 19. stoljeće (Brown 2003; Ringer 1989). Međutim, kako ističu razni autori i autorice (Duru-Bellat 2009; Furet i Ozouf 1990; Milharčič Hladnik 1995), njegovi se tragovi mogu pratiti sve do 18. stoljeća. Najčešće se kao potkrepa napisanom navode školske politike vladara prosvijećenog apsolutizma. Takav je slučaj

40 »U stvarnosti Škola zapravo nije vječna. Prije doba kapitalizma doista su postojale neke izolirane i fragmentarne izvedbe škole. Mogli bismo ih nazvati 'zastarjelim oblicima' školovanja, slično kao što kažemo da trgovački kapital predstavlja zastarjeli oblik modernog kapitala.« (ibid., 92)

Francuske gdje su obvezno školovanje pokušali uvesti od Luja XIV. (1698),⁴¹ Prusije i Fridrika II. koji je 1763. godine zahtijevao obvezno školovanje za svoje podanike, a godine 1774. nešto slično nastojala je učiniti i Marija Terezija.

Na ovome mjestu vrijedi spomenuti da je razdoblje krajem 17. stoljeća, a još više 18. stoljeće, bilo prijelomno, a zanimljivo je za našu raspravu i zbog sve glasnijih zahtjeva prvih borkinja za prava žena koje su naglašavale važnost obrazovanja u postizanju ravnopravnosti žena u društvu. Godine 1694. M. Astell zahtijevala je stvaranje visokoškolskih ustanova za žene.⁴² U 18. stoljeću pojavile su se još dvije iznimne misliteljice. M. Wollstonecraft (1993) i O. de Gouges (1997) upozoravale su da se žene i muškarci rađaju jednaki, ali da nemaju jednaka prava. Obje su vjerovala da će do veće ravnopravnosti žena dovesti upravo obrazovanje. U svom djelu *Obrana ženskih prava*, koje ubrajamo u jedne od najranijih rasprava o ideji ravnopravnosti spolova, a također i u području obrazovanja, M. Wollstonecraft pozivala je na promjene u odgoju djevojčica i zalagala se za jednako obrazovanje djevojčica i dječaka. Zalagala se za odgoj koji bi žene pripremio za suradnju s muškarcima (Antić Gaber 1993: XVI–XVII). Njezina argumentacija zalaganja za ženska prava temelji se na načelu: »Ako obrazovanje ne pripremi žene da budu suputnice muškarcima, žene će ih ometati u napretku znanja i vrline; jer, naime, istina mora biti zajednička svima, inače neće utjecati na opći tijek događaja« (Wollstonecraft 1792/1993, 5). Zalagala se za isti model obrazovanja za oba spola u privatnim obiteljima i javnim školama (potonje bi trebale biti besplatne i otvorene svim društvenim klasama). Vjerovala je da će žene ispuniti dužnosti svoga spola tek kada postanu slobodne i prosvijećene građanke te kada im se omogući da zarađuju za život neovisno o muškarcima (1993, 185). Dok polemizira s Rousseauom

41 Usljedio je pokušaj Luja XV. koji je 1724. godine obnovio prethodnu odredbu o obveznoj školi, revolucionarne pokušaje koje su konceptualizirali Condorcet i Lepeletier (usp. Ozouf, Furet 1990). Međutim, čini se da su na kraju oni koji su zapravo uveli opću obveznu osnovnu školu u Francuskoj povezani samo s poznatim *Loi Ferry* iz 1882. godine.

42 Zahtjev je objavila u spisu pod naslovom *A Serious Proposal to Ladies, for the Advancement of Their True and Greatest Interest*.

i engleskim ideolozima koji smatraju da žene trebaju živjeti za dom i biti poslušne i ugodne svojim muževima istovremeno piše »protiv vlastitog spola« (Antić Gaber 1993: X). Krivicu za slabost i neznanje žena pripisuje odgojnom sustavu koji oštro razlikuje spolove i koji djevojčicama od djetinjstva objašnjava »da će [...] lukavošću, mekoćom ili ljutitošću, prividnom poslušnošću i istančanim sluhom za ponašanje koje je slično dječjem, osigurati mušku zaštitu; a ako su lijepe, neće im trebati ništa drugo barem dvadeset godina svoga života« (ibid., 25). Prema njezinom mišljenju, žene su bile u podređenom položaju jer ih su na to prisilili okolina i nedostatno obrazovanje. »Žena je uvijek bila tretirana kao žena, nikada kao ljudsko biće« (Antić Gaber 1993, XVII). Jedinu mogućnost za 'uspjeh' žena bila je udaja (Wollstonecraft 1792/1993, 14). Stoga bismo mogli zaključiti da je M. Wollstonecraft, kao zagovornica zajedničkih i javnih škola, vjerovala u moć edukacije. Pritom bismo je mogli proglasiti jednom od prvih zagovornica meritokratskog načela u području edukacije. Njezin zahtjev za jednakim obrazovnim mogućnostima za djevojčice, što bi im omogućilo ravnopravno sudjelovanje u svim sferama društvenog života, dakle i u natjecanju za poslove, svrstava je u red onih koji su se usudili razmišljati i zagovarati ideju novog društvenog poretka. Iako su od ideja o jednakim obrazovnim mogućnostima za djevojčice i žene do njihove stvarne realizacije morala proći stoljeća, upravo su te ideje koje je promovirala i M. Wollstonecraft bile jedan od važnih temelja za nastanak onih društvenih uvjeta koji su omogućili promjene pravila u pojedinim područjima – od školskog pa sve do političkog.

Kao što smo zapisali, unatoč nekim društvenim i pravnim zahtjevima, javno obrazovanje nije postalo stalna i sveprisutna praksa sve do druge polovice 19. stoljeća. U 18. stoljeću djeca i roditelji, kao i šira zajednica, imali su brojne nedoumice o smislenosti sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. Za područje Austro-Ugarske Monarhije, koje je regulirao prvi austrijski zakon o osnovnoj školi, moguće je ustanoviti da »zakonska odredba članka 13. *Općeg školskog reda*, koja je lokalnim vlastima nalažala da 'temeljito paze' na pohađanje škole, koje je bilo obvezno od šeste godine za djecu oba spola, te

da 'roditelje ili skrbnike koji kasne opominju i po potrebi s isticanjem nagovaraju', očito nije zaživjela» (Gaber 2001, 307). Sličan fenomen uočili su i u Francuskoj gdje je, unatoč entuzijizmu, nakon revolucije umjesto povećanja pohađanja škole došlo do osipanja učenika osnovne škole (usp. Ozouf, Fouret 1990). Ozbiljne promjene na tom području dogodile su se, kao što smo napomenuli, tek nakon školske reforme Julesa Ferryja (Duru-Bellat 2009, 47).

U spomenutom kontekstu zanimljiv je i SAD gdje školovanje dugo nije bilo obvezno. Stoga ne iznenađuje činjenica da obrazovanje nije bilo visoko cijenjeno među tamošnjim stanovništvom, a prije svega nije bilo shvaćeno kao mehanizam za napredovanje pojedinca. Više od obrazovanja uvriježio se tip racionalnosti koji je poticao ideju *self-made man* – čovjeka koji se formira po principu 'uradi sam', napornim radom, poduzetničkim duhom, inovativnom idejom ili kombinacijom svega navedenoga (usp. McNamee i Miller 2009).

Dakle, 18. stoljeće bilo je zanimljivo razdoblje u obrazovnom kontekstu zbog ozbiljnih društvenih rasprava ne samo o promjenama u školskom sustavu već i zbog (novog) značenja i funkcija škole. Kao sve važniji prijenosnik svega što je omogućavalo nadogradnju i povezivanje dezintegriranih zajednica u društvo škola se pojavila »kao privilegirano mjesto za formiranje savjesti o istini« (Gaber 2001). Laicizacija države u smislu formalnog izjednačavanja pred zakonom pokrenula je ozbiljne rasprave o ulozi i značenju (dovoljne) edukacije. Prema Condorcetu (1791/1994), javno obrazovanje bio je dug države prema svojim građanima ako je formalna jednakost prava trebala postati činjenično stanje. Osnovno obrazovanje građanina shvaćalo se kao nužnost ako želi živjeti i stvarno slobodno uživati svoja prava. Štoviše, s uvjerenjem da je »nejednakost obrazovanja jedan od najvažnijih izvora tiranije« (ibid., 62), Condorcet definira javno obrazovanje kao nužan uvjet za uspjeh demokracije.

Međutim, demokratizacija i rasprave vezane uz nju nisu jedini čimbenik koji utječe na razvoj promjena u školskom aparatu. Na formiranje modernih školskih sustava, a posljedično i na edukacijsku meritokraciju utjecao je protestantizam jer mu je važna 'knjiga' i time osnovno obrazovanje (čitanje i pisanje) svih vjernika. Reformacija je

ljude suočila s problemom slobode misli, 'naše istine'. U borbi za 'istinu' nužna je opismenjena zajednica. Istovremeno, sukob se može pratiti i na području škole. Pitanje tko će držati uzde škole uspostavlja se kao jedno od ključnih pitanja edukacije. Dok je, npr. Luther od njemačkih gradova (svjetovne vlasti) zahtijevao da uvedu obvezu škole, katolički svećenici su se opirali skolarizaciji čak i u 19. stoljeću. Zanimljiv primjer je slučaj Abbéa Allaina koji je još 1881. godine govorio o školi kao 'laičkoj' i štetnoj. Bili bismo nepravедni prema Crkvi ako bismo njezina nastojanja sveli na sukob s protestantizmom. Brojni svećenici su u školi kao kultivaciji vidjeli formiranje čovjekove sposobnosti da se integrira u svijet i uđe u civilno društvo – uključujući i vjersko itd. (usp. Furet, Ozouf 1990).

3.2 Masovno obrazovanje – prvi val

Više ili manje slične promjene u školskom sustavu događale su se diljem Europe u različitim vremenskim intervalima i s nekim specifičnostima (Brown 2003; Laporte 1992; Laval 2005; Ringer 1989). Brown ih sumira u tri vala masovnog obrazovanja. Prvi val definira kao onaj koji se dogodio u 19. stoljeću i koji je rezultat zahtjeva za obveznim javnim školovanjem za niže klase, što je trebalo omogućiti »pristup osnovnim i za njih potrebnim informacijama za već određeno mjesto pripadnika spomenute klase u društvu« (Brown 2003, 394). Obrazovanje prvoga vala stoga nastavlja održavati određene karakteristike obrazovanja staroga režima. Naime, nastavlja održavati odvojene obrazovne puteve za pripadnike različitih društvenih slojeva, vezane uz uloge koje su im prethodno bile pripisane. Svrha ovoga razdoblja masovnog obrazovanja bila je uključiti što više ljudi u obvezno obrazovanje i što bolje ih pripremiti, odnosno opremiti za njihovu buduću ulogu u društvu. U ovom slučaju nije se radilo o promjeni položaja pojedinca, već o njegovom učvršćivanju. »Škola tog vremena shvaćala se kao institucija koja poboljšava navike, promiče religiju i održava red« (Johnson 1976 u Brown 2003, 395).

Kroz cijelo formiranje moderne škole, kako ističe prije svega francuska linija istraživača i na što smo upozorili i sami, vodila se borba

za školu, i to u smislu borbe za 'nadzor'/posjedovanje školskog aparata. Povijest izgradnje »osnovnoškolskog' aparata«, kako primjećuje Laval, je »rezultat klasnih borbi« (2005, 102). U borbi za školu buržoazija je zadala protuudarac nastojanjima radnika da skrate radni dan, ograniče dječji rad i (samo) obrazovanje naroda. Uvođenjem obvezne škole buržoazija je ograničila inicijative proletarijata i osigurala si takav oblik školovanja koji joj je omogućio »reprodukciju kapitalističkih proizvodnih odnosa« (ibid., 103). Lavalov pogled na formiranje modernog školskog sustava omogućava djelomično objašnjenje segmentiranog prijema svih u osnovno obrazovanje, ali ne i u obrazovanje općenito.

Iako je zametke javnog obrazovanja moguće pronaći u 18. stoljeću, školovanje »tek krajem 19. stoljeća postaje [...] središnji mehanizam društvene organizacije, što je značilo promijenjen odnos između obrazovanja, društva i države« (Milharčič Hladnik 1995, 73). U ta dva razdoblja moguće je govoriti samo o obrisima ideje edukacijske meritokracije kao kriterija koji nagrađuje pojedinčevu zaslužnost školskim rezultatima. Jačanje tih zametaka isprepliće se s učvršćivanjem demokratizacije i modernizacije društva općenito. Ideja osnovnog obrazovanja za sve građane snažno je povezana s idejom jednakih mogućnosti za sve (Michaud 2009), što predstavlja temelj za uspostavljanje edukacijske meritokracije. Unatoč tome, u spomenutim razdobljima ostaje na »rubovima školskih prostora« (Duru-Bellat 2009, 48). Obrazovanje, osim osnovnog obrazovanja, još uvijek nije dostupno svima pod istim uvjetima.

3.3 Određena vrsta obrazovanja kao privilegija

Obvezno obrazovanje namijenjeno je svima, zapravo masama, a sekundarno obrazovanje u to vrijeme shvaćalo se kao privilegija namijenjena srednjoj klasi i očuvanju društvenih i ekonomskih elita. Obrazovanje muškaraca u tome je imalo središnju ulogu. Za žene tog vremena (unutar patrijarhalne strukture obitelji i društva, unutar patrijarhalnog spolnog poretka općenito) i dalje je vrijedilo uvjerenje da su fizički i intelektualno inferiorne muškarcima. Unatoč tome,

škola već uključuje i ulogu promocije. Kako Ozouf i Furet (1990) primjećuju, čak i za vrijeme starog režima roditelji su odlučivali poslati barem jedno od svoje djece na daljnje obrazovanje, vjerujući da će barem jedno od njih pripadati višem sloju.

Dominantni oblik sekundarnog obrazovanja prvog vala masovnog obrazovanja još uvijek se temeljio na klasičnim jezicima i književnosti. U tom razdoblju škola je bila snažno povezana s klerom i vladajućim elitama, što se odražavalo i u njezinom kurikulumu. Srednja škola je stoga donosila ugled, dobro koje nije imao svatko. Oni koji su završili srednju školu uz pomoć svjedodžba tih ustanova mogli su se natjecati za javne službe. Bilo im je omogućeno i daljnje obrazovanje na fakultetskoj razini (usp. Durkheim 2009; Ringer 1989).

»Klasične sekundarne škole i sveučilišta ranog industrijskog doba pripremale su studente isključivo za slobodna zanimanja (javna uprava, rad u crkvi), podučavanje u srednjim školama i sveučilištima. Zajedno su članovi 'učenih' profesija činili skupinu mandarina ili gospodsku elitu, intelektualnu aristokraciju ili 'obrazovan sloj' koji je bio odvojen od industrijske ili trgovačke srednje klase« (Ringer 1989, 58). Zanimljivo je da srednjoškolsko i fakultetsko obrazovanje u tom razdoblju još nije imalo neposrednu poveznicu s industrijom. Štoviše, usmjeravalo je učenike dalje od neposredne produktivnosti i veza-nosti za zaposlenje. Ringer stoga obrazovanje iznad primarne razine opisuje kao autonomni podsustav. Također napominje da sekundarno obrazovanje nema poseban utjecaj na društvenu mobilnost u svijetu poduzetništva. Reprodukcijska ekonomska i kulturnog kapitala u tom razdoblju još se uvijek odvijala pretežito odvojeno. Značajnije promjene mogu se primijetiti na početku visoke industrijske faze, koja traje od 1860. do 1920. (ibid.). Tada se povećava uključenost školskog područja u pripremu za zanimanja u sferi proizvodnje, a posljedično se pojavljuju novi programi, škole i fakulteti, koji također bilježe porast broja upisanih. Riječ je o modernim, tehničkim i primijenjenim studijima, koji zbog svoje praktične orijentacije imaju niži društveni status. Iako se mogla primijetiti prisutnost uvjerenja da bi trgovina i industrija imale koristi od spretnijih i sposobnijih radnika, nema jasnih dokaza, tvrdi Ringer, da bi ti novi studiji doprinijeli

većem ekonomskom razvoju. Inače, kasna industrijska faza, koja počinje oko 1920. godine, i dalje pokazuje porast upisa u sekundarno i tercijarno obrazovanje. Industrijski razvoj i povećanje udjela upisanih u sekundarno i tercijarno obrazovanje idu ruku pod ruku čak i kada nije moguće dokazati neposrednu povezanost između ekonomskog uspjeha i u većoj mjeri specijaliziranog obrazovanja. Štoviše, čini se da je školovanje usko povezano s gospodarskim rastom (usp. Ringer 1989). (Više o tome u nastavku.)

Jačanje školskog polja i njegovo ispreplitanje sa sferom gospodarstva i proizvodnje povezano je s pojavom novih zanimanja za koje je potrebna određena vrsta i razina obrazovanja. Povećava se i stupanj konvergencije između obrazovne hijerarhije i bogatstva, odnosno ekonomske moći. Nova zanimanja tako predstavljaju nove putove mogućeg uspjeha pojedinca u društvu.

Riječ je o razdoblju snažnije povezanosti sekundarnog i tercijarnog obrazovanja sa sustavom zanimanja visokog industrijskog razdoblja. Ta povezanost nastavlja se i danas. Zanimljiva je prvenstveno jer ukazuje na povijest ispreplitanja i međuovisnosti različitih društvenih podsustava koji su zbog društvenih okolnosti morali priznati i usvojiti to ispreplitanje. Međutim, povezivanje dviju sfera nije teklo bez komplikacija i borbi za 'svoje pravo'; ponovno su na djelu bili režimi istine. Područja industrije i gospodarstva nisu prihvaćala obrazovanje kao nešto pohvalno i potrebno. Druge »vrline«, poput hrabrosti, 'prave ideje', ustrajnosti i napornog rada, mnogima su bile znatno važnije za uspjeh u tim područjima. Obrazovanje dugo nije bio najnužniji uvjet za uspjeh u tim područjima. Neki slovenski ekonomisti i danas smatraju da obrazovni sustav mlade ljude ne priprema za »pravi život i rad«, već im puni glave nepotrebnim stvarima (usp. http://www.nrpslo.org/nrp/partnerji/gospodarska_zbornica_slovenije.aspx).

Ovo je vrlo dugotrajno i dominantno mišljenje, posebno u SAD-u, čemu je snažno pripomogao već prethodno spomenuti loše uređen i organiziran školski sustav. To je i razlog zašto škole, odnosno obrazovanje dugo nisu bili percipirani kao mehanizmi za podizanje aspiracija (Carnegie u McNamee i Miller 2009, 109).

3.4 Drugi val masovnog obrazovanja i uspon edukacijske meritokracije

Brown drugi val masovnog obrazovanja smješta u razdoblje nakon Drugoga svjetskoga rata. Riječ je o razdoblju tzv. ekonomskog nacionalizma (Halsey 2003), koji značajno doprinosi promjeni školskog sustava – i njegove percepcije. Na djelu je kombinacija nekoliko čimbenika: poslijeratna obnova, ushit proizašao iz klasnih borbi nakon Drugoga svjetskoga rata, još uvijek dovoljno svježa svijest o ratnim strahotama, na Zapadu snažan strah od etabliranja ideja socijalizma itd. Navedeno je omogućilo formiranje i dominaciju socijalne države koja obećava sveobuhvatnu državu blagostanja i nudi ispunjenje očekivanja pojedinki i pojedinaca (usp. Gaber i Marjanović Umek 2009). Razdoblje između 1945. i 1973. za zapadne civilizacije općenito predstavlja iskustvo razdoblja brzog gospodarskog rasta i ekspanzije edukacije. Karakterizira ga jačanje birokracije, praćeno tehničkom racionalnošću i profesionalizacijom (Halsey 2003, 1).

Ako se do 20. stoljeća smatralo da je za funkcioniranje društva potreban kultiviran čovjek, Weber upozorava da to za moderno razdoblje više nije dovoljno. Ubrzo nakon početka 20. stoljeća, profesionalnost, kompetentnost i stručnost pojedinca dolaze u prvi plan. Poslijeratno razdoblje karakterizira širenje tehničke racionalizacije koja se temelji na hijerarhijskoj podjeli uloga na poslu i kod kuće. Posljedično se takvo uređenje formira u svim društvenim podsustavima – uključujući i školski (usp. Halsey 2003). Širenje industrijalizacije i profesionalizacije proizvodnje te brige za funkcioniranje društva postupno povećava potrebu za ženskom radnom snagom. »Veća radna uključenost žena od 1950-ih u konačnici je povezana i s povećanjem udjela ženskih zanimanja koja zahtijevaju višu osposobljenost, dopuštaju veći stupanj identifikacije i djelomice – prije svega u državnim službama – nude dugoročnije zaposlenje« (Sieder 1998, 234). Žene su također skupina koja značajno dobiva etabliranjem novog koncepta zaslužnosti (više o tome u nastavku). Potreba za radnom snagom, dodana vrijednost koju svaki pojedinac ili pojedinica može doprinijeti društvu sve više postaje primjenjiva i na

polovicu stanovništva koja do tog razdoblja nije imala jednak pristup tržištu rada i obrazovanju.

O središnjoj ulozi rada nešto smo rekli već u drugom poglavlju. Podsjetimo se da središnju ulogu rada pojačava i škola koja je – kako tvrdi Laval (2005) – vrijednostima rada vrlo brzo ponudila značajno mjesto. Jačanje veze između školskog prostora i tržišta može se pronaći upravo u ekonomskom nacionalizmu, »u kojem vlada birokratska paradigma rada« (Halsey 2003, 2), koja osiguravanjem veće učinkovitosti cijelog društva postaje središnja društvena norma. Birokratski način organizacije prenesen je i na obrazovni podsustav. Ovo udvostručavanje omogućilo je standardizaciju obrasca socijalizacije i društvenog upravljanja, a donekle i nadzora. Pritom vrijedi upozoriti na sličnost birokratske organizacije i meritokratske logike. U obje se može uočiti obrazac pozicioniranja pojedinaca i pojedinki s obzirom na njihove sposobnosti (kvalifikacije). U birokratskoj organizaciji moć je bila koncentrirana u rukama nekolicine koji su bili blizu vrha hijerarhije. Oni su kroz nadzor znanja i izvora nadzirali cjelokupno poduzeće (ibid., 2). Slično meritokraciji, birokracija, kao jedno od izvornih mjesta njezinog ostvarivanja, predviđa hijerarhijski uspon do najviših pozicija za najспособnije, a ostali moraju zauzeti pozicije koje ostaju slobodne i za koje nisu potrebna najzahtjevnija znanja i sposobnosti. Dakako, logika birokracije i obrazovanja suprotna je i logici starog režima koji je favorizirao nepotizam. Sada je ono što je važno pojedinčeva zaslužnost (engl. *merit*). Birokracija i meritokracija tretiraju pojedince u skladu s 'objektivnim' kriterijima individualnih postignuća (ibid., 4). Nesposobni, čak i ako potječu iz uglađenih obitelji, ako ne posjeduju odgovarajuće znanje, više nisu korisni državi koja je u natjecanju s drugim državama.

Glavno ubrzanje novoga kruga stvaranja nacionalnog odgojno-obrazovnog sustava tako je proizašao iz potrebe države za obučenom administracijom, inženjerima i vojnim osobljem, za što joj je bio potreban novi kriterij koji bi joj omogućio odabir najboljih za najzahtjevnije i najodgovornije pozicije. Logikom meritokracije koja je prodrla u školu država je to i dobila. Pritom škola nije izgubila zadatak širenja dominantne nacionalne kulture, jezika itd. (usp. ibid., 3).

Također, ovo razdoblje nije napustilo naglasak na nacionalnome, već – naprotiv – čak ga je i ojačalo. Školski aparat počeo je preuzimati sve više zadataka, čime je dobivao na važnosti, ali i na opterećenju.

U obrazovanju to je značilo da s pojedincima i pojedinkama treba postupati u skladu s njihovim sposobnostima. To je omogućilo uspon ideje jednakih mogućnosti i odigralo je tri uloge u kontekstu nacionalnih država:

- djelovalo je kao učinkovito načelo selekcije i raspoređivanja pojedinaca na tržište rada prema kriteriju sposobnosti;
- djelovalo je kao moralni princip koji odabire studente prema principu pravednosti, čime napušta omraženi teren nasljednosti;
- djelovalo je kao alat asimilacije (Halsey 2003, 4).

Ukratko, u poslijeratnom razdoblju edukacija je zauzimala jedno od ključnih mjesta u političkoj ekonomiji nacija. Budući da je bila dostupna svima, značajno je pridonijela osjećaju ekonomskog i društvenog napretka, kao i pravednosti, koji je obilježio poslijeratno razdoblje. Ekonomski uspjeh država može se pripisati doktrini ekonomskog nacionalizma, u kojem je društveni napredak za radnike i njihove obitelji potican nacionalnim ekonomskim rastom (usp. *ibid.*). Govorimo o razdoblju u kojem je uspostavljena kombinacija triju načela koja su obilježila tri četvrtine 20. stoljeća: »napredak, sigurnost i prilike« (*ibid.*). Ta su načela poticana kroz politike vlada, poslovnu organizaciju, obitelj i edukaciju. Povezivalo ih je i poimanje nacionalne države koja je ne samo imala moć već i odgovornost omogućiti sva tri principa (*ibid.*, 2).

Značaj i etabliranje edukacije tako su se kružno pojavljivali na pozadini gospodarskog rasta i ekonomske sigurnosti osiguravanjem pune zaposlenosti i mogućnosti za sve upravo kroz edukaciju. Posljedično, riječ je o socijalnoj sigurnosti i profesionalnoj mobilnosti. Edukacija se stoga doživljava kao »veliki izjednačivač« (Husen 1974, 7). Sve se više ustalilo uvjerenje da odgovarajuće obrazovanje može omogućiti veću zapošljivost, time bolju budućnost za siromašne, a tako i poboljšati njihove životne mogućnosti. Investicija u obrazovanje bila

je visoka i u kapitalizmu i u socijalizmu (usp. Husen 1974), koji obrazovanje nisu vidjeli kao rješenje samo za jednu sferu. Husen u naglašavanju tipa dominantne racionalnosti piše: »Osiguravanjem visokih sredstava za edukaciju željeli su ne samo podići ekonomsku razinu pojedinaca i pojedinki, kao i društva općenito, već su težili i rješavanju problema društva, sve do masovnog siromaštva« (1974, 7). Budući da je edukacija bila široko prihvaćena kao »lijek« za mnoge probleme društva i individuuma, roditelji su sve više zahtijevali prilike za sebe i svoju djecu. »Škola je tako sve više percipirana kao prilika za svu djecu, a ne samo za elitu. Predstavljena je kao prilika za uspon na društveni i profesionalni položaj koji je bolji od položaja roditelja« (Troger 2002, 17). Kao rezultat toga ojačalo se i eksplicitno uvjerenje (vjera) u edukacijsku meritokraciju.

Ako je obrazovanje (sekundarno i tercijarno) u prvom valu kulturni kapital dostupan samo određenim skupinama, u Europi nakon Drugoga svjetskoga rata konačno je prevladalo uvjerenje u moć edukacije koja će dosljednim ispunjavanjem zahtjeva za jednakim mogućnostima obrazovanja za sve ukloniti društvene nejednakosti i omogućiti članovima društva da budu primjereno nagrađeni za svoju marljivost i trud u školi odgovarajućim položajem u društvu (Gaber 2006). Edukacija bi trebala omogućiti društvenu mobilnost na društvenoj ljestvici prema gore. Uvjerenje u moć obrazovanja pojačavali su država, učitelji i roditelji. Vladajuće elite su ga promovirale jer su bile sve više svjesne neiskorištenog nacionalnog potencijala, kao što smo već pokazali u drugom poglavlju. Zbog njegove privlačnosti usvojili su ga i roditelji jer su željeli poboljšati položaj svoje djece. Kao što smo već spomenuli, to je vrijedilo i za kapitalističke i za socijalističke zemlje. Natjecanje i konkurencija preselili su se s destruktivnih ratnih bojišta na druga, manje destruktivna područja. Države su nastavile međusobno se natjecati, ali ovaj put na području znanosti, ekonomije, tehnologije itd. Natjecateljski duh – kako tvrdi Husen – doživljava se kao »nužni motivator ljudi« (1974, 104). Mogli bismo čak tvrditi da je to bilo razdoblje u kojem se nije radilo samo o ekonomskom nacionalizmu, već prije svega o ideološkoj kompetitivnosti. Prisjetimo se natjecanja između SSSR-a i SAD-a.

Kada je SSSR prvi poslao Sputnik u svemir, SAD je bio na nogama, svi alarmi su zvonili, a potraga za talentima kao nacionalnim resursima postala je jedan od najvažnijih prioriteta. Oni su trebali doprinijeti prodornosti, prednostima nad drugim nacijama. Nakon oba rata ulaganja u znanost i tehnologiju tako su značajno ojačana. Želja da se održi korak sa SSSR-om, odnosno da ga se prestigne bio je razlog da se u SAD-u stvori Nacionalni obrambeno-edukacijski zakon (engl. *National Defense Education Act*) iz 1958. godine. Međutim – kako naglašava Husen – promicanje talenata nije povezano samo s povećanjem nacionalnog razvoja i povećanjem kompetitivne moći nacije. Riječ je i o poboljšanju položaja pojedinca, njegovih životnih mogućnosti. On zaista dobiva priliku za samoostvarenje. Dakle, na djelu su (barem) dvije sile ili dimenzije meritokratske logike – individualna i socijalna. Obje prožimaju sve odgojno-obrazovne sustave zapadne Europe (Husen 1974, 3). Koja je dominirala u određenom trenutku ovisilo je o političkoj i društvenoj filozofiji, tipu racionalnosti koja je prevladavala u određenom razdoblju u konkretnom društvu. Ako je država u većoj mjeri bila klasično liberalna, više je naglašavala važnost individuuma i njegove samoostvarenosti, a u državama s jakim komponentom kolektivnog i s njim povezanog sustava planiranja više se naglašavalo korištenje talenta za jačanje nacionalne ekonomije (više u Husen 1974).

U drugom valu masovnog obrazovanja nastupila je i definitivna zamjena školskog tipa racionalnosti, temeljenog na pripisivanju značaja rođenja s nečim (podrijetla) i s tim povezanim određivanjem položaja pojedinca u društvu, novom racionalnošću temeljenom na »dobi, darovitosti i sposobnosti« (Brown 2003, 394). Formirao se i etabliirao novi tip racionalnosti koji se oslanjao na datosti, trud i postignuća pojedinca. Sve to sada je trebalo određivati daljnju školsku i profesionalnu karijeru pojedinca. Svima koji su urođeno bistri i marljivi trebale bi biti omogućene jednake prilike za pristup javnim službama koje odgovaraju njihovim sposobnostima. Upravo zbog etabliranja meritokratske logike edukacija dodatno dobiva na važnosti kod ovog tipa racionalnosti jer identificira i odabire talentirane i motivirane pojedince, a istovremeno omogućuje obrazovanje povezano

s individualnim zaslugama. Količina utjelovljenog i institucionaliziranog kulturnog kapitala u vezi s vrstom obrazovanja u biti je mjera zasluge pojedinca – *merit*. Sposobnosti i trud koji ulaže pojedinac, a sada i pojedinka, praćeni su razinom i vrstom obrazovanja, što dalje omogućuje pristup odgovarajućim poslovima i mogućnosti zarađivanja za život i odabira načina života. Edukacija se stoga najčešće shvaća kao glavni mehanizam za poticanje i održavanje meritokracije (usp. Duru-Bellat 2009; McNamee i Miller 2009; Tenret 2011). Drugim riječima, jednakost i sloboda te liberalizacija školstva utiru put edukacijskoj meritokraciji.

3.5 Promjene obrazovne strukture – jačanje uvjerljivosti meritokracije

Otvaranje sekundarnih i tercijarnih obrazovnih ustanova masama, što je dijelom omogućila upravo meritokracija kao proces koji je svima pružao jednake formalne obrazovne mogućnosti, dovelo je do radikalnog povećanja broja obrazovanih pojedinaca i pojedinki. Ako se zahtjev za općim osnovnim obrazovanjem u 18. stoljeću činio iluzornim i teško ostvarivim, a sekundarno obrazovanje predstavljalo kulturni kapital/privilegiju koja se mogla valorizirati, do prijelaza u drugu polovicu 20. stoljeća već je bilo moguće uočiti radikalne promjene u obrazovnoj strukturi stanovništva. Naime, sve više ljudi završavalo je srednjoškolsko obrazovanje. Štoviše, nakon Drugoga svjetskoga rata znatno se povećao upis studenata i studentica na fakultete. Obrazovanje je postalo jedno od najsigurnijih ulaganja u budućnost pojedinaca i pojedinki. Kako primjećuje Beck, u Njemačkoj nakon Drugoga svjetskoga rata može se govoriti o efektu staklenog lifta jer se, posebno u području edukacije, velika skupina ljudi popela na društvenoj ljestvici (usp. Beck 2001, 112).

Sličan fenomen kao u Njemačkoj može se primijetiti i u drugim državama zapadnoga svijeta. Čak i za Englesku, koja ne pripada državama s brzorastućim brojem obrazovanih, podaci pokazuju da je, npr. 1938. godine samo 8,4 % djece u dobi između 11 i 18 godina pohađalo školu, a 1951. godine taj je broj već bio 30 %. Porastao je i

broj studenata i studentica. Godine 1938. bilo ih je 69 000, a 1970. godine tri puta više: 215 000 (usp. Halsey 2003, 5).

U SAD-u podaci o upisu na fakultete od 1960. do 2006. godine također pokazuju stalan porast. Godine 1960. na fakultet je bilo upisanih 45,1 %, a deset godina kasnije 51,8 %. Godine 1980. postotak je pao na 49,3 %, ali je 1990. godine ponovno porastao na 59,9 %, a 2006. godine iznosio je 66 %.

Duru-Bellat i Kieffer (2000) utvrđuju da 20. stoljeće u Francuskoj predstavlja razdoblje snažnog rasta obrazovanja na svim razinama, posebice u posljednjih trideset godina. Autorice svoje tvrdnje potkrepljuju sljedećim statističkim podacima: »postotak 'bakalaureata' (diplome na razini višeg sekundarnog obrazovanja u Francuskoj) porastao je s 20 % u 1966. godini na 40 % u 1986. i na 68 % u 1996.« (2000, 334). Nabranjem političkih mjera u obliku školskih reformi sa statističkim podacima iz različitih kohorti pokazuju kako se udio obrazovnih razina povećao za kohorte rođene između 1919. i 1973. godine. Ako sažmemo njihove zaključke, za Francusku je moguće utvrditi da je broj djece koja pohađaju školu do 1939. godine prilično stabilan. Ozbiljnije promjene mogu se uočiti u kohorti rođenih između 1939. i 1948. godine kada počinje rasti upisivanje u sekundarno obrazovanje, iako ističu da do dramatičnih promjena dolazi tek za kohorte rođene nakon 1954. godine. Za kohorte rođene nakon 1959. godine utvrđuju da dostupnost sekundarnoj razini obrazovanja postaje praktički univerzalna. Generacije rođene ranih 1970-ih imaju gotovo stopostotni pristup sekundarnom obrazovanju (usp. *ibid.*). Slika postaje nešto kompleksnija kada se pogledaju obrazovni putevi s obzirom na spol i društveno podrijetlo, ali to za sada ostavljamo po strani. Raspravi o toj činjenici posvetit ćemo više prostora u četvrtom poglavlju.

Za Sloveniju rezultati posljednjeg popisa stanovništva i kasniji godišnji podaci o broju položenih stručnih i općih matura te posebice o broju diploma ukazuju na to da u Sloveniji, barem u području edukacije nedvojbeno svjedočimo drugom valu efekta staklenog lifta (usp. Gaber 2006; Gaber, Marjanović Umek 2009). Zbog drugačijeg političkog uređenja i kasnijeg osamostaljenja, taj se val ponovio u drugoj polovici 1990-ih.

TABLICA 1: Stanovništvo prema obrazovanju – porast obrazovne razine tijekom šest desetljeća, u dobi od 15 i više godina, popisi stanovništva 1971., 1981., 1991., 2002., 2011., 2021.

Godina	OBRAZOVANJE						
	Ukupno	Bez obrazovanja	Nezavršena osnovna škola	Osnovna škola	Srednja stručna sprema	Viša stručna sprema	Visoka stručna sprema
1971.	1 263 139	17 282	357 978	522 217	317 261	16 668	25 810
1981.	1 411 877	20 142	350 027	458 626	487 937	40 136	44 469
1991.	1 514 722	9 848	253 640	451 222	652 292	69 509	65 240
2002.	1 663 869	11 337	104 219	433 910	899 341	84 044	131 018
2011.	1 759 336	5 832	72 139	435 108	938 588	84 221	223 448
2021.	1 791 246	3 424	45 439	349 528	945 704	97 385	349 766

Izvor: SURS

Kako primjećuje Gaber, »velik dio stanovništva [...] na području obrazovanja doživio je 'pomak prema gore'. Doživjelo ga je društvo kao cjelina« (2006, 46).

U 2021. godini, Slovenija je imala više od 447 000 stanovnika s fakultetskom diplomom. Udio stanovnika Slovenije s tercijskim obrazovanjem povećao se za 7,5 % od 2011. godine, dosegnuvši 25 % u 2021. godini. Broj stanovnika s osnovnoškolskim ili nižim obrazovanjem smanjio se u posljednjem desetljeću, dijelom zato što mladi većinom nastavljaju obrazovanje na višoj razini, a dijelom zato što su stanovnici koji su umrli u tom razdoblju često imali takvo obrazovanje. Na dan 1. siječnja 2021. osnovno obrazovanje ili niže među stanovnicima u dobi od 65 ili više godina imalo je 38 %, a među stanovnicima u dobi od 25 do 49 godina udio je bio manji od 9 %. (SURS 2021).

Kada se raspravlja o promjenama u obrazovnoj strukturi, posebno je zanimljiva kategorija žena. Primjer obrazovanja žena, kao najveće populacijske skupine koja je stoljećima bila diskriminirana zbog 'osobnih okolnosti', jasno pokazuje što znači novi kriterij, odnosno mjera u politikama kojima je cilj postići jednakost među pojedincima i pojedinkama.

3.6 Obrazovanje žena kao primjer »par excellence« utjecaja načela zaslužnosti⁴³

Na prvi pogled 'jednostavna' mjera formalnih jednakih obrazovnih mogućnosti koja ima vrlo raznoliku povijest, tj. uvođenje kriterija zaslužnosti, ženama je omogućila da postignu proboje takvih razmjera, posebno u području obrazovanja, koje prvi borci i borkinje za prava žena najvjerojatnije nisu ni usudili zamisliti. Novi kriterij zaslužnosti, koji je bio moguć tek ukidanjem diskriminirajućih društvenih praksi, pomogao je ženama da dobiju najviše i najbrže od svih diskriminiranih društvenih skupina, iako je slične trendove moguće primijetiti i kod drugih društvenih skupina koje su bile podvrgnute diskriminirajućem tretmanu, npr. kod migranata.

3.7 Ukidanje diskriminacije kao preduvjet meritokracije

Prije analize stanja na području obrazovanja žena na temeljnoj razini razradit ćemo koncept diskriminacije kao antitezu meritokracije.

Diskriminacija se najlakše može opisati kao skup isključujućih praksi na individualnoj ili institucionaliziranoj razini. Kako piše Flander, diskriminaciju shvaćamo kao »aktivnosti, odnosno procese koji neopravdano stvaraju manje povoljan pravni, politički, ekonomski ili društveni položaj za pojedince i/ili društvene skupine« (2004, 70). Kuhar dodaje da se diskriminacija danas shvaća prvenstveno kao negativno odvajanje, neprihvatljivo razlikovanje, »praksa nejednakosti« (2009, 13). Naime, diskriminacija isključuje određene skupine i daje privilegije drugima, a pritom ne uzima u obzir načela jednakosti, zaslužnosti ili pravednosti. Stoga je diskriminacija nešto što onemogućava jednak pristup i natjecateljski duh te stvara osjećaj privilegiranosti za pojedince koji vjeruju da im njihov položaj jednostavno

43 Dijelovi ovoga potpoglavlja objavljeni su u članku pod naslovom »Razlike u akademskim postignućima djevojčica i dječaka te proturječna regulacije spolova« (slov. »Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov«) (Tašner i Mencin Čeplak, *Šolsko polje*, 2011, 1. XXII, br. 3/4, 171–195).

pripada ili da je to čak njihova osobna zasluga. Ili kako pišu McNamee i Miller: »Diskriminacija uključuje nejednak tretman pojedinaca i skupina na temelju određenih karakteristika koje nemaju nikakve veze s onime što shvaćamo kao individualnu zaslužnost« (2009, 190).

Meritokracija bi – suprotno upravo napisanom – trebala omogućiti najboljima da zauzmu pozicije u društvu bez obzira na društveno podrijetlo, spol, etničku pripadnost ili bilo koju drugu osobnu okolnost. Stoga su promjenom kriterija i uklanjanjem diskriminatornih praksi, posebno društvenih organizacija koje igraju važnu ulogu u životima pojedinaca, žene dobile prilike koje su im bile uskraćene sve do promjene tipa racionalnosti društava jednostavno zato što su bile ženskog spola.

Načelo jednakosti moglo je zaživjeti tek kada je započelo ukidanje nejednakog tretmana pojedinaca, odnosno pojedinke, jer je nejednak tretman zapravo činjenično pojačavao, ako ne i uzrokovao, njihovu nejednakost. Postajalo je sve jasnije da diskriminacija sprečava razvoj zaslužnosti. Također, zbog diskriminacije nije bilo moguće prepoznati i razvijati sposobnosti i talente pojedinca ili pojedinke. To je postalo neprihvatljivo za nacije podvrgnute logici ekonomskog nacionalizma koje traže »rezerve talenata«. Nije bilo daleko od opisanog razmišljanja do zaključka da, ako se svima žele pružiti jednake mogućnosti, diskriminirajuće društvene prakse treba dosljedno eliminirati.

Upravo je razdoblje meritokracije, koje je zahtijevalo rekonstrukciju sustava obrazovanja (Arnot et al. 2001, 39), u kapitalističkim i socijalističkim društvenim uređenjima pripomoglo uspjehu smanjenja razlika između muškaraca i žena, djevojčica i dječaka. Zajedno s demokratizacijom i značajnim nastojanjima feminističkih pokreta ta je racionalnost dovela do povećanja dostupnosti obrazovanja za sve. Zbog svih navedenih čimbenika, u zapadnom svijetu moguće je pronaći primjere osnivanja komisija ili drugih tijela koja su se borila protiv diskriminacije. U SAD-u je J. F. Kennedy 1961. godine osnovao komisiju za jednake mogućnosti. Ona je trebala spriječiti svaki oblik diskriminirajućeg postupanja pri zapošljavanju. Kasnije je uvela i pozitivnu diskriminaciju za deprivilegirane skupine u obrazovanju. Nakon toga uslijedili su razni zakoni: Zakon o jednakoj plaći (1963),

Zakon o građanskim pravima (1964), Zakon o jednakim mogućnostima zapošljavanja (1964), Zakon o starijim Amerikancima (1965) itd. (de Botton 2004, 88).

Uklanjanje društveno nametnutih ograničenja koja su ženama onemogućavala pristup obrazovanju i zapošljavanju nesumnjivo je pomoglo ženama, prije svega onima iz privilegiranih slojeva, da vrlo brzo kompenziraju spolne razlike, posebno u obrazovnim postignućima. Univerzalni pristup sekundarnom i tercijarnom obrazovanju doveo je postignuća žena toliko daleko da su počela nadmašivati muškarce u tradicionalno muškim disciplinama. Prodorne uspjehe žena u obrazovanju možemo pratiti od 1970-ih. To je ujedno i razdoblje kada je spol u obrazovanju postao ozbiljan predmet proučavanja (usp. Kodelja 2006; Eurydice 2010).

Dakako, stvarno hvatanje u koštac s diskriminacijom nije povezano samo s načelnim razmatranjima i odlukama. Naprotiv – stvarni rezultati borbe za pravednije društveno uređenje nakon Drugoga svjetskoga rata postali su vidljivi tek uspostavom skupa mehanizama za borbu protiv diskriminacije. Skretanjem pozornosti na diskriminirajuće prakse u školama i učionicama, kao i na stereotipne pristupe određenim predmetima, različitim pristupima navedenom te uklanjanjem pristranosti u udžbenicima i nastavnim materijalima, formirane su mjere koje su osjetno doprinijele boljem pozicioniranju žena u području edukacije.

Tome je značajno pridonijela pojava drugoga vala feminizma, tj. 1960-ih i 1970-ih (ponegdje se pojavio nešto kasnije), s dva bitna zahtjeva: jednake mogućnosti obrazovanja za djevojčice i organizirana skrb za predškolsku djecu (Arnot et al. 2001, 40). Zahtjev za uspostavom rodno neutralnije škole odražavao se i u kritici rodno stereotipiziranih predmeta, (ne)mogućnosti izbora zanimanja, pa sve do različitih pedagogija. Zahtjevi za pravednijom školom za djevojčice nastavili su se 1990-ih s tzv. trećim valom feminizma (usp. Eurydice 2010, 16). Na taj su način nastale i promjene u postignućima djevojčica i žena u obrazovanju. One su bile postupne i nisu nastale preko noći. Postupno slabljenje društvenih normi, promjena ustaljenih društvenih praksi, uklanjanje muške dominacije, prisutnost žena u

raznim područjima društvenog djelovanja, praktične mjere za postizanje jednakog pristupa svim obrazovnim putovima, koje uključuju ažuriranje kurikuluma u smjeru veće rodne neutralnosti, skretanje pozornosti na djelovanje skrivenog kurikuluma, udžbenika i pedagoških praksi te ustrajno uklanjanje stereotipa povezanih s rodom, dovelo je do strukturnih promjena koje su se odrazile u obrazovnim ishodima djevojčica i žena kakve poznajemo danas.

3.8 Primjer promjene obrazovanja žena u Sloveniji

Povijest obrazovanja žena u Sloveniji – kao što možemo vidjeti da vrijedi i za većinu drugih područja – povijest je anonimne i više ili manje zaboravljene polovice čovječanstva, jer djevojke nisu imale spomena vrijednih mogućnosti školovanja sve do uvođenja obveznog obrazovanja za sve 1774. godine, koje je uvela žena. Dodajmo da je školovanje u to vrijeme bilo ograničeno na više slojeve, pa žene u tom pogledu nisu bile ništa posebno. Međutim, spomenutim zakonom djevojke iz nižih slojeva dobile su priliku obrazovati se u čitanju, pisanju i računanju. Unatoč tomu, djevojke su bile ograničene na pohađanje nižeg obrazovanja s mogućnošću pohađanja nepotpunih dvogodišnjih obrtničkih škola. Prijelaz na srednje⁴⁴ i više škole ostao im je nedostupan sve do 20. stoljeća. Tek s početkom novog (20.) stoljeća djevojke su dobile djevojačku građansku školu, koju je pohađao samo mali dio slovenskih djevojaka. Svrha tih škola bila je »odgojiti djevojke da budu dobre domaćice, buduće supruge i majke, što znači da su ih roditelji namjeravali što bolje udati« (Mrgole Jukič 1998, 105).

Početkom 20. stoljeća i djevojkama je bilo dopušteno upisivati se u gimnazije, a posljedično i na sveučilište. Upis na fakultete, odnosno njegova prethodna argumentacija zabrane i u Sloveniji je primjer potpune diskriminacije temeljene na korištenju biodeterminističkih

44 Uredba iz 1872. godine dopuštala je djevojkama upis u gimnazije, ali samo kao privatistkinjama, što je značilo da nisu smjele pohađati nastavu, učile su kod kuće, a ispite su polagale na kraju semestra. Nešto više problema bilo je s maturom, koju su mogle polagati, ali njihove svjedodžbe, iako su dobivene nakon provjere istog znanja kao i kod muškaraca, nisu imale oznaku mature, pa se nisu mogle upisati na fakultete (usp. Mrgole Jukič 1998).

objašnjenja. Ovaj put korištena su kako bi se onemogućilo sveučilišno obrazovanje žena. Zbog manjeg mozga, inferiornosti itd., ne bi trebale biti sposobne za sveučilišno obrazovanje. Slovenke su se prvi put mogle upisati na Sveučilište u Beču 1897. godine. Kada je 1919. godine osnovano Sveučilište u Ljubljani (sastavljeno od pet fakulteta), vrata su se otvorila i djevojkama. Mogućnost pristupa tercijarnom obrazovanju izazvala je efekt snježne grude. Broj studentica počeo je konstantno rasti. U akademskoj godini 1925./26. redovito je bilo upisanih 84 djevojaka, a desetljeće kasnije bilo ih je već četiri puta više. Spomenuti pomaci neusporedivi su s onime što se događalo nakon Drugoga svjetskoga rata. Naime, to vrijeme uistinu predstavlja razdoblje proboja žena u području obrazovanja. I ako su nakon Prvoga svjetskoga rata ponovno bile potisnute u sferu privatnoga, nakon Drugoga svjetskoga rata to više nisu dozvolile.

Ideju jednakosti slijedila su sva područja odgoja i obrazovanja nakon Drugoga svjetskoga rata. Jednake mogućnosti obrazovanja osigurao je Ustav iz 1946.⁴⁵ (članak 38.). Pritom je razdoblje nakon Drugoga svjetskoga rata na području edukacije bilo obilježeno povećanom brigom za opismenjavanje stanovništva i ukidanje spolne segregacije. Nepismenost je u poslijeratnoj Sloveniji bila manja od udjela nepismenog stanovništva u ostalim republikama; kako Gabrič primjećuje, za tadašnju Jugoslaviju, »25 % ljudi bilo je nepismeno (15 % muškaraca i 34 % žena, što je u značajnoj mjeri vrijedilo za muslimanske dijelove države), [...] a od toga je samo 2 % stanovništva bilo nepismenih Slovenaca« (Gabrič 2001, 244).⁴⁶ Međutim,

45 Službeni list FNRJ, br. 10/1946.

46 Činjenicu da je nepismenih u Sloveniji, kako ukupno tako i po broju žena, bilo znatno manje nego u drugim dijelovima tadašnje Jugoslavije možemo povezati s nekoliko povijesnih čimbenika na području obrazovanja u prošlosti. »Najvažniji je svakako taj da je nakon etabliranja novog školskog zakonodavstva 1774. godine pismenost stanovništva počela naglo rasti, pri čemu su Slovenci zaostajali samo za najrazvijenijim narodima monarhije, Nijemcima i Česima. Desetljeće nakon uvođenja obveze škole, 1880. godine, otprilike 39 posto stanovništva pretežno slovenskih područja još je uvijek bilo nepismeno, desetljeće kasnije udio je pao na četvrtinu, odnosno 25 posto, na prijelazu stoljeća, 1900. godine, još je uvijek bilo nepismeno otprilike 15 posto Slovenaca, a na posljednjem popisu stanovništva u Austriji 1910. godine otprilike 12 posto« (Gabrič 2009, 21).

podaci prikupljeni tijekom popisa stanovništva iz 1953. pokazali su da je u Sloveniji još uvijek bilo 32 000 nepismenih ljudi, od kojih je 18 000 bilo žena.⁴⁷ Mjera opismenjavanja na razini tadašnje države u to vrijeme stoga je nedvojbeno jedna od onih koje su donijele najviše koristi ženama jer ih je među nepismenim stanovništvom bilo više nego muškaraca. Sljedeća u nizu važnih mjera za uklanjanje nejednakosti između spolova u području obrazovanja odnosila se na ukidanje škola i odjela u školama segregiranih po spolu. Lidija Šentjunc, prva ministrica obrazovanja (tada ministrica prosvjete) Narodne Republike Slovenije ukinula je stoljetnu spolnu segregaciju uredbom iz 1947. godine kojom je zabranjeno odvajanje djevojčica i dječaka te je propisano preimenovanje škola. Ovom mjerom uklonila je posljednju formalnu segregacijsku zapreku povezanu s djevojčicama i ženama u području obrazovanja.⁴⁸ U poslijeratne mjere za postizanje veće jednakosti za sve mogu se ubrojati i produljenje godina zajedničkog osnovnog obrazovanja i posljedično ukidanje građanskih škola. Ova organizacijska promjena omogućila je većini učenica i učenika nastavak školovanja, a kasnije i lakši prijelaz na više i visoke škole, posebno zato što je nakon rata osnovano više različitih srednjih i visokih škola. Opisani razvoj doveo je do povećanja udjela učenica i učenika (Tablica 2), kao i studentica i studenata (Tablica 3) već u prvom desetljeću nakon rata (više u Gabrič 2009).

47 Najviše je bilo starijih od 65 godina, zatim skupina u dobi od 10 do 19 godina, a najmanji broj nepismenih žena bio je u dobnoj skupini od 20 do 34 godine. Godine 1953. u cijeloj državi još je uvijek bilo 3 404 000 nepismenih, od čega 2 506 000 žena (Jeraj 2005, 224–225).

48 Zabrana se odnosila na osnovne i srednje škole, ali ne i na visoko školstvo. Međutim, sve do 1992. godine ženama još uvijek nije bilo dopušteno studirati na Teološkom fakultetu.

TABLICA 2: Broj upisanih u gimnazije u Sloveniji u drugoj polovici 20. st.

	Ukupno	Broj djevojaka	Udio djevojaka
Školska godina 1959./60.	7 484	4 030	53,8 %
Školska godina 1969./70.	13 416	8 743	65,2 %
Školska godina 1999./2000.	31 426	18 661	59,4 %

Izvor: Gabrič, Aleš, 2009: *Tragovi školskog razvoja u Sloveniji* [slov. *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*]

TABLICA 3: Broj upisanih na visokoškolske ustanove u Sloveniji u drugoj polovici 20. stoljeća

	1953./54.	1969./70.	2000./01.
Ukupno	5 992	21 632	82 812
Broj djevojaka	1 763	9 163	47 460
Udio djevojaka	29,4 %	42,4 %	57,3 %

Izvor: Gabrič, Aleš, 2009: *Tragovi školskog razvoja u Sloveniji* [slov. *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*]

Možemo zaključiti da se u socijalizmu velika pozornost posvećivala obrazovanju, a posebno se brinulo za obrazovanje žena. »S jedne strane, zato što se vjerovalo da su žene podložnije kontrarevolucionarnim idejama, a s druge strane, zbog njihove majčinske uloge, jer se žena smatrala 'prvom odgoviteljicom djece'« (Jeraj 2005, 130).

Kao i kod drugog vala obrazovanja i efekta staklenog lifta, koji se u Sloveniji odvija s određenim zakašnjenjem zbog specifične povijesne situacije, statistički podaci o obrazovanju žena pokazuju da su se razina i broj obrazovanih žena značajno povećali u posljednjih 50 godina.

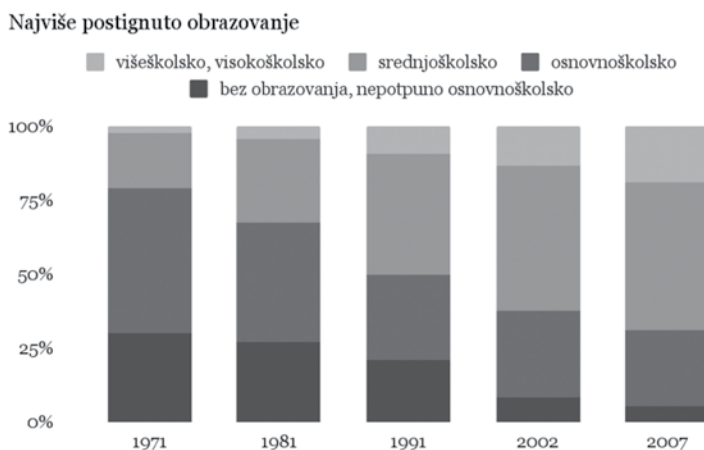
U 2010. godini na mrežnim stranicama SURS-a⁴⁹ bili su dostupni sljedeći statistički podaci o obrazovanju žena u Sloveniji:

Prije 35 godina svaka 50. žena imala je više ili visoko obrazovanje, a danas svaka peta. Prije samo 39 godina samo petina žena postigla je višu razinu obrazovanja od osnovne škole, 30 % svih žena bilo je

49 Statistički ured Republike Slovenije.

bez obrazovanja ili je imalo samo nezavršenu osnovnu školu, a samo 2 % žena postiglo je višu razinu obrazovanja od srednje škole. [...] U vrijeme popisa stanovništva iz 2002. godine samo desetina stanovnica Slovenije bila je bez završene osnovne škole. Prema podacima za 2008. godinu, taj broj još uvijek iznosi 5 %, a polovica svih žena u Sloveniji ima završenu srednju školu. U 2008. godini 93,6 % žena u Sloveniji u dobi od 20 do 24 godine završilo je barem više srednju školu (u EU-27: 81,48 %), dok je 87,4 % muškaraca iste dobi imalo završeno barem srednju školu (u EU-27: 75,7 %) (SURs 2010).

SLIKA 1: Obrazovna struktura žena starijih od 15 godina, Slovenija, 1971.–2007.



Izvor: SURS

Udio žena bez obrazovanja ili s nepotpunim osnovnim obrazovanjem od 1971. konstantno pada (s 30,2 % u 1971. na 28,2 % 1981., 18,7 % 1991., 8,0 % 2002. i 5,3 % 2008. godine). S druge strane, udio žena sa srednjoškolskim, višim i visokim obrazovanjem raste. Godine 1971. tek je bilo 18,7 % žena sa završenom srednjom školom, a 1991. godine taj je udio iznosio 36,6 %, dobrih deset godina kasnije dosegao je 47,9 %, a 2008. godine iznosio je 49,9 %. Te je godine 93,6 % žena u Sloveniji u dobi od 20 do 24 godine završilo barem srednjoškolsko

obrazovanje (81,48 % u EU-27), a muškaraca iste dobi koji su završili barem srednju školu bilo je 87,4 % (75,7 % u EU-27) (Statistični letopis, 2010). Postotak žena s višim i visokim obrazovanjem također se povećao, s 2,2 % 1971. na 4,7 % 1981., 8,2 % 1991., 13,3 % 2002. na 19,1 % 2008. godine (Statistični letopis, 2009).

U 2021. godini 48 % stanovnica Slovenije u dobi od 25 do 64 godine završilo je tercijarno obrazovanje, što znači da svaka druga žena u dobi od 25 do 64 godine ima tercijarno obrazovanje. Prosjek za EU-27 iznosio je 36 %. Te je godine u Sloveniji dodatnih 10 000 žena završilo studij na bilo kojoj razini tercijarnog obrazovanja; one su predstavljale 60 % diplomiranih studenata tercijarnog obrazovanja. (SURs)

Najveći udio žena koje su završile bilo koju razinu tercijarnog obrazovanja obrazovale su se u područjima poslovanja, upravne znanosti i prava (21 %), a slijede područja zdravstva i socijalne skrbi (17 %). (SURs 2021)

Iz odabranih podataka može se zaključiti da statistički podaci pokazuju da su djevojke uspješnije u završavanju i sekundarnog i tercijarnog obrazovanja; također, potvrđuju tezu o ulasku žena u područje prestižnih znanstvenih disciplina, poput medicine i prava. Istovremeno, detaljniji pregled podataka potvrđuje staru tezu o rodno specifičnim obrazovnim putovima jednih i drugih. Žene i dalje u većini slučajeva dominiraju u »tipično ženskim« područjima studija, poput obrazovanja, humanističkih znanosti, društvenih znanosti i zdravstva, a muškarci dominiraju u »tradicionalno muškim« područjima, poput računarstva, matematike, prirodnih znanosti, inženjerstva, građevinarstva te proizvodnih i prerađivačkih tehnologija. Rodno specifični obrazovni putevi, kao i profesionalni i karijerni izbori, mogu se djelomično objasniti uz pomoć Bourdieua (2010), koji smatra da spomenute nejednakosti i dalje postoje zbog rodno specifične raspodjele djevojčica i dječaka u različite vrste škola, a kasnije i fakulteta, te su time već određene različite vrste karijera jednih i drugih. Različiti izbori jednih i drugih, koji ne odstupaju radikalnije od konvencionalnih slika ženstvenosti i muževnosti, mogu se pripisati njihovom habitusu i društvenim praksama (Bourdieu, 2010), koje, unatoč pomacima i promjenama u pojedinim područjima, još

uvijek snažno vladaju procesima njihove identifikacije i subjektivizacije. Nediskriminirajuće zakonodavstvo, borba za stvarne, pravedne obrazovne mogućnosti za djevojke i žene te njihov osobni angažman u novoosvojenim područjima tako su, nakon stoljeća muške dominacije, doveli do rezultata koji su na prvi pogled za žene vrlo povoljni. Obrazovanje, unatoč masovnosti i posljedičnoj devalvaciji, i dalje omogućuje bolje mogućnosti zapošljavanja i karijere, pa ne iznenađuje ulaganje djevojaka i žena u obrazovanje. Naime, riječ je o stjecanju kulturnog kapitala (Bourdieu, 2004a), kojem im je bio dopušten pristup tek nakon uklanjanja sistemskih prepreka i koji je sada zahtijevao vlastiti trud, sposobnosti i ulaganje vremena koje se isplati. Radi se o procesu u kojem, barem na prvi pogled, svaka pojedinka za sebe može postići najviše. Statistički podaci upućuju na zaključak da žene to smatraju važnim i svrsishodnim. Naime, u prosjeku postižu višu razinu obrazovanja i brže uspješno završavaju obrazovanje. Promjenom pravila i logike odgojno-obrazovnog polja, žene su nesumnjivo dobile. U njega ulaze suvereno i tako se unutar njega kreću. Stekle su odgovarajuće oblike kulturnog kapitala, ali i društvenog i simboličkog kapitala.

Međutim, obrazovni uspjeh djevojaka i žena mora se promatrati u kontekstu modernog, brzo promjenljivog, globaliziranog i fluidnog društva, koje pred sve nas postavlja uvijek nove zahtjeve za prilagodbom. Gubitkom nekih značajnih mehanizama socijalne skrbi (dobro obrazovane) žene također se suočavaju sa sve većim rizicima i neizvjesnostima (Bauman, 2002; Beck, 2009). Očito je da odabiri pojedinki nisu unutarnje neprotuslovni i neproblematični.

Pritom vrijedi upozoriti i na sljedeće: »U pozadini pažnje usmjerene na praćenje i analizu rasta udjela studenata, često je (bilo) skriveno progresivističko očekivanje da se time jača proces provedbe načela (veće) jednakosti – kako u obrazovanju tako i u društvu općenito. To se ne može u potpunosti poreći, ali iz brojnih tekućih rasprava znamo da statistički veće sudjelovanje različitih društvenih skupina u obrazovanju samo po sebi ne smanjuje društvenu nejednakost. Naprotiv, reprodukcija nejednakosti karakteristična je i za visokoškolske sustave na univerzalnoj razini, samo što se odvija u (posve) novim

horizontima i u svojim manifestacijama stoga odstupa od 'nekadašnje' nejednakosti« (Zgaga, 2015, 38). Više o naznačenoj problematici slijedi u potpoglavlju Problemi s rodom i meritokracijom.

3.9 Obrazovanje kao meritometar

Etabliranje obrazovanja i obrazovnih ustanova, kao i procesi selekcije i razlikovanja uspješnih i neuspješnih pojedinaca i pojedinki, dovelo je do etabliranja obrazovanja ne samo kao vrijednosti već i kao norme. Za ulazak u određeno područje zanimanja ulazna mjera/norma postala je odgovarajuće obrazovanje. U 19. stoljeću bilo je moguće pročitati zakone u odvjetničkom uredu i zatim položiti ispit za stjecanje odvjetničke licence (Bell 1973, 411), krajem 19. i početkom 20. stoljeća srednjoškolsko obrazovanje još se uvijek doživljavalo kao kulturni kapital, u 20. stoljeću za bavljenje odvjetničkom profesijom potrebno je uspješno završiti fakultet, a isto vrijedi i za mnoga druga zanimanja, npr. za liječničko, učiteljsko itd. Zanimljivo je da se političko područje očuvalo kao jedno od rijetkih područja koje od kandidatkinja i kandidata ne zahtijeva odgovarajuće formalno obrazovanje kao uvjet.

Bell, između ostalog, ističe pobjednički put edukacije i meritokracije u knjizi *Nadolazak postindustrijskog društva* (1973), gdje razvija tezu o sve većoj važnosti meritokracije i tvrdi da društva postaju sve više meritokratska. U svojoj analizi objašnjava i pridružuje se tvrdnjama nekih drugih autora (posebice Weberu) da se čovječanstvo kretalo prema sve većoj racionalizaciji društva, a industrijalizacija je samo jedan od oblika te racionalizacije. Budući da piše u razdoblju kada teza o prijelazu u postindustrijsko društvo sve više dobiva na značaju, za nju predviđa »središnju ulogu teorijskog znanja, dominaciju teorije nad empirizmom i kodifikaciju znanja u apstraktne simboličke sustave koji se mogu prevesti u različite i raznolike okolnosti. Svako društvo sada živi radi (uz pomoć) inovacija i napretka, a teorijsko znanje postalo je matrica napretka« (ibid., 343). Bell je bio čvrsto uvjeren da će u budućnosti moć predstavljati znanje. Štoviše, umjesto poduzetnika i gospodarstvenika, dominantne figure postat će »znanstvenici,

matematičari, ekonomisti i inženjeri novih tehnologija» (ibid., 344). Stoga, predviđa da će edukacija i institucije povezane s njom također dobivati sve veći društveni značaj. »Ne samo talent već u konačnici i cijela kompleksnost prestiža i statusa proizlazi iz intelektualnih i znanstvenih zajednica« (ibid.). Bell nam tako predstavlja utopiju svijeta u kojem će vladati tehnokrati, znanstvenici. »U postindustrijskom društvu, tehničke vještine postat će temelj, a edukacija model pristupa moći«, bio je uvjeren Bell (ibid., 358).

U vremenu koje je uslijedilo promjene u društvu i kriteriji zauzimanja radnih mjesta i položaja u društvu uistinu su postali jače nego ikad povezani s odgojno-obrazovnim sustavom. Stanje u kojem je pristup (posebno više cijenjenim) radnim mjestima, boljim ekonomskim prilikama itd. omogućen onima koji imaju svjedodžbe, diplome i druge certifikate, koje su izraz/dokaz institucionaliziranog oblika kulturnog kapitala, Collins (1979) naziva kredencijalizam (engl. *credentialism*). Institucionalizirani kulturni kapital posebno je značajan jer i sve dok se može uspješno pretvoriti u ekonomski kapital. Štoviše, kredencijalizam polako počinje imati monopol nad pristupom radnim mjestima. U doba kredencijalizma i njegove inicijalizacije diploma je potrebna i za poslove za koje prije nije bila potrebna, a u nekim slučajevima uopće nije bila ni potrebna jer posao jednostavno nije dovoljno intelektualno zahtjevan da bi zahtijevao posebne razine akademskog obrazovanja. Čini se da je riječ o posljedici uspostavljanja autonomne logike područja edukacije i obrazovnih ustanova, koje dobivaju moć koje se ne žele odreći, čak i kada nije nužno potrebna i općekorisna. Diplome postaju uvjet za radna mjesta – a oni koji ih imaju žele održati vrijednost svojih diploma koje nude bolje mogućnosti.⁵⁰ To žele i oni koji pojedincima i pojedinkama diplome posreduju, daju potvrde o stručnosti. Na djelu je ispreplitanje interesa strukovnih i profesionalnih udruženja, vlada i obrazovnih ustanova te, dakako, pojedinki, odnosno pojedinca. Tome doprinose i poslodavci. Kako bi zaposlili odgovarajuće obrazovanog kandidata, odnosno kandidatkinju, potrebno im je jamstvo, čvrsti dokaz koji mogu smatrati

50 O tome vidi Bourdieu 1990; Meyer 1977.

dokazom dobrog izbora. Dokazi o obrazovanju (diplome itd.) su vrsta takvog jamstva jer poslodavcu govore da nositeljica diplome, npr. s pedagoškog fakulteta, prihvaća ustaljena pravila i vrijednosti, sposobna je prilagoditi se i obrazovana je u osnovama područja u kojem je diplomirala. Takva pojedinka zna, sposobna je, spremna je disciplinirano se posvetiti određenom problemu ili projektu. Bila je 'uvjetovana' da bude takva jer je tako morala činiti čak i kao studentica ako je htjela položiti ispite. Istovremeno, takva je pojedinka pouzdana – svaki dan dolazi na posao, prilagođava se redovnom radnom rasporedu, zna obavljati rutinske, ali i zahtjevnije samoupravljujuće i nadzorne poslove te pritom poštuje volju i želje nadređenih. Na taj se način uspostavlja univerzum povezan s racionalnošću obrazovanja. Collins (1979) i Brown (1995, 2003) stoga djelomično opravdano govore o društvu diploma/kvalifikacija (engl. *credential society*).

»Iz perspektive poslodavaca, dobra je investicija u one koji su preživjeli seminare i ispite fakultetskog obrazovanja, kao i njegovu zagušujuću birokratsku organizaciju, jer su razvili potrebne vještine za završetak studija koje oni koji nisu završili studij očito nisu razvili« (McNamee i Miller 2009, 112). Prema mišljenju autora, poslodavci ne traže prvenstveno specifična tehnička znanja ili posjedovanje određenih informacija – skloniji su tražiti prisutnost specifičnih vrsta kulturnog kapitala, kao što su: arbitrarno znanje, maniri, stil i ukus, koji predstavljaju privilegirane i nekognitivne karakteristike, kao što su: disciplina, smirenost i odgovornost (ibid.).

Opisana situacija smatra se posljedicom sve veće etabliranosti institucionalnog, a ujedno i kolektivnog koncepta zaslužnosti (Tenret 2011, 24). Naime, postupno se obrazovna vrijednost pojedinca i pojedinke počela doživljavati kao potpuni »meritometar« (ibid., 24). Dakako, tome su pridonijeli i ranije opisani akteri. Pritom su se obrazovne ustanove sve manje bavile odvajanjem urođenih i stečenih sposobnosti, npr. zapošljavajući psihologe, sociologe i druge stručnjake koji su se bavili školskim uspjehom djece, na što smo već djelomično upozorili u drugom poglavlju. Razlozi za to mogu se pripisati zahtjevnosti ove vrste aktivnosti koja je ujedno bila i prilično neproduktivna jer bi time teško objasnili ulogu i doprinos – uspjeh, odnosno neuspjeh

škole. Kako bi se ojačao značaj truda i sposobnosti, bilo je dovoljno etablirati privilegirani instrument svjedodžbi i diploma kao onoga što odražava i jedno i drugo te ukazuje na razinu uspjeha meritokracije. Postupno se uvriježilo uvjerenje da je društvo nesumnjivo meritokratsko ako svaki pojedinac, odnosno pojedinaka ima priliku uspjeti u školi i ako se taj uspjeh odražava i kao uspjeh u društvu.

Međutim, kako ističe Tenret (2011) i kao što smo i sami isticali kroz sva tri poglavlja, spajanje meritokracije i edukacijske meritokracije (EM) nije bilo samo po sebi tako razumljivo kao što se na prvi pogled čini. Bilo je to rezultat razvoja mentaliteta, tipa racionalnosti, veze između promjenjivog poimanja inteligencije i školske institucije. Kao što smo pokazivali na početku ovoga poglavlja i u prethodnom poglavlju, bilo je povezano s demokratizacijom i liberalizacijom društva te s procesom sve veće profesionalizacije i centralnosti rada. Sve navedeno odražava se i u karakteristikama edukacijske meritokracije, za koju je veoma važna valorizacija. Naime, škola naglašava važnost rada koji je potreban za stjecanje školskog znanja. U očima učitelja oni učenici koji redovito sudjeluju na nastavi, pišu domaće zadaće i dobro su pripremljeni za provjere znanja smatraju se najzaslužnijima. Rad i sposobnosti stoga su načela koja se mogu pronaći u ovakvom ili onakvom obliku u dokumentima školske selekcije.

Pomak u smjeru naglašene meritokratske logike i meritokratske formule može se opaziti i u promjenama u onome što učitelji ocjenjuju. Ako pogledamo ocjenjivanje u Sloveniji na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, ono teži općim tvrdnjama o uspjehu. Kako Mrgole Jukič naglašava, bila je na »prvom mjestu [...] ocjena za marljivost, zatim ocjena za vjeronauk, a onda ostali predmeti« (Mrgole Jukič 1998, 106). U svjedodžbama iz tog vremena može se opaziti da se doista ocjenjivalo sljedećim redoslijedom: ponašanje, marljivost, napredak, forma pisanih radova. Elementi ocjenjivanja, a prije svega njihov redoslijed, pokazuju da je, iako je škola prvenstveno služila i odgoju i kultiviranju pojedinca, odnosno pojedinke, u prvom planu bio onaj dio meritokratske formule koji prvenstveno nagrađuje školski trud i marljivost, a znatno kasnije u prvi je plan došao drugi dio meritokratske formule, tj. ocjenjivanje znanja.

Karabel (2005) također pokazuje, analizirajući prijemne ispite na Sveučilištima Harvard, Yale i Princeton, da je koncept zaslužnosti vrlo fluidan. Iako uvjete za upis određuju profesori, oni su također prilično politički obojeni – posebice u vremenima političkih i društvenih napetosti vanjske skupine vrše pritisak na fakultete da usvoje alternativne definicije zaslužnosti koje odgovaraju onome što te vanjske skupine zamišljaju, odnosno žele da bude okarakterizirano kao meritorno. Uz neke druge funkcije (pedagošku, autoritarnu), ispit prvenstveno ima funkciju odabira i regrutacije, »dakle, odlučivanja o tome tko bi trebao imati pristup daljnjem obrazovanju i određenim profesionalnim pozicijama. Ispiti privilegiraju: onaj tko je položio ispit ima više prava i privilegija od onoga tko nije. Obrazovanje, provjereno na ispitima, danas funkcionira kao kriterij regrutacije za privilegije u hijerarhijskoj društvenoj strukturi« (Kvale 1980, 35). Prijemni ispiti stoga odražavaju vrijednosti i interese onih koji imaju moć da ih etabliraju. Na nešto vrlo slično upozorava Bourdieu (1990) kada objašnjava djelovanje simboličkog nasilja u školskom području, ali i u drugim područjima. Stoga možemo zaključiti da se društvena konstrukcija zaslužnosti pojedinca odvija na više načina i kroz kontinuirane borbe za zaslužnost. Mogli bismo čak reći da je u svakoj njezinoj pojavi (vremenskoj, prostornoj) moguće pratiti moći, aktere i uloge borbe za njezinu konkretnu sliku (usp. Bourdieu 1990; Foucault 2008; McNamee i Miller 2009; Walzer 1983).

Zaključno, u procesu individualizacije i demokratizacije obrazovne ustanove postaju mjesto gdje pojedinci, odnosno pojedinke, moraju pokazati znanje, sposobnosti i vještine potrebne za dobivanje diploma, certifikata itd. Ispiti i testovi tako postaju mehanizmi kojima se navedeno najobjektivnije mjeri. S obzirom na njihovu važnost, ne iznenađuje da postoji pritisak da se kriteriji – koliko je moguće – određuju izvana i da budu od slučaja do slučaja jednaki, dakle standardizirani. Tek na toj pozadini diplome i svjedodžbe mogu postati prihvaćeni kao dokaz zaslužnosti pojedinca. Bilo bi dobro kada bi rezultati mjereni objektivnim mehanizmima zapravo odražavali postignuća pojedinca. Dakako, kao i u mnogim drugim slučajevima, pri etabliranju meritokratske logike riječ je o društvenoj konstrukciji

zaslužnosti pojedinca. Upravo obrazovne institucije, s jedne strane, certificiraju individualna postignuća, a s druge strane reproduciraju društvene nejednakosti. Meritokracija tako obavlja jednu od značajnijih društvenih funkcija suvremenog društva.

Također je moguće zaključiti da etabliranje meritokracije ukazuje na dvije stvari: ne otkriva samo psihološku potrebu pojedinca za vjerom u zaslužnost već i ukazuje na objekt određene društvene poželjnosti. Tenret (2011) smatra da je intrinzična motivacija – ono što pojedinca, odnosno pojedinu unutarne obavezuje – društveno valorizirana norma u liberalnim društvima. Oboje je značajno (usp. Duru-Bellat 2009; Tenret 2011), a ono što je društveno poželjno postaje i unutarnje obavezujuće za pojedinca, odnosno pojedinu. U suvremenim društvima stvari često objašnjavamo uz pomoć intrinzične motivacije. Riječ je o karakteristikci zapadnih društava u kojima se pojedinac i individualnost veoma cijene. Zapadna društva naglašavaju značaj aktera kao uzročnih čimbenika, a pritom su sklona zaboraviti da je to samo dio isprepletenih odnosa u društvu određenog vremena, kojih smo se već dotaknuli u prethodnim poglavljima.

Očito je da je u internalizaciji meritokracije evaluacijom učenika i određivanjem njihove zaslužnosti uloga škole jedna od najvažnijih (usp. Duru-Bellat 2009; Tenret 2011). Škola je integrativna, povezuje institucionalne karakteristike. Školski sustav omogućuje pounutrenje društvenih pozicija koje su povezane s rezultatima individualnih zasluga. Istovremeno, socijalizacija koja se odvija u školi značajno doprinosi prihvaćanju, održavanju i reprodukciji dominantnog tipa racionalnosti. Što se više ljudi obrazuje, više se prihvaća logika meritokracije. Posebno je dobro prihvaćena i reproducirana kod uspješnijih učenika i učenika, što potvrđuju i prethodni rezultati istraživanja *Pokazatelji socijalnog i kulturnog kapitala u predviđanju školskog uspjeha djece i mladih* – CRP 2012,⁵¹ koji je provela skupina istraživačica

51 Rezultati koji se odnose na stavove učenika i učenica osnovnih škola o meritokraciji u Sloveniji objavljeni su i dostupni u sadržajnom izvješću *Pokazatelji socijalnog i kulturnog kapitala u predviđanju akademskog uspjeha djece i adolescenata* – V5-1026 (slov. *Kazalniki socialnega kapitala in kulturnega kapitala v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov*). Dio rezultata koji se odnose na sklonost učenika i učenika meritokraciji tematiziramo u šestom poglavlju.

i istraživača koji su proučavali značaj socijalnog i kulturnog kapitala slovenskih učenika devetogodišnje osnovne škole. To nas ne bi trebalo iznenaditi jer zagovornici meritokracije među redovima mladeži koja se obrazuje zapravo brane vlastiti trud i inteligenciju. Školski sustav je stoga putem ocjenjivanja, testova, prijemnih ispita itd. prilično učinkovit u internaliziranju meritokracije.

Na ovome mjestu ponovno ćemo otvoriti Foucaultovu tezu o suvremenim društvima koja su razvila specifične strategije i prakse koje im omogućuju upravljanje (engl. *governing*) populacijama. One su, naime, »objekti statističkih analiza i znanja sa svojim intrinzičnim zakonitostima« (Oksala 2007, 82). Naime, moderna upravljačka racionalnost ima dva aspekta: s jedne strane, moderna društva karakterizira centralizirana politička moć sa svojom »visoko organiziranom administracijom i birokracijom« (ibid., 83), a s druge strane imamo često zanemaren aspekt Foucaultovih analiza, to jest individualiziranu moć, odnosno tzv. pastoralnu moć (ibid.). Pojednostavljeno rečeno, riječ je o tehnologijama moći orijentiranim na individuum koje bi mu trebale omogućiti kontinuirano i permanentno samoupravljanje, s ciljem održavanja, omogućavanja i poboljšanja života svih i svakoga. Upravo taj aspekt omogućuje razmišljanje o državi i njezinim institucijama ne samo kao represivnima i onima koji provode negativnu moć nad društvenim tijelom već i kao onu koja provodi niz produktivnih praksi. U edukacijskoj meritokraciji ona omogućuje samoostvarenje pojedinca i pojedinke te stoga edukacijsku meritokraciju nije moguće shvatiti samo kao mehanizam kontrole pojedinaca i pojedinke već i kao mehanizam sigurnosti koji im, unatoč svim preprekama, svojom produktivnom stranom omogućuje znatno više samokontrole i samoostvarenja nego što bi to bilo moguće bez nje. To je i razlog zašto je meritokracija, unatoč svojim ograničenjima, o kojima ćemo govoriti u nastavku, tako snažno usidrena u našim životima i nismo spremni tako lako je se odreći.

4 Kritika kao preispitivanje koncepta meritokracije

U modernim, na znanju utemeljenim ekonomijama edukacijski uspjeh dobio je na velikoj važnosti. Istovremeno, obrazovanje je postalo značajan indikator zaslužnosti i opravdanosti. Visoka osposobljenost počela je postajati sve važnija za profesije i rukovodeća zanimanja. Pritom bi visokokvalificirani pojedinci i pojedinke trebali imati priliku zaraditi više i kao rezultat toga zauzeti bolje položaje u društvu. Spomenuti čimbenici utjecali su na formiranje načela, danas poznatog kao formalno jednake mogućnosti obrazovanja, koje su prvenstveno uz pomoć školskih i društvenih reformi uspješno etablirale više ili manje sva suvremena društva utemeljena na demokratskim i liberalnim načelima. Etabliровано načelo stoga bi trebalo omogućiti nagrađivanje pojedinaca i pojedinki prema njihovim sposobnostima. Nagrađivanje bi također trebalo biti primjereno i pošteno. Uklanjanjem čimbenika nejednakosti državni odgojno-obrazovni sustav postajao je onaj koji bi trebao određivati jednake mogućnosti uspjeha za sve. Istovremeno, postignuća u obrazovanju trebala bi legitimirati različito dodjeljivanje nagrada na tržištu rada, kao i druge društvene nejednakosti koje iz toga proizlaze.

Unatoč uspješnom ustaljivanju meritokracije u području edukacije etabliranjem jednakih obrazovnih mogućnosti za sve, upravo su se na tom području najprije počeli pojavljivati problemi koncepta zaslužnosti. Sudar koncepta s vlastitim granicama rano su naznačili podaci koji su govorili o postojanosti nejednakosti u obrazovnim putevima pojedinaca i pojedinki. U ime veće pravednosti i, daka-ko, želje da se iz ‘bazena nacionalnih rezervi’ uhvati što veći udio talenata, jednake mogućnosti obrazovanja promicale su razne vlade koje su bile orijentirane na ulaganje u edukaciju (Husen 1974). Podaci koji su već 1960-ih govorili o nejednakoj obrazovnoj strukturi

stanovništva, u kojoj je bilo jasno vidljivo da su gotovo isključivo djeca iz društveno privilegiranih slojeva pristupali visokom obrazovanju, na kriterij jednakih obrazovnih mogućnosti bacali su drugačije svjetlo. Kada je postalo jasno da su stari kriteriji nasljeđivanja i nepotizma nestali, da je paradigma urođene inteligencije također počela gubiti svoju uvjerljivost i moć, a empirijski podaci pokazali da generacije djece nisu bile jednako neuke kao njihovi roditelji, već su uspjele napredovati više od njih, postajalo je sve jasnije da vrtić i škola, unatoč jednakim formalnim mogućnostima za sve, ne brinu za sve jednako. Nejednakosti temeljene na društvenom podrijetlu, spolu i etničkoj pripadnosti i dalje su postojale. Štoviše, škola ih nije uklonila, a istraživači i istraživačice na polju edukacije dokazali su da je upravo škola jedan od najvažnijih mehanizama reprodukcije društvenih nejednakosti. Upravo je taj zaključak na edukacijsku meritokraciju bacio drugačije svjetlo.

Uz pomoć teze o reproduktivnoj ulozi škole među prepoznatljivije sociologe obrazovanja svrstao se jedan od istaknutijih kritičara koncepta meritokracije – Pierre Bourdieu. U nastavku predstavljamo njegove koncepte kojima je uspješno dokazao i objasnio tezu o školi kao značajnom mehanizmu reprodukcije društvene nejednakosti; istovremeno je ukazao i na nedostatnost meritokratskog kriterija.

4.1 Bourdieu – radikalna kritika koncepta meritokracije

Jedna od najradikalnijih kritika edukacijske meritokracije može se naći kod Bourdieua, koji koncept meritokracije bez oklijevanja proglašava tipičnim primjerom proizvodnje iluzije iza koje se odvija društvena reprodukcija (1990, 84).⁵² Vrijeme u kojem se Bourdieu počeo baviti kritikom meritokracije bilo je vrijeme kada je Francuska također s oduševljenjem prihvaćala ekonomski nacionalizam i s njim

52 Tim se problemom bavio, npr. u knjizi *Nasljednici*, objavljenoj 1964. godine, a nastaloj u kontekstu sve većeg pritiska francuske *baby boom* generacije na vrata srednjih škola, a kasnije i na sveučilišta.

povezan koncept jakobinistički utemeljene⁵³ meritokracije. Young je 1958. godine upozoravao na uspon meritokracije jer je, osim pozitivnih učinaka, sa sobom donosila i manje vidljive negativne učinke, što je činio intuitivnije, a Bourdieu je iz sličnih pobuda, klime tog vremena koja je slavila postignuća pojedinca, odnosno pojedinke, i meritokraciju, kao i »kraj ideologije«, posebno marljivo pod lupu stavio one procese i funkcije edukacije koji su nevidljivi i upravo zbog te nevidljivosti toliko učinkovitiji i uporniji. Za razliku od Younga, ali na sličnoj razini, Bourdieu ukazuje na protuslovlja meritokratskog koncepta. Young koristi satiričnu književnu formu bilježenja svojih sumnja, a Bourdieu ostaje vjeran sebi i svojoj znanstvenoj metodi – refleksivnosti.⁵⁴ Njegovi su zaključci prilično radikalni za to vrijeme. Naime, tvrdi da meritokracija ne ispunjava očekivanja pravedne naknade za uloženi trud i talent. U društvu, naime, nisu nagrađeni oni koji su najsposobniji i najmarljiviji. Škole ne djeluju u interesu djece, već značajno sudjeluju u društvenoj reprodukciji nejednakosti.⁵⁵

Detaljnom socioanalizom obrazovnih ustanova Bourdieu dokazuje da je meritokracija iluzija iza koje se odvija društvena reprodukcija. Time na sebi svojstven način ispravlja lapsus koji se, prema njegovom mišljenju, dogodio Durkheimu kada je tematizirajući edukaciju svog vremena 'previdio' »probleme jednakosti i nejednakosti« (Bourdieu 1993, 210). Vrijeme u kojem je Durkheim rješavao druge društvene probleme, koji su inače bili povezani s prethodno spomenutima, očito još nije bilo zrelo za uvid i tematizaciju reproduktivne uloge odgojno-obrazovnih ustanova koja je upisana u njihovu logiku djelovanja.

53 U *Reprodukciji*, prilikom objašnjavanja logike visokoškolske institucije, kaže: »Jakobinistička utopija društvenog poretka pretpostavlja da će svatko biti nagrađen u skladu sa svojim zaslugama.« (1999, 148)

54 Rotar o navedenom piše da je »[i]nstrument koji u velikoj mjeri onemogućuje ideološke recidive u znanosti o društvu i čovjeku. [...] Riječ je o refleksiji pozicije izvođača u skupu društvenih funkcija, od položaja u društvenoj hijerarhiji, preko položaja i kretanja u društvenim mrežama svakodnevnog života, do položaja i djelovanja unutar okrilja znanstvenog polja« (2004, 27). (Usp. i Bourdieu 2012)

55 Autori knjige *Reprodukcija* pokazuju da se u visokom školstvu radi o »prezastupljenosti djece iz obitelji koje su kulturno favorizirane, [...] a istovremeno su djeca običnih ljudi podzastupljena« (1999, 17). To sugerira da »škola funkcionira kao stroj za društvenu selekciju« (ibid.).

Bourdieu, koji sumnja u ulogu škole kao neosporne nositeljice slobode, jednakosti i bratstva, stoga je u *Nasljednicima* (zajedno s Passeronom) smješta na nešto drugačije mjesto nego dotad. Ranije se smatralo da doprinosi »moralnoj i intelektualnoj emancipaciji pojedinaca, odnosno pojedinke, i društvenoj promociji najzaslužnijih (*meritans*) koji se obrazuju, bez obzira na njihovu okolinu podrijetla« (Baudelot 2004, 187 u Gaber 2009, 52), prema *Nasljednicima*, jasno je da je na djelu nedovoljna zastupljenost djece iz nižih društvenih slojeva u visokom obrazovanju. Škola zapravo nije bila spasiteljica u koju je većina vjerovala. Bourdieu navedeno objašnjava konceptom neprepoznavanja (fr. *meconnaissance*). »Želja za uspjehom – isprepletena sa stvarnom mobilnošću – dugo je djelovala kao stvarna osnova za *neprepoznavanje* reproduktivne uloge škole« (Gaber 2009, 52). Riječ je o neprepoznavanju koje se nastavilo neko vrijeme nakon što su empirijske studije već dokazale ograničen pristup prestižnijem obrazovanju za djecu iz društveno slabijih okruženja. Uspjeh knjige *Nasljednici* Bourdieu je pripisao otkrivanju mehanizama funkcioniranja škole, a koji su već bili sadržani u empirijskim podacima istraživanja drugih koji su se bavili edukacijom. Međutim, upravo je spomenuta knjiga uspjela objasniti koliki je doprinos školskoga sustava društvenoj reprodukciji. Njome su autori postavili temelje za razvoj kategorijalnog aparata koji je omogućio refleksivan pogled na funkcioniranje obrazovnih ustanova. Konceptom *kulturnih privilegija* (1964), koji su kasnije zamijenili konceptom kulturnog kapitala, objašnjavaju navike, prakse i okruženje iz kojeg dolaze najpovlašteniji studenti, a koje je po svojoj strukturi i logici djelovanja slično okruženju i funkcioniranju školske institucije. Autori idu korak dalje u *Reprodukciji* (1970), kada već koriste kategorijalni aparat koji tvore koncepti habitusa, polja, oblika kapitala i simboličkog nasilja kako bi objasnili razloge i načine funkcioniranja škole.

4.2 Uloga odgojno-obrazovnih institucija u reprodukciji društvenih nejednakosti

Koristeći Bourdieuov terminološki aparat moguće je o odgojno-obrazovnim institucijama reći da imaju sve karakteristike *polja*, za koje

Bourdieu, koji inače ne preferira definicije i bliži su mu otvoreni koncepti, kaže da se može definirati kao mreža ili konfiguracija objektivnih relacija (engl. *objective relations*) između pozicija. Upravo su te relacije one koje postoje u realnom svijetu, i to bez svijesti ili volje pojedinca, te određuju agente i ustanove. »U visokodiferenciranim društvima društveni kozmos sastoji se od brojnih relativno autonomnih društvenih mikrokozmosa, tj. prostora objektivnih relacija koje predstavljaju poprište logičkih nužnosti i nužnosti koje su *specifične i nesvedive* na one koje reguliraju druga polja« (Bourdieu i Wacquant 2007, 97). Iako se polje formira samo, formiraju ga i prakse u drugim poljima. Kako Antić Gaber (2015) ističe u kontekstu Bourdieua, polja su »relativno ograničena i autonomna, u njima kao agenti nastupaju ljudi koji u tim poljima djeluju i među njima se odvija borba za pozicije«. Polje se može shvatiti kao višedimenzionalni prostor u kojem akteri zauzimaju različite položaje i pozicije. Karakteristike polja određuju akteri, u školskom polju učitelji, učenici, djelomice i roditelji itd., njihovi habitusi i odgovarajući oblici kapitala (usp. Postone 1993, 4). Drugim riječima, »u društvenoj strukturi i/ili pojedinom polju svatko od nas zauzima određeno mjesto«, a naša pozicija u njemu je »povijesno generirana« (Antić Gaber 2015). Škola kao društveni prostor, odnosno polje formiralo se pod utjecajem svih društvenih čimbenika koje smo spomenuli u prethodnim poglavljima, razvijajući pritom vlastitu logiku i prakse. Istovremeno, postajala je sve autonomnija. Kao takva, sve se bolje pozicionirala u društvenom prostoru, a s njom i njezini agenti, posebno učiteljska profesija. Vjerojatno nije suvišno napomenuti da se sve odvijalo u kontekstu stalnih borbi za mjesto u društvu.

Meritokratski kriterij snažno je prisutan kao pokretačka snaga djelovanja pojedinca i pojedinke, a stoga njegovo djelovanje ne smijemo zanemariti ni u polju edukacije, u njegovim institucijama. Da bi djelovao, u njega moraju vjerovati učitelji – akteri tog polja – kao i akteri drugih polja na koja edukacija ima svoj utjecaj. Ako to ilustriramo primjerom škole, kao institucija ima svoja pravila rada i svoje uređenje; kada je koncept meritokracije prodro u nju i uspješno se etablirao, ona ga je 'pounutrlila' i čini se da se od njega neće lako

oprostiti. Naime, učitelji su važni agenti školskoga prostora koji su kroz povijest njegova formiranja, gomilanjem različitih oblika kapitala, prisvajali pozicije koje zauzimaju u školskom prostoru i u društvu kao cjelini. Oni su ti koji posjeduju znanje i oni koji ocjenjuju znanje kod učenika – u njihovim je rukama dodjela dokaza koji omogućuju dolazak na različite pozicije u društvu. Zajedno s drugima u društvu, oni stoga učvršćuju položaj školskog polja i, posljedično, logiku koncepta meritokracije.

Razumijevanju logike edukacijskog polja pripomažu od polja neodvojivi koncepti prakse i habitusa. Upravo oni omogućuju usmjeravanje pozornosti na djelovanje odgojno-obrazovnih institucija u reprodukciji društvenih nejednakosti. Bourdieu život u društvu, uključujući vrtiće i škole, tumači »kao uzajamno konstituirajuće djelovanje struktura, dispozicija i aktivnosti, putem kojih društvene strukture i u njih uključeno znanje o tim strukturama proizvode dugoročnu orijentaciju aktivnosti koje povratno predstavljaju konstitutivni moment strukture društva« (Postone 1993, 4). Orijentaciju kroje (oblikuju) »društvene prakse«. »Praksa [...] ne proizlazi neposredno iz orijentacija, [...] već proizlazi iz improvizacija koje su povratno strukturirane kulturnim orijentacijama osobnih putanja i imaju sposobnost igrati igru društvene interakcije« (ibid.). Bourdieu habitus karakterizira kao »sustave trajnih i prenosivih dispozicija struktura koje su same po sebi strukturirane i strukturiraju« (2002, 90). Habitus je sustav općih »generativnih shema« koje su trajne (upisane u društvenu konstrukciju aktera) i prenosive (iz jednog polja u drugo), te djeluju na nesvjesnoj razini i nalaze se u strukturiranom prostoru mogućnosti (definiranim presjekom materijalnih uvjeta i polja djelovanja). Habitus je istovremeno »intersubjektivni prostor i prostor konstituiranja aktera u akciji; sustav dispozicija – dakle, subjektivan i objektivan« (Postone 1993, 4). Koliko god paradoksalno zvučalo, upravo navedeno u pitanje dovodi koncept zaslužnosti kao koncept pravednog uređenja odnosa u društvu. Bourdieu i Passeron, kako smo naznačili već na početku ovoga poglavlja, u *Nasljednicima* i *Reprodukciji* upozoravaju – kao što gotovo istovremeno upozorava i Rawls – da osoba nema više zasluga za urođenu inteligenciju nego za to što je

rođena u bogatoj obitelji. »Bistrost« i »marljivost« u velikoj su mjeri društveno proizvedeni i ne mogu se shvatiti kao neutralni, podređeni samo logici radišnosti i urođene bistrosti. Naime, škola je mehanizam koji prenosi kapital, posebice kulturni kapital. Kapital podrazumijeva »sposobnosti vršenja kontrole nad vlastitom budućnošću i budućnošću drugih. Kao takav, on je oblik moći« (Postone 1993, 4). Pojam pomaže i u teorijskom posredovanju između pojedinca (koji nastoji maksimizirati kapital) i društva (koje je strukturirano na temelju diferencijalne distribucije kapitala). »Kapital koji [pojedinci, op. a.] mogu akumulirati određuje njihove životne putanje [njihove životne mogućnosti, op. a.] i [...] istovremeno služi i za reprodukciju klasnih razlika« (ibid., 5).

Stoga možemo govoriti o školi kao akademskom tržištu u smislu distribucije kulturnog kapitala (usp. Webb et al. 2002, 110). Kulturni kapital stoga igra značajnu ulogu u reprodukciji društvenih odnosa. Međutim, pritom oblici znanja nisu jednako vrednovani; znanju koje je povezano s formalnim vrednovanjem pripisano je više kulturnog kapitala nego, npr. znanju s praktičnijim aktivnostima. Kulturni kapital nije ravnomjerno raspoređen; više ga imaju, odnosno stječu oni koji imaju pozicije koje im omogućuju pristup društveno legitimnim i priznatim oblicima znanja. Znanje tako postaje oznaka razlika i društvenih privilegija.

Bourdieu je tvrdio da školski sustav reproducira društvene nejednakosti (dakako, nije jedini; slično zaključuju Bowles, Gintis, Althusser i mnogi drugi) kao sustav »učenja i poučavanja«, tj. kao sama škola. Pritom se događa da djeca iz nižih klasa unatoč obrazovanju dobivaju slična radna mjesta kao i njihovi roditelji. U tom kontekstu, koncept meritokracije pokazuje se višedimenzionalno nedostatnim.

Za kulturni kapital, koji nastaje u školskim ustanovama, Bourdieu zaključuje da ima vrijednost u onim poljima koja priznaju i dijele slične vrijednosti. Iako je bez kapitala vezanog za diplomu moguće uspjeti u nekom drugom polju, danas je to sve teže jer je kapital stečen u školama preduvjet za ulazak u sve veći broj polja. To je u najvećoj mjeri neposredno vidljivo pri ulasku u polje zapošljavanja. Istovremeno, kapitali – kulturni, ekonomski, socijalni i simbolički (Bourdieu 2004)

– međusobno se povezuju, stoga se ne smije zanemariti činjenica da i ekonomski kapital također značajno utječe na pristup obrazovanju. Iako škole rado tvrde da djeluju u interesu djece, Bourdieu pokazuje da djeluju u interesu onih koji su već imali pristup vrijednostima i okruženju koje školski sustav zagovara i reproducira. Kao što je rečeno, zajedno s Passeronom govori o »kulturnim privilegijama«, ideji da najprivilegiraniji studenti na sveučilištu ne samo da uživaju u okruženju sličnom onome iz kojega dolaze već i imaju navike, prakse i stavove koji im neposredno pomažu u školovanju. Naslijedili su znanje, ponašanje, osjećaj za školu i želju da nešto dobiju od škole.

Bourdieu stoga školu definira kao mehanizam reprodukcije, kao ono što održava red vršenjem simboličkog nasilja koje djeluje prema sustavu ovisnosti kroz neovisnost. Upravo ta neovisnost – autonomija – paradoksalno je uvjet slobode, a ujedno i instrument manipulacije (usp. Gaber 2009). Simboličko nasilje značajno je za tumačenje postojanja svakog oblika dominacije. Bourdieu, naime, piše: »Svaka moć koja vrši simboličko nasilje, tj. svaka moć koja uspijeva nametnuti značenja i nameće ih kao legitimna tako što prikriva odnose moći koji joj daju moć dodaje vlastitu posebnu simboličku snagu tim odnosima moći« (1999, 18). Za analizu edukacije zanimljivo je još nešto – »bitan oblik simboličkog nasilja je pedagoška akcija« (Webb et al. 2002, 118), odnosno »svaka pedagoška akcija ako je nametanje kulturno arbitrarnoga od arbitrarne moći objektivno je simboličko nasilje« (Bourdieu 1999, 19). Gaber, koji smatra da se tvrdnja odnosi na sve oblike pedagoške akcije (PA), ne samo na školsku, pojašnjava da »odgoj bilo koga od educiranih člana društvene formacije može biti predmet simboličkog nasilja. Simboličko nasilje može se odvijati i u obiteljskom okruženju. Dakako, to se odnosi i na institucionalnu edukaciju« (2009, 57). To se odnosi, npr. na slučajeve kada pedagoška akcija uz pomoć učitelja u svoj rad uključuje određena značenja, a druga isključuje. Budući da se spomenuta selekcija odvija arbitrarno, edukacija nije nešto prirodno i izuzeto iz odnosa moći. Naprotiv: u svakom razdoblju ljudske povijesti »uspostavlja se oblik PA primjeren hegemonu vremena, koji za svoje djelovanje zahtijeva pedagoški autoritet« (ibid., 62).

Zadatak odgojno-obrazovnog sustava stoga je reprodukcija dominantne kulture; reprodukcija koja se odvija kroz institucionaliziranu pedagošku akciju uz pomoć učitelja i njihova rada. Rezultat opisanoga trebali bi biti regularno proizvedeni habitusi koji bi trebali biti – koliko je moguće – »homogeni i trajni« (Bourdieu 1999, 72). Nadalje, habitus je ono što reproducira postojeće društvene odnose jer ga formiraju trajne dispozicije koje ljudi nose u sebi, a koje oblikuju naše odnose, ponašanja i odgovore na određene situacije. To je tim više tako jer habitus nije prisutan samo u svijesti pojedinca ili u jeziku koji koristi. Prisutan je i na razini »tijela, na razini instinktivne reakcije, a također i u nesvjesnom« (Webb et al. 2002, 115).

Od posebne je važnosti za školu činjenica da habitus nije odlučujuće predodređen ekonomskim statusom. To je struktura koja će u značajnom dijelu odrediti naše ponašanje i odluke na školskom polju. Ili ćemo »zgrabiti« određeno gradivo ili nećemo, pa će netko već nešto zna o temama koje se obrađuju na određenom predmetu imati prednost nad onime tko o tome ne zna ništa i tko dolazi iz okruženja koje prema tome može čak biti i negativno (govoreći, npr. što će nam to apstraktno razmišljanje). Habitus značajno utječe na to kako (također koliko motivirano i usredotočeno) i kada ćemo raditi domaću zadaću, koliko ćemo vremena provesti pripremajući se za ispite, hoćemo li se odreći druženja s prijateljima nauštrb učenja kako bismo kasnije ostvarili slične ili drugačije interese na drugoj razini itd.

Iako je habitus u velikoj mjeri vezan za pojedinca (svaki od nas ima drugačiji karakter, različita iskustva, navike, vrijednosti), ima i kolektivni aspekt, kolektivan je. Bourdieu čak govori o klasnom habitusu: »Klasni habitus je proizvod istih i sličnih egzistencijalnih uvjeta i uvjetovanosti, istovremeno je klasa bioloških pojedinaca koji dijele isti habitus kao sustav dispozicija, zajednički svim proizvodima istih uvjetovanosti« (Bourdieu 2002, 99).

O kolektivnom habitusu govorimo kada se bavimo uobičajenim situacijama u kojima se nalaze različiti pojedinci. Takav kolektivni habitus je, npr. školski habitus. Za školsko polje, kao i za druga polja, važe određene relacije i strukture. »To uključuje odnose

učitelji – učenici, stavove učenika prema različitim predmetima, birokratsku organizaciju škola, povezanost određene škole s drugim školama itd.» (Webb et al. 2002, 115). Bourdieu naglašava da spomenuti odnosi, koji su dinamični i kompleksni, nisu »tamo izvan«, odvojeni od pojedinaca, već, naprotiv, imaju veliku moć jer »su utjelovljeni i apsorbirani u pojedincima kako bi konstituirali praktični razlog habitusa« (ibid., 116).

»Uz pomoć habitusa u svakom su djetetu upisane i reproduciraju se vrijednosti i relacije škole« (Webb et al. 2002, 116). Naime, dijete u školu donosi habitus koji je steklo u ranim godinama kod kuće, a on će nastaviti djelovati i u školi. Stoga su za Bourdieua u društvenoj reprodukciji, osim škole, važni i dom i obitelj, »jer je za djetetov uspjeh važno koliko se djetetov obiteljski habitus uključuje u školski habitus« (ibid.).

4.3 Bernsteinove analize društvene klase, kodova i pedagogija

Bourdieuova analiza edukacijskoga polja temeljila se na analizi širih strukturnih elemenata, a za Bernsteinovu analizu karakterističan je pomak prema analizi unutarnjih odnosa (engl. *inner relations*) školske arene, prema analizi mikroodnosa unutar polja. Bernstein svojju specifičnost u znanstvenom pristupu određuje na sljedeći način: »Bourdieu i Passeron više se bave odnosom prema pedagoškoj komunikaciji, tj. razlikom između primatelja s obzirom na to kako su pozicionirani u odnosu na legitimnu pedagošku komunikaciju, a ne relacijom unutar pedagoške komunikacije« (Bernstein 1990, 167) i nastavlja da, s obzirom na njihov kategorički aparat, »nije moguće da [...] bi bilo tko generirao empirijski opis djelovanja bilo koje specifične kulturne reprodukcije« (ibid., 171). Problem u njihovom pristupu, kao i brojni drugi, vidi u tome da se »bave samo razumijevanjem kako školski sustav prenosi vanjske odnose moći, a ne zanima ih opis nositelja« (ibid., 172). Upravo je to ono što je sam Bernstein namjeravao učiniti proučavajući strukturiranje pedagoškog diskursa. Nastojao je objasniti kako funkcionira mehanizam prijenosa znanja

– kako djeluje škola, što učitelj čini ne samo kao podređen vlasti države, ne samo kao element djelovanja ideoloških aparata države i ne samo kao podređen zakonitostima djelovanja tržišta, već i prema logici vlastitog djelovanja. Nastojao je objasniti jezik koji učitelj koristi, pedagogiju koju prihvaća kao legitimnu, metode rada koje se u školi etabliraju itd.

Za nas je na ovome mjestu manje važno tko je u pravu u ovom zanimljivom i prilično kompleksnom sporu. Kao što je to često slučaj, povezivanje oba pristupa čini se produktivnijim od njihovog odvajanja. Budući da vjerujemo da nas Bernstein vodi malo dalje u razumijevanju problema granica meritokratske logike, u nastavku ga uključujemo u analizu.

Naime, Bernstein, slično kao Bourdieu, skreće pozornost na procese školske reprodukcije nejednakosti, iako nešto više usredotočene na element koda, i to već nešto prije Bourdieuovih tvrdnji. Preciznije, upravo tijekom Youngova pisanja djela *Usporičnjenje meritokracije*.

U svojim djelima zaključuje da upravo oblici govornog jezika u procesu učenja »izazivaju, jačaju i generaliziraju specifične vrste odnosa s okolinom te time oblikuju određene dimenzije značenja« (1958/1965, 288). Već krajem 1950-ih Bernstein, potkovan dugogodišnjim iskustvom poučavanja u prestižnim srednjim školama, kao i u manje prestižnim obrtničkim školama, bio je uvjeren da su jezične razlike društveno uvjetovane i očite u procesu upotrebe jezika; tvrdnjom da su »[d]jeca radničke klase slabija u verbalnom izražavanju«, deficit koji nije posljedica 'prirodne' inteligencije (ibid., 290), pridružuje se liniji onih zagovornika koji društvene nejednakosti pripisuju utjecajima okoline, u čemu školske ustanove također igraju značajnu ulogu, ulogu koja nije neutralnog karaktera.

Bernstein se u svojim studijama usredotočava na proučavanje različitih modusa upotrebe jezika, i to prije svega zato što ga rezultati raznih psiholoških istraživanja (usp. Bernstein 1958/1965) navode na zaključak da je »temelj školskog uspjeha« (ibid., 291) upotreba i savladavanje jezika, a ne rezultat kvocijenta inteligencije (IQ). Slično kao Bourdieu, ističe školu kao ono u čemu je »dominantniji oblik govora onaj koji koristi srednja klasa« (ibid.).

Jezik⁵⁶ srednje klase naziva *formalnim jezikom*; kasnije taj koncept razvija u pojam elaboriranog koda. Za njega je karakteristično da je »strukturu i sintaksu relativno teško predvidjeti; [...] formalne mogućnosti organizacije rečenice koriste se za razjašnjenje značenja i za to da značenje postane izričito« (ibid.). Za *jezik radničke klase* (Bernstein ga naziva *javnim jezikom*, kasnije ograničenim kodom) vrijedi da je »sintaksa rigidna, a strukturne mogućnosti organiziranja rečenica ograničene. [...] Elementi govora svakog govornika stoga su u velikoj mjeri predvidljivi« (ibid.).

Pritom Bernstein zaključuje da dijete srednje klase uči oba jezika – formalni i javni – a dijete radničke klase obično ostaje samo na upotrebi javnoga. Tome pripisuje i veću uspješnost djece srednje klase u školi jer formalni jezik, uz identifikaciju, omogućuje i razlikovanje, »a javni jezik pojavit će se u svakoj društvenoj strukturi koja maksimizira identifikaciju s drugima nauštrb značaja individualiziranih razlika« (Bernstein 1958/1965, 292). Koji će od jezika biti fleksibilniji u hvatanju u koštac s raznim sve apstraktnijim pojmovima koje škola uspostavlja i razgrađuje, za njega je, dakako, retoričko pitanje. Prema Bernsteinu, dijete srednje klase tako se formira unutar jasno definiranih struktura, njegovo ponašanje se modificira i usmjerava prema »izričitom skupu ciljeva i vrijednosti koji uspostavljaju stabilan sustav nagrada i kazni« (ibid.). Dijete »raste u uređenoj racionalnoj strukturi« u kojoj je cijelo njegovo iskustvo od rane dobi organizirano. Međutim, Bernstein naglašava da je u razlikovanju između djeteta srednje klase i djeteta radničke klase prvenstveno riječ o razlici u *načinu izražavanja*, a »ne nužno s opsegom vokabulara« (ibid.).

Djeca tako već u obiteljskom okruženju stječu »osjetljivost na određenu organizaciju riječi« (Bernstein 1958/1965, 293). Verbalizacija

56 Na početku svog proučavanja jezika i njegove važnosti za školski uspjeh djece Bernstein doista govori o jeziku, ali kasnije, zbog neadekvatnosti koncepta jezika, zamjenjuje ga nadograđenim konceptom koda, motiva jezika, koji naziva restriktivnim i elaboriranim, pokušavajući tako izbjeći pretjerano lingvističko razmatranje problema i uvodeći u njega više socioloških elemenata. Budući da je do važnih saznanja o klasnim razlikama djece i jezičnim sposobnostima došao još u vrijeme korištenja koncepta jezika, u dijelovima teksta zadržavamo taj naziv.

je pritom važnija od ekspresivnosti. Što je veći raspon finih razlikovanja u jeziku, to je veća opća sposobnost razlikovanja. Obrazac ponašanja pojačava se »svaki put kad dijete razgovara s odraslom osobom« (ibid.). Dakle, kada se obraća djetetu, majka srednje klase računa na »evociranu krivnju« (ibid.) i evociranje naklonosti, radosti zbog prepoznavanja itd. Za uspostavljanje takvog odnosa potreban je proces individualizacije koji pretpostavlja sljedeće:

- dosljedno promatranje djeteta od strane roditelja;
- pozornost je namijenjena novim *oblicima ponašanja i komentiranju* (reakcija na ponašanje);
- odgovor mora sadržavati *priznanja za ponašanja i odbacivanja ponašanja* – dakako priopćena djetetu (ibid.).

Pritom treba razumjeti i ulogu škole. Prema Bernsteinu, škola je ustanova koja je po svojim vrijednostima i aktivnostima vrlo slična aktivnostima i vrijednostima djeteta srednje klase; »posljedično stoga ne postoji veći sukob između očekivanja škole i djeteta srednje klase« (Bernstein 1958/1965, 296). I škola i djeca srednje klase orijentirani su prema budućnosti, iako se pritom postavlja pitanje je li doista riječ o orijentaciji prema budućnosti ili se prvenstveno radi o *odmaku s neposrednoga na polje predodčenosti* – apstraktnosti. Bernstein ističe da je škola vrsta ustanove koja podržava »razvoj samosvijesti te mentalne i emocionalne diferencijacije, [...] a također potiče posredovane odnose« (ibid.). U svemu tome stvara okruženje koje dijete srednje klase »može prihvatiti, reagirati na njega i iskoristiti ga« (ibid.). U odnosu prema razvoju djeteta obitelj radničke klase manje je dosljedna. Svijet u kojem dijete odrasta vremenski i prostorno manje je uređen. »Provođenje autoriteta nije povezano sa stabilnim sustavom nagrada i kazni – oboje se često može dogoditi arbitrarno« (ibid., 297). Neposredne aktivnosti ovdje i sada važnije su od odnosa prema postizanju udaljenih ciljeva. Odnos majke prema djetetu u velikoj je mjeri »ekspresivno simboličke prirode« (ibid.). Često je riječ o trenutnim i neposrednim emocionalnim obvezama. Dijete radničke klase, unutar okvira spomenutog uvjetovanja, reagira »na jezični oblik koji je posve drugačiji od onoga koji koristi dijete srednje klase« (ibid., 297).

Javni jezik sa svojom »jednostavnošću« – odsutnošću »veznika«, posebno onih koji razlikuju (ali, iako...) i razdvajaju – »nužno utječe na duljinu i vrstu zaokružene misli« (Bernstein 1958/1965, 298). Kategoričke tvrdnje u javnom jeziku koriste se kako bi odmah dovele do prestanka aktivnosti ili da bi je potaknule. Pritom se govornik često oslanja na osobni autoritet, što dodatno izmješta razgovor. Prigovor argumentu leži u ovom neposrednom govoru, komunikaciji, naime, otporu autoritetu osobe (majke, oca, učitelja itd.).

»U korištenju formalnog jezika težimo odvajanju razloga od zaključaka«, a u javnom jeziku je »osobno naglašeno naučrbl logičnoga« (Bernstein 1958/1965, 298). Kao takav, javni jezik »ograničava spektar ponašanja i učenja. Također, uvjetuje vrste reakcija i osjetljivosti u odnosu prema autoritetu« (ibid.). Na taj se način stvara neosobna komunikacija koja, s jedne strane, ide ruku pod ruku s mehaničkom solidarnošću i inherentnom pasivnošću, a s druge strane oslobađa osobu osobne odgovornosti. Na taj se način »povećava vjerojatnost antisocijalnog ponašanja« (ibid., 301). Krivnja za neuspjeh često se pripisuje okolini, a samo rijetko osobi koja je neuspješna. Bernstein zaključuje: »Jezično okruženje koje je ograničeno na javni jezik vjerojatno će (iz perspektive formalnoga obrazovanja) proizvesti štetne posljedice u kognitivnoj i emocionalnoj sferi, tj. posljedice koje je teško, ali vjerujemo ne nemoguće modificirati« (ibid., 303).

Analizom jezika u odnosu na različita društvena okruženja i dodatnim tumačenjem mehanizma koji pritom posreduje Bernstein dolazi do sličnih zaključaka kao i Bourdieu. U školi prilikom kontakta javnog i formalnog jezika dolazi do sukoba koji uzrokuju velike probleme djeci radničke klase. Korištenjem javnog jezika učenici često nailaze na »gluhe uši« učitelja, koji su i sami neposrednošću obraćanja – nerazlikovanošću oslovljavanja itd. – ugroženi i shodno tome zatvaraju se od učenika. Primjer toga je neposrednost obraćanja s »ti« koje je često i posve prihvatljivo u radničkom okruženju. S druge strane, u okruženju srednje klase prebrz prelazak na »ti« znak je nekultiviranosti itd. Opisano je prvenstveno problem djeteta radničke klase jer je naviklo na ekspresivni simbolizam i javni jezik koji u školskoj učionici nisu dobrodošli. Takvo dijete brzo doživljava neodobravanje

učitelja. S druge strane, neosoban odnos s učiteljem posljedično može dovesti do gubitka povjerenja djeteta u učitelja i njegov predmet, a gubi se i djetetov interes za sadržaj predmeta, što je posebno važno za uspjeh. Ne postoji jednostavan mehanizam koji bi omogućio ukidanje otpora koji objektivno nastaje u prevladavanju jaza između jezika djeteta i formalnog jezika. Ako učitelj ne cijeni dijete, ako je došlo do devalvacije međusobnih svjetova, gubi se i smisao učenja. Zašto bih učio nove riječi, drugačije fraze i načine izražavanja? Zašto bih otkrivao nepoznata područja i učio nove stvari ako me učitelj ne cijeni, ako ga ja sam doživljam kao uzvišenog? Dijete radničke klase ulazi u polje mehaničkog razumijevanja formalnog jezika (izvan njegovih konteksta). Čak i kada vlada određenim sadržajem – matematičkim, lingvističkim, povijesnim itd., može nastati problem »jer ne može generalizirati načela djelovanja naučenog u različitim govornim kontekstima« (Bernstein 1958/1965, 305). Naime, za njega je sve to novo – nije pounutreno i automatizirano, nije više puta korišteno. »Škola pruža važno sredstvo za uspostavljanje samopoštovanja djeteta srednje klase. To nije slučaj s djetetom radničke klase. Zapravo, njegovo samopoštovanje često je narušeno. Steže ga negdje drugdje i uz pomoć pažljive komfornosti sa simbolima svoje klase« (ibid.).

Detaljan opis Bernsteinove analize lijepo pokazuje bliskost s Bourdieuovom analizom. Koncept koda blizak je konceptu habitusa, koji je, kako smo napisali, strukturirana struktura koja i sama strukturira. Autori se pridružuju nizu zagovornika snažnog utjecaja okoline na pozicioniranje pojedinca u školi i društvu. Pomaci, preinake, promjene i intervencije su mogući, ali nije dovoljno ako su samo stvar dobre volje pojedinca, odnosno pojedinke. To je u velikoj mjeri nedovoljno za ozbiljne promjene poput uklanjanja elemenata društvene nejednakosti.

Ukratko, kada Bourdieu i posebno Bernstein govore o značaju škole, doma i obitelji, među razlozima nastanka razlika u akademskim postignućima i time društvenim predodređenostima školskog uspjeha ističu jezik. Naime, jezik koji djeca koriste kod kuće i jezik koji koriste u školi značajno se razlikuju. Kao što za savladavanje određenog predmeta prvo moramo poznavati njegov diskurs, za

savladavanje kompleksnih relacija u školi moramo poznavati različite diskurse: od onih koji se odnose na predmet do pisanih ispričnica roditelja, obavijesti ravnatelja, poticajnih riječi učitelja matematike prije matematičke olimpijade itd. Jezik pritom ne funkcionira kao neutralni medij, već kao sustav relacija koji pomaže u reprodukciji pozicije nadmoći. Naime, korištenje jezika učiteljima omogućuje da razlikuju elaborirani i restriktivni kod, vješto jezično izražavanje i grube »neposredne« (usp. Bernstein 1977) izraze. Na taj način stvaraju distinkcije koje favoriziraju djecu s većom količinom kulturnog kapitala. Drugim riječima, dijete iz nižeg sloja na satu je uključeno u situaciju u kojoj nepoznati materijal iz 'formalnog jezika' mora prevoditi u sebi razumljiv 'javni jezik'. Djeca kojoj nije potreban ovaj 'prijevod' u prednosti su jer mogu nesmetano pratiti gradivo. S druge strane, dijete koje gradivo mora prevoditi na sebi razumljiv jezik zaostaje. Zaostajanje se povećava iz sata u sat. Slabina (2007) pritom upozorava na još jednu skupinu – djeca migranata nalaze se u još težoj situaciji. Naime, moraju napraviti 'dvostruki prijevod' – prvo prijevod na materinji jezik, a zatim često prijevod s formalnog jezika na javni jezik.

Škola se tako smješta u polje simboličkog nasilja koje hegemon određenog vremena odabirom značenja koja spadaju u polje školskog znanja i isključivanjem drugih kao nedostojnih društvene reprodukcije vrši nad društvom kao cjelinom. Škola u to simboličko nasilje uključuje pedagošku akciju i tako sudjeluje u reprodukciji društvene nejednakosti. To pokazuje ne samo vanjsku društvenu, ekonomsku logiku koja se nameće školi već i unutarnju logiku funkcioniranja institucija – diskurs, način na koji učitelji obavljaju svoj posao, jezik kojim govore, a time i istovremeno istančanu harmoniju s uvjerenjima srednje klase.

4.4 Vidljiva i nevidljiva pedagogija

U analizi funkcioniranja odgojno-obrazovnih institucija, posebice kada je riječ o njihovim promjenama i preinakama, koncept vidljive i nevidljive pedagogije pokazuje se kao vrlo koristan analitički alat

analize jer ukazuje na klasnu predodređenost i pristranost preinaka sustava. Bernstein ističe da je pedagoška praksa, koja je po definiciji posrednik kulture, strukturirana dvjema vrstama pravila: regulatorna i instruktivna, odnosno diskurzivna pravila. Regulatorna pravila su pravila društvenog poretka, »preduvjet trajne pedagoške relacije« (Bernstein 2007, 98); prijenosnika znanja i osobu koja znanje dobiva (primatelj) postavljaju u odnos koji je hijerarhijski (ibid.). Instruktivna, odnosno diskurzivna pravila dijele se na pravila slijeda, koja su povezana s pravilima vremena, te na pravila kriterija. Pisane vrste pravila predstavljaju kostur svake pedagoške prakse i pedagogije. Vrsta i kombinacija pravila određuju modalitet pojedinice pedagoške prakse i pedagogije. Stoga se u odnosu na njih formiraju dvije vrste pedagogije koje Bernstein posebno ističe: vidljiva i nevidljiva. Razlika između njih dvije je na prvi pogled mala, ali možda je zato tim važnija. U vidljivoj pedagogiji hijerarhijski odnosi u pedagoškoj praksi su jasni: pozicije učitelja i učenika nisu zamjenjive; njihov odnos nije prijateljski. Učitelj, kao osoba koja, po definiciji svoje profesije, zna više od učenika ulazi u proces kako bi učeniku prenio znanje i pomogao mu da ga stekne. S druge strane, u nevidljivoj pedagogiji hijerarhijski odnosi su skriveni, maskirani navodno prijateljskim, partnerskim odnosom između učitelja i učenika (usp. Bernstein 2000, 99). U toj komunikaciji učitelj, odnosno učiteljica ostvaruje svoj hijerarhijski nadređeni položaj određivanjem konteksta učenja.

Isto vrijedi i za pravila slijeda. U vidljivoj pedagogiji određena su kurikulumima koji uz pomoć jasno razvidnog sadržaja određuju koja se područja znanja, vještina i sposobnosti stječu ranije, a koja kasnije. Govorimo o predmetima, godinama, razinama itd. Za spomenuti sadržaj predviđena su »i pravila tempa« (Bernstein 2000, 99). Pravila slijeda i pravila tempa vrijede i za nevidljivu pedagogiju. Međutim, poput prethodno tematiziranih pravila hijerarhije, ona su skrivena. »Dijete inicijalno ne može znati kakav je vremenski raspored. Samo prenositelj ga zna« (ibid., 100). Priča se ponavlja treći put s pravilima kriterija. Kriteriji (standardi) omogućuju učenicima, roditeljima i učiteljima da razumiju »što se smatra legitimnom, a što

nelegitimnom komunikacijom, društvenim položajem ili relacijom« (ibid., 99). Regulatorna i instruktivna pravila strukturiraju suvremene pedagoške prakse. Vidljivu pedagogiju karakteriziraju poznata i izričita pravila obje vrste, a nevidljivu pedagogiju karakteriziraju implicitna, skrivena pravila iste vrste. Kod vidljive pedagogije riječ je o »usredotočenosti na vanjski tekst koji se može ocijeniti, a nevidljiva pedagogija usredotočuje se na postupke/kompetencije koje primatelji donose u pedagoški kontekst« (ibid., 102).

Bernstein u analizi karakteristika i percepcija obje pedagogije ide još dalje. Ekspanzijom javne edukacije i vlastitim pohodom na poziciju hegmona u staroj maniri nevidljiva pedagogija proglasila je vidljivu pedagogiju konzervativnom. Trebala bi se smatrati nazadnom jer cilja na prijenos, a ne na konstrukciju znanja, i jer se naglasak stavlja na stečeno znanje, a ne na kompetencije. Činjenica da mjeri znanje također se smatra minusom. Nevidljiva pedagogija proglasila se naprednom i liberalnom. Trebale bi je odlikovati karakteristike kao što su: usmjerenost na dijete, skrb za stvaranje znanja, poticanje kreativnosti i pomak cilja učenja od znanja prema kompetencijama. Upravo u vrijeme uspona nevidljive pedagogije Bernstein joj je, umjesto da se s njome složi, da posebno potvrdi njezinu predanost djetetu i struci, uputio sličnu kritiku kao i vidljivoj pedagogiji – da su obje prvenstveno predane osiguravanju hegemonije srednje klase. Bourdieu i Passeron u *Reprodukciji* 1970. godine poručili su da škola kada osigurava društvenu afirmaciju, istovremeno osigurava reprodukciju društvene nejednakosti, a Bernstein je sociološki otkrivao klasne pretpostavke pedagogije – strukovnog utemeljenja poučavanja. Tvrdio je da »klasne pretpostavke donose koristi djeci koja su sposobna iskoristiti mogućnosti pedagoških praksi« (ibid., 103). Pritom je ustanovio dvije stvari – prvo, da je vidljiva pedagogija kao stvorena za frakciju »srednje klase koja je neposredno povezana s ekonomijom (proizvodnja, distribucija i tok kapitala)«; a nevidljiva pedagogija trebala bi biti povezana s frakcijom srednje klase koja je »u neposrednom odnosu [...] sa simboličkim nadzorom i zaposlena je u specijaliziranim agencijama koje se obično nalaze u javnom sektoru« (ibid.). S druge strane, istaknuo

je i činjenicu da obje strane ostavljaju po strani niže klase.⁵⁷ Dakle, Bernstein upozorava da je u objema pedagogijama riječ ne samo o ograničenjima njihovih pristupa već i o izričito klasnoj predodređenosti i pristranosti.

Uzimajući u obzir raširenu hipotezu da su vrtić i škola u velikoj mjeri upisani u logiku formiranja srednje klase postavlja se pitanje što donosi podjela na vidljivu i nevidljivu pedagogiju. »Nevidljiva pedagogija najprije je bila institucionalizirana u privatnom sektoru« (Bernstein 2003, 61). Institucionalizirana je bila za dio srednje klase (s. k.) – za novu srednju klasu (n. s. k.). Ideologije stare s. k. djelovale su u javnim školama i kroz njih u općim srednjim školama, a ideologija nove s. k. prvo je pronašla mjesto u privatnim vrtićima, zatim u privatnim osnovnim i srednjim školama, a potom i u javnom sustavu u vrtićima i osnovnim školama« (ibid., 61).

Stara s. k. naglašavala je uspostavljanje organske solidarnosti temeljene na individualizmu koji je pretpostavljao snažnu klasifikaciju (raspoređivanje) i snažno uokvirivanje (razgraničenje),⁵⁸ a u drugoj polovici 20. stoljeća pojavila se nova s. k. koja je preferirala »oblik organske solidarnosti temeljen na slabom raspoređivanju i slabim okvirima« (ibid., 62). A ako Durkheimova organska solidarnost govori o »individuima u privatnim klasnim odnosima, drugi oblik organske solidarnosti odnosi se na osobe u privatnim klasnim odnosima« (ibid.). Ovaj oblik organske solidarnosti više ne

57 U procesu uspostavljanja nove s. k., u usporedbi sa starom s. k., trebala je uvjerljivo utemeljenje koje je omogućilo proces zamjene starog društvenog sustava novim. U njemu bi trebala vrijediti drugačija pravila, a za to je bila potrebna i nova socijalizacija. Pritom Bernstein upozorava na oslanjanje obje srednje klase na različite tipove »bioloških« teorija. Nova s. k. grčevito se držala teorije koja govori o biološki određenom tipu koji je ujedno bio sposoban za snažnu prilagodbu. Time je postavljen okvir za koncept meritokracije i društvene mobilnosti. Stara s. k. imala je drugačiji pogled na cijelo stanje stvari koji se zalagao za ograničavanje raznolikosti kako bi se održala kulturna reprodukcija. Međutim, za novu s. k. upravo je različitost ono što treba poticati jer omogućuje prekid reprodukcije.

58 »U teoriji je moć klasifikacije/razvrstavanja (K) sredstvo kojim se odnosi moći transformiraju u specijalizirani diskurs; uokvirivanje (U) je sredstvo kojim se principi kontrole prevode u specijalizirana pravila interakcijskih diskurzivnih praksi (pedagoških odnosa) koje pokušavaju posredovati u određenoj raspodjeli moći« (Bernstein 2000, xvii).

veliča individualnost, već osobnu⁵⁹ »i nove oblike društvene kontrole« (ibid.).

Prelazak s individualnog na osobno trebao bi proizvesti prelazak s vidljive na nevidljivu pedagogiju. Nova s. k. trebala bi se zauzimati za prekid reproduktivne moći stare srednje klase i, prema Bernsteinu, zagovarati meritokratski princip. Međutim, pritom taj dio s. k. ima objektivan problem. S jedne strane, »zauzimaju se za raznolikost protiv rigidnosti, za mogućnost izražavanja protiv represije, za međuljudske odnose umjesto odnosa između položaja, a s druge strane postoji ukorijenjena podjela rada i uski putevi do položaja, moći i prestiža« (ibid., 63). Da bi nova s. k. mogla prenijeti položaje koje je postigla na području »širenja novih oblika društvene kontrole« (ibid.) na sljedeću generaciju, »sekundarna socijalizacija u okviru privilegirane edukacije od odlučujuće je važnosti« (ibid.). Upravo taj stav navodi nove s. k. da budu oduševljene nevidljivom pedagogijom na razini »rane socijalizacije djece, dok se zauzimaju za vidljivu pedagogiju na razini srednje škole« (ibid.). Nevidljiva pedagogija preporučuje se i dijelu populacije na srednjoškolskoj razini. Obje pedagogije – prema Bernsteinu – otkrivaju svoju klasnu prirodu i predanost različitim vrstama organske solidarnosti i na razini razumijevanja regulatornih i instruktivnih načela.

4.5 Društvena mobilnost, tržište i meritokracija

Piketty zaključuje da je »u svim zemljama, na svim kontinentima, jedan od najvažnijih ciljeva javnih financija namijenjenih obrazovanju promicanje društvene mobilnosti« (2014, 484). Stoga ne iznenađuje da je mjerenje povezanosti između edukacije, društvenog podrijetla i društvene destinacije postalo jedna od najvažnijih aktivnosti društvenih znanosti. Istovremeno su upravo ta mjerenja omogućila dodatna kritička preispitivanja koncepta meritokracije. Istraživači i

59 »Dok koncept *individualnoga* vodi do specifičnog identiteta s nedvosmislenom ulogom i relativno određenom ulogom koju individuum treba obavljati, koncept osobe vodi do nejasnog osobnog identiteta i obavljanja različitih uloga« (Bernstein 2003, 62).

istraživačice koji su se bavili analizom moći meritokracije mjerenjem utjecaja škole na međugeneracijski prijenos društvenih prednosti i deprivacije, odnosno trendova u društvenoj mobilnosti ponovno su pokazali ograničenu moć edukacijske meritokracije. Najpoznatiji autori su Goldthorpe, Duru-Bellat, Halsey, Marshall et al.

Kao polazište poslužila im je Bellova (1973) hipoteza da su postindustrijska društva postala sve više meritokratska. »Razlike u statusu i prihodima temelje se na tehničkim kompetencijama i visokom obrazovanju« (1973, 426), a ne više na pripisanim karakteristikama, kao što su to: zdravlje, društvene mreže i status koji proizlazi iz statusa obitelji. Stoga su, prema Bellu, sveučilišta postala arbitri klasnih pozicija jer su postala glavni čuvari vrata i kao takva nositelji monopola u određivanju buduće stratifikacije društva (ibid.). Testiranje meritokratske hipoteze ovom vrstom razmišljanja usmjerilo se na odnos između društvenog podrijetla, klasnog odredišta i postignute razine obrazovanja. »Meritokratski okvir stoga pretpostavlja da neposredna veza između obiteljskog podrijetla i društvenog odredišta sljedećih generacija s vremenom slabi, a veza s postignućima na području edukacije jača« (Fitz 2006, 69).

Stoga je za evaluaciju značaja meritokracije potrebno pronaći odgovore na pitanja je li uistinu edukacija ono što utječe na društvenu mobilnost pojedinca i ima li odlučujuću ulogu pritom još uvijek klasa. »Kako bi se to utvrdilo i potvrdila moć meritokratskog koncepta, potrebno je odgovoriti na dva ključna pitanja:

1. U kojoj mjeri klasno podrijetlo određuje uključenost u obrazovanje?
2. U kojoj mjeri obrazovanje objašnjava raspodjelu pojedinaca po zanimanjima?» (ibid., 70)

Odgovorima na postavljena pitanja možemo uspostaviti neposrednu vezu između klasnog podrijetla i klasnog odredišta. Zaključci do kojih su došli Marshall i dr. u istraživanju iz 1997. godine mogu se sažeti sljedećim točkama:

1. veza između postignute razine obrazovanja i klasnog odredišta bila je jaka;

2. unatoč tomu, pojedinci sa sličnom razinom obrazovanja, ali različitim klasnim porijeklom, često su imali različita klasna odredišta;
3. očito je da društveno podrijetlo još uvijek značajno utječe na položaj pojedinca, i to bez obzira na postignutu razinu obrazovanja;
4. pronašli su i značajne razlike između muškaraca i žena istog društvenog podrijetla i obrazovanja; žene su češće zauzimale slabije plaćena radna mjesta i posljedično imale niži društveni status;
5. stoga su zaključili da stanovnici Ujedinjenog Kraljevstva s različitim društvenim porijeklom imaju nejednake mogućnosti u obrazovanju, a također i u zapošljavanju, unatoč uzimanju u obzir trenutnih obrazovnih kvalifikacija (usp. Marshall et al. 1997; Fitz 2006).

U tom kontekstu Goldthorpe pokazuje da je gotovo nemoguće doći do pouzdanog indikatora POZ-a (engl. *IMS, increased merit selection*, tj. povećanog odabira na temelju zaslužnosti). Štoviše, uz opće poteškoće u mjerenju POZ-a, ističe Hayekovu tezu da relacija podrijetlo (engl. *origin*) i odredište (engl. *destination*) kroz edukaciju uopće ne može funkcionirati u svijetu ekonomije. Razlog je jednostavan: tržište ne nagrađuje one s najviše znanja. Uzima u obzir samo »vrijednost koju ima ono što pojedinci mogu ponuditi drugim pojedincima ili organizacijama« (Goldthorpe 2003, 670).

Dakle, društvo ne nagrađuje ljude za njihove talente i trud. A to uopće ne čini retrospektivno. Uspjeh signalizira da je nešto odabrano, da »ide u optjecaj«, da je profitabilno. A što je sa školom? Na ovoj točki ona je samo mjesto koje mora osposobiti ljude da mogu reagirati i pravovremeno odgovoriti na poruke o prilikama. Iz toga možemo izvesti tezu o općenitijem obrazovanju kao onome koje je prikladnije za nastojanje da se iskoriste ponuđene prilike. Upravo zato što tržište ne nagrađuje marljivost i talent, već sposobnost vođenja kolektiva ili prilagođavanja vrijednostima prostora i vremena, pretjerano promicanje strukovnog obrazovanja, koje je usko usmjereno, rizično je.

Na to upozorava Sennett (2006a, 2006b, 2008) kada raspravlja o zaslužnosti u novim ekonomijama. Menadžeri⁶⁰ koje su intervjuirali zahtijevali su sposobnosti poput »agresivnosti, nezasitnosti, ambicije« (2006a, 163) kao vrlo poželjne kvalitete kod onih koje su zapošljavali za važnije, vodeće pozicije, a kod pojedinaca i pojedinki prikladnih za zaposlenje na srednjoj razini prvenstveno su tražili »kompetencije koje mogu primijeniti na bilo koji dodijeljeni zadatak« (ibid.). Poslodavci su u biti tražili zaposlenike koji nisu bili usko specijalizirani, već sposobni naučiti nove zadatke koje su od njih zahtijevale nove situacije, nove puteve kojima su išli čelnici u poduzećima. Međutim, potrebe poslodavca i tržišta određuju što se trenutno nagrađuje (usp. Sennett 2006a, 2006b, 2008).

Hayek je uvjeren da je nejednakost »nužan rezultat tržišne ekonomije«, a ne princip meritokracije. »Slučajnost ili vještina« – to alocira »nagradu« (2003, 670). U predstavljenom pristupu riječ je o značajno promijenjenom shvaćanju odnosa između jednakosti, učinkovitosti i zaslužnosti. Nejednakost je nužan element tržišne ekonomije. Učinkovitost je veća ako princip regulacije nije dodjela nagrada prema sustavu talenta i marljivosti. Naime, tvrdeći da treba dopustiti slobodno natjecanje, u kojem bi svatko trebao pokušati zadovoljiti vrijednost u očima drugih, Hayek značajno mijenja značenje zaslužnosti. Iako je očito da se sustav odabira osoblja ne odvija prema sposobnostima i trudu, jednako je jasno da istraživanja javnog mnijenja o ovoj temi »pokazuju visok stupanj slaganja da je klasni ili statusni položaj koji pojedinac zauzima značajno određen njegovom sposobnošću, ambicijom i, prije svega, trudom« (ibid., 675).

Slično zaključuje i Walzer. Ističe da je pretpostavka s kojom se većina slaže sljedeća: »Ljudi ili zaslužuju svoje sposobnosti ili ne, ali zaslužuju ona radna mjesta za koja su kvalificirani« (Walzer 1983, 135). Međutim, stvar je složenija. Naime, riječ je o bitnoj razlici između zaslužnosti i kvalifikacija. Prilikom natjecanja za radna mjesta nije važna samo diploma, odnosno uspjeh u školi. Kao student možda

60 Intervjuirali su vodeće kadrove u tvrtkama poput Goldman Sachsa i Lehman Brothersa.

ste marljivo studirali i položili ispite s odličnim uspjehom, zbog čega ste stekli diplomu i znanstvenu titulu, ali ne i posao. Walzer, naime, upozorava: »Vaša znanstvena titula kvalificira vas samo za natjecanje za određenu poziciju ili posao, ništa više« (ibid., 138). Posao dobivate ako ste odabrani, nakon što poslodavac prema svojim kriterijima provjeri zaslužujete li ga doista više od drugih koji, poput vas, ispujavaju osnovni uvjet – smjer i razinu obrazovanja.

Do sličnog zaključka dolaze Brown i Hesketh (2011), koji ukazuju na raskorak između vrijednosti pripadnika srednje klase i tržišta rada u britanskom i sjevernoameričkom društvu. Prema njihovom mišljenju, studentice i studenti srednje klase i njihove obitelji trebali bi željeti takve poslove koji bi ih nagradili/ispunili osobno i materijalno. Nažalost, promjene na prenatrpanom tržištu rada »povećale su etičke napetosti oko legitimnog puta do uspjeha« (2011, 145) i ukazuju na promjenu vrijednosti spomenutih društava. Etos meritokracije ostaje snažno etabliran u oba društva, a interpretacije zaslužnosti sve su kontradiktornije. S jedne strane, postoje oni koji još uvijek vjeruju da društvo treba nagrađivati trud i urođene sposobnosti pojedinaca, odnosno pojedinke, a drugi postignuća u kontekstu tržišta shvaćaju »kao darvinističku borbu za pozicijske prednosti, za koje je dopušteno koristiti sve raspoložive resurse individue – intelektualne, kulturne, društvene, čak i seksualne« (ibid., 146). Drugim riječima, dopušteno je učiniti (gotovo) sve kako biste stekli, npr. bolje obrazovanje, možete iskoristiti sve osobne veze koje su vam dostupne kako biste dobili razgovor za posao, kako biste od sebe stvorili savršenu sliku zaposlenika koju poslodavac očekuje od vas itd. Autori nas podsjećaju na činjenicu da nisu (nismo) svi jednako zapošljivi na tržištu rada. Na poslu su značajne »razlike 'unutar tipa' u osobnom, kulturnom i socijalnom kapitalu i imaju duboke posljedice« (ibid.) za zapošljivost pojedinca, odnosno pojedinke. Zaključuju da su poslodavci ti koji uvijek imaju zadnju riječ u odlučivanju tko će dobiti posao (ibid.).

Na pozadini prikazanih napetosti, čak i proturječnosti u konceptualizacijama između truda, talenta, zaposlenja, zaslužnosti i nagrada Goldthorpe zanimljivo zaključuje slično kao Hayek:

»Meritokracija se stoga može smatrati 'nužnim mitom'« (ibid., 676) i dodaje da »pokušaj očuvanja takvih mitova nije zadatak sociologije« (ibid.). Njegov zaključak je zanimljiv na dva načina. Prvo, jer utvrđuje da održavanje mita nije zadatak sociologije. Na taj način posredno uvodi razliku između sociologije kao znanosti u smislu proizvodnje znanja o društvenim činjenicama i koncepcije meritokracije kao političkog koncepta. A to je već drugi dio iste priče. Pojam »zaslužnosti«, odnosno meritokracije, unatoč svojoj upitnosti i nedostacima, u sebi nosi interpelacijsku moć. Na poseban način upravo je ta moć u srži djelovanja koncepta smanjivanja društvene nejednakosti, a možda i u srži djelovanja suvremenih školskih sustava.

Ako je sa sigurnošću moguće tvrditi da obrazovanje pozitivno utječe na rezultate pojedinca, odnosno pojedinke na kognitivnim testovima i da doprinosi povećanju zarade, Bowles i Gintis postavljaju pitanje: »povećava li obrazovanje zaradu tako što omogućuje pojedincima da postanu pametniji« (2000, 118). Autori koji svoja istraživanja i analize izračuna potkrepljuju rezultatima drugih istraživanja zaključuju da »više nema sumnje da bolje obrazovani zarađuju više [...] jer su obrazovani« (ibid., 120). Međutim, pritom ističu da je teško odrediti vještine (engl. *skills*) koje proizvodi škola, a zatim nagrađuje tržište rada. Kako bi napravili mjerilo koje bi bolje mjerilo vezu između obrazovanja i viših plaća od prethodnih ekonomskih pokušaja, oslanjaju se na sociološki konstrukt »motivacijskog aspekta doprinosa obrazovanja ekonomiji« (ibid., 124), poznatijeg kao socijalizacija za rad (usp. Parsons 1959). Poslodavac je spreman bolje platiti dobro socijaliziranog radnika jer taj radnik više poštuje njegov autoritet i spremniji je podrediti mu se. »Primjeri profitabilnih individualnih razmjena« (Bowles i Gintis 2000, 125) su predispozicija za iznošenje istine, identifikaciju s ciljevima tvrtke (s ciljevima vlasnika tvrtke) i donose visoku graničnu korisnost prihoda, nisku graničnu beskorisnost napora i orijentaciju na budućnost, a ne na sadašnjost (ibid.). Navedeno imenuju preferencije koje potiču inicijativu (engl. *incentive-enhancing preferences*) (ibid.). Autori vjeruju da upravo školovanje omogućuje razvoj takvih preferencija kod pojedinca, odnosno pojedinke jer se na sličan način uz pomoć školovanja prenose zajedničke norme i vrijednosti

potrebne za opstanak društva. Stoga je opće uvjerenje da su znanje, vještine, sposobnosti itd. rijetkost,⁶¹ koje kao takve donose veću plaću, ne daje zadovoljavajući odgovor na razloge veće plaće koju su poslodavci spremni platiti bolje obrazovanim. Bowles i Gintis (1996, 1998, 2000) ističu da kognitivne i druge sposobnosti u dovoljnoj mjeri ne objašnjavaju utjecaj obrazovanja na razinu zarade (plaće). Pokazuju da obrazovanje utječe na obrasce ponašanja zaposlenice/zaposlenika u smislu poticaja, sankcija, autoriteta, koje je teško mjeriti. Te se promjene najčešće mjere učinkovitošću pojedinca i pojedinke, što u njihovim očima nije najprikladnije. Autori smatraju da im je potrebno neovisno mjerilo. Bilo koje obilježje (karakteristiku) nagrađivanu u svijetu konkurentnog tržišta rada vrlo često pripisujemo sposobnostima i posljedično zaslužnosti. Stoga vrlo brzo zaključujemo da je distribucija zarade u skladu s meritokratskim načelom. Istina je da se sposobnosti, marljivost, pouzdanost itd. u velikoj mjeri shvaćaju kao meritorne, ali neke, poput visoke kompetitivnosti ili visoke granične korisnosti prihoda, ne mogu se svrstati u kategoriju zaslužnosti (engl. *merit*). »Preferencije koje potiču inicijativu imaju malo zajedničkog s karakteristikama koje se navodno [*purportedly*] nagrađuju u meritokratskom društvu – npr. s IQ-om« (ibid., 134). Stoga zaključuju: »Budući da škola prenosi kompetencije i preoblikuje izbore, njezini se učinci ne mogu evaluirati u okviru koji pretpostavlja izvanjsku određenost preferencija raspoređivanja, uređenja« (ibid.). Čak i u idealiziranim ekonomijama u kojima bi se sve cijene na odgovarajući način odražavale u troškovima i nagradama, standardna analiza blagostanja koja proizlazi iz obrazovanja mogla bi biti obmanjujuća (ibid.).

4.6 Reprodukcija, segmentacija, primarni i sekundarni utjecaji te utjecaj socijalnog i kulturnog kapitala na akademski uspjeh

Ovime još nismo došli do kraja preispitivanja meritokracije kao legitimno strukturirajućeg mehanizma suvremenih društava. Otkriće

61 U razdoblju masovnog obrazovanja diploma više nije rijetkost.

reproduktivnih mehanizama škole dodatno je usmjerilo istraživače edukacijske meritokracije prema proučavanju razlika u pristupu obrazovanju u odnosu na društveno podrijetlo, »[u]z svjesnost da postoji vjerojatnost da nisu sve razlike, uključujući i one između klasa, nužno posljedice nejednakih mogućnosti« (Nash 2003, 434).

Ovdje ćemo posebno istaknuti koncepte dvaju autora – Ringerov (1989) koncept segmentacije i Boudonovo (1973) objašnjenje nejednakosti obrazovnih mogućnosti (NOM), koje u većoj mjeri pripisuje sekundarnim, a ne primarnim utjecajima klasnih odnosa. Koncepte oba autora koristit ćemo i za djelomičnu provjeru teze o ograničenom funkcioniranju edukacijske meritokracije u Sloveniji.

Ringer (1989) segmentaciju definira kao »podjelu sustava u paralelne školske programe koji se razlikuju po kurikulumu i po društvenoj pripadnosti učenika koji su uključeni u programe« (ibid., str. 53). Nadalje je dijeli na društvenu vertikalnu i horizontalnu segmentaciju. Prva je dominantna i na razini iste razine obrazovanja (srednje škole ili tercijarnog obrazovanja) otkriva nesrazmjerno često uključivanje djece iz viših slojeva u škole s većim društvenim ugledom. Kako bi objasnio *društvenu horizontalnu segmentaciju*, Ringer koristi Bourdieuov koncept različitih oblika kapitala, posebice razliku između ekonomskog i kulturnog kapitala. Pritom ističe da je neekonomski dio više srednje i niže srednje klase nešto bolje zastupljen i u klasičnoj srednjoj školi i u srednjoj školi općenito u odnosu na ekonomski višu srednju i nižu srednju klasu.

Prethodno predstavljene teorije klasificirali smo kao društveno reproduktivne, a u nastavku ćemo prijeći na područje tzv. »metodološkog individualizma koji u središte postavlja racionalnog pojedinca s namjerom [*intentional*], na koju utječu društvene okolnosti/ograničenja, ali ne determiniraju je u potpunosti« (Benadusi 2001, 36). Korištenje koncepta primarnih i sekundarnih utjecaja u analizi školskih rezultata učenika i učenica omogućuje otkrivanje dodatne dimenzije reprodukcije društvenih nejednakosti uz pomoć sustava odgoja i obrazovanja.

Razlike u rezultatima školskih postignuća (npr. u PISA studijama), koje su rezultat razlika u razrednom iskustvu (engl. *class experience*) i

njegovom utjecaju na školski uspjeh, uvrštavamo u skupinu primarnih učinaka klasnih odnosa jer otkrivaju razlike između učenika i učenica s obzirom na društveno podrijetlo (usp. Boudon 2001; Goldthorpe 2003, 2007; Nash 2003, 2005; Schneider 2006). Koncept primarnih utjecaja usredotočuje se na učinke, a ne na uzroke razlika. Međutim, Boudon nije zadovoljan objašnjenjem koje nudi koncept primarnih utjecaja. Naime, pokazuje da je uspjeh učenika srednje klase veći od uspjeha učenika radničke klase, iako su njihovi rezultati bili usporedivi u ranijim godinama školovanja. Kako bi pojasnio situaciju, uvodi koncept sekundarnih utjecaja. Ističe da »prisutnost sekundarnih utjecaja isključuje određene čimbenike koji mogu biti odgovorni za primarne utjecaje« (Nash 2003, 434). Kakav god je utjecaj klasne socijalizacije na razvoj kognitivnih ili nekognitivnih dispozicija koje utječu na akademski uspjeh učenika i učenica, one ne mogu objasniti sekundarne utjecaje (ibid.). Boudonov argument pruža sociološko objašnjenje nejednakosti koje je dovoljno uvjerljivo da počne potkopavati snažno uvriježeno uvjerenje o nedostatku radničke klase koje je neko vrijeme dominiralo objašnjenjima razlika u akademskom uspjehu.

Konceptom sekundarnih utjecaja Boudon pokušava objasniti razlike u akademskom uspjehu racionalnom akcijom agenata sa sličnim preferencijama koji djeluju na natjecateljski orijentiranim tržištima s različitim resursima i troškovima. Slično polazište zauzima Goldthorpe (1996, 2007) kada tvrdi da se društvene razlike u školskim postignućima, posebno pristup visokom obrazovanju, mogu shvatiti kao sekundarni utjecaji koji se mogu objasniti modelom racionalnog djelovanja. Naime, vjeruje da se svi društveni fenomeni mogu objasniti kao rezultat »akcija i interakcija pojedinaca« (1996, 485). Također, pretpostavlja da je većina pojedinaca »sklona racionalnom ponašanju« (ibid., 441). Stoga razlike u akademskom uspjehu pojedinaca i pojedinki pripisuje sekundarnim, a ne primarnim utjecajima (usp. 442 i 443).

U svojoj knjizi *O sociologiji* Goldthorpe posvećuje nešto više pozornosti objašnjenju klasnih razlika u akademskom uspjehu. Zaključuje da, unatoč činjenici da su primarna i sekundarna edukacija postale »univerzalne, zajedničke i besplatne« (2007, 28), sve više mladih nastavlja

školovanje nakon završetka obveznog školovanja i da udio upisanih na sveučilišta stalno raste, a da klasne razlike u akademskom uspjehu i segregacija na razini tercijarnog obrazovanja ipak ostaju snažno prisutne.⁶²

Zašto klasne razlike tako snažno opstaju upravo u školama i ne mogu se eliminirati? Dio odgovora svakako nude teorije društvene reprodukcije koje školu shvaćaju kao mehanizam koji umjesto da eliminira nejednakosti ih reproducira. Halsey, Ridge i Heath uvjereni su da omasovljenje edukacije doprinosi širenju kulturnog kapitala, ali i promjeni i drugačijem vrednovanju kulturnog kapitala. Nakon rata završetak srednje škole smatrao se kulturnim kapitalom; danas ga više shvaćamo u svjetlu osnovnog obrazovanja. Diplome također polako gube vrijednost distinktivnog »kulturnog« kapitala. Dio odgovora može se dati i uz pomoć koncepta sekundarnih utjecaja.

Boudon, koji preuzima strukturalnu teoriju aspiracija (1974, 23), upozorava da je potrebno uzeti u obzir različite mogućnosti i rezerviranosti koje imaju različiti pripadnici određenih društvenih klasa, vezane uz njihovu ocjenu potencijalnih troškova i koristi koje će određena odluka imati za njih. Tako bi izbor učenika »s jedne strane, zahtijevao uzimanje u obzir objektivnih i subjektivnih resursa, a s druge strane ciljeva koje bi trebao slijediti« (Benadusi 2001, 36). Prema Boudonovom mišljenju, objašnjenje individualnih izbora učenika i učenika trebalo bi se više temeljiti na dostupnim resursima, a manje na kulturnom kapitalu, kako je, npr. tvrdio Bourdieu. Na temelju analiza izbora Boudon je tvrdio da razlike u obrazovnim putanjama pojedinaca i pojedinki proizlaze iz različitih vrijednosti koje u procesu odlučivanja, npr. u procesu prelaska između škola, roditelji i učenici pripisuju troškovima povezanim sa školovanjem, prednostima koje odabrana škola donosi, kao i rizicima koji se pojavljuju, npr. prilikom odluke o ostanku u školi i (još) nezapošljavanju (usp. Benadusi 2001, 37). U spomenutim odabirima kod akademskih postignuća važnu ulogu igraju i »okolnosti povezane s klasnim podrijetlom« (Goldthorpe 2007, 32).

62 Na to upozoravaju i Blossfeld, Shavit u Velikoj Britaniji, Bourdieu i Passeron, Duru-Bellat u Francuskoj, a u Sloveniji Gaber, Poljanšek, Flere, ako spomenemo samo neke.

»Primarni utjecaji su oni koji stvaraju klasne razlike u konačnim postignućima ili prikazanim sposobnostima u školi« (Goldthorpe 2007, 32). Boudon ne poriče važnost utjecaja klasne kulture, iako se sam više usredotočuje na sekundarne utjecaje koji se pojavljuju prilikom prijelaza između škola. Riječ je o tzv. različitim prelascima ili točkama grananja (engl. *branching points*) unutar odgojno-obrazovnih sustava koji predstavljaju razdoblja u školskoj karijeri učenika/učenica »kada individuum mora odlučiti između alternativnih smjerova djelovanja [*courses of action*]« (Benadusi 2001, 37). Neki izbori su onemogućeni zbog slabijih sposobnosti itd., ali unatoč tomu u većini slučajeva djeca pred sobom imaju određen broj mogućnosti: ostati u školi ili ne, odabrati strukovnu školu ili gimnaziju, nastaviti na tercijarnoj razini. I upravo na tim odabirima Boudon temelji postojanje sekundarnih utjecaja.

Boudonovi modeli donošenja odluka omogućuju odvajanje utjecaja kognitivnih i nekognitivnih individualnih svojstava (engl. *properties*), koje je prvenstveno moguće pripisati primarnoj socijalizaciji (klasne vrijednosti i kulturni kapital), a mogli bi objasniti i one klasne razlike koje se manifestiraju kao rezultati učenika sa sličnim rezultatima učenja, ali koji donose različite odluke u svom izbornom sadržaju i daljnjem obrazovanju (usp. Nash 2005, 276). Klasičan primjer toga je tendencija (engl. *tendency*) djece radničke klase da biraju puteve koji vode do zanimanja s nižim statusom, u usporedbi s djecom srednje klase koja biraju zanimanja s višim statusom, unatoč činjenici da su im sposobnosti učenja iste. Opisane razlike ne možemo pripisati različitim kognitivnim sposobnostima. Dok se Boudon fokusira na sekundarne utjecaje, odnosno na »rezultate odluka s različitim mogućnostima struktura troškova« (Nash 2005, 277), po strani ostavlja primarne utjecaje, dakle sve što je povezano s društvenim podrijetlom, genetikom i okolišnim determinantama. U suvremenim diskursima moguće je pratiti rasprave o većoj važnosti jednih ili drugih utjecaja.⁶³ Zadovoljit ćemo se zaključkom da oboje nagrizaju logiku meritokratske formule.

63 Boudon i Goldthorpe pokazuju veću važnost sekundarnih utjecaja, a Nash zagarova veću važnost primarnih utjecaja.

Zanimljiv zaključak donosi i Schneider (2006) za Njemačku. Poput drugih, zaključuje da u Njemačkoj postoji »neobično jaka veza između društvenog podrijetla i akademskog uspjeha« (ibid., 1). Svoj zaključak temelji na rezultatima PISA-e iz 2001. godine. Prema njegovom mišljenju, jedan od najvažnijih razloga za to je rana podjela djece u različite smjerove školovanja. U Njemačkoj se diferencijacija djece čini kada imaju deset godina. Različiti smjerovi školovanja vode do različitih razina znanja i različitih svjedodžbi na kraju sekundarnoga obrazovanja. Upis na fakultet snažno je u korelaciji s rezultatima u srednjoj školi, pa su životne prilike snažno determinirane ranim procesom selekcije (2006, 2). Rana diferencijacija je problematična jer je teško rano »predvidjeti djetetove sposobnosti i njegov potencijal« (ibid.). Istovremeno, u teorijama koje ispituju akademske rezultate učenika i učenica moguće je prepoznati istaknut utjecaj obitelji. Naime, kada roditelji donose odluke umjesto djece – a to je snažno prisutno u ranoj diferencijaciji – na njihovu odluku značajno utječu njihova postignuta razina obrazovanja, njihov društveni položaj i njihova iskustva vezana uz sustav odgoja i obrazovanja (Blossfeld i Shavit 1993).

Erikson i Jonsson (1996) na temelju istaknutih pozadina razvili su »jednostavan« model utjecaja društvenog podrijetla na edukacijski odabir« (Schneider 2006, 3). Oboje povezuju s teorijom djelovanja (engl. *action theory*), nazvanom subjektivna očekivanja koristi. Odabir (nastavka obrazovanja, odabir fakulteta, ulaska na tržište rada) trebao bi se temeljiti na kasnije očekivanim prednostima, koristima, troškovima i očekivanim rezultatima. Autori tvrde da roditelji ili djeca biraju onu opciju od koje će imati najviše koristi. Očekivane koristi su dvostruke – povrat postignutog obrazovanja u obliku potencijalne zarade i potencijalnog društvenog statusa (ibid., 4). Dodajmo da je pritom važan i status roditelja jer oni koji su bolje situirani očekuju više od svoje djece, a ulogu igra i kulturni kapital, što znači ne samo obrazovanje roditelja već i svakodnevne aktivnosti – odlasci u kazalište, čitanje knjiga itd., pri čemu važnu ulogu igraju i troškovi. Roditelji koji su bolje financijski situirani mogu si priuštiti veće izdatke za dijete, vezane uz školske i izvanškolske aktivnosti (Schneider 2006, 6).

Goldthorpe također uz pomoć empirijskih istraživanja pokazuje povezanost između društvenog podrijetla i akademskog uspjeha u Britaniji. Učenici iz društveno povoljnije pozadine, tj. s višim ekonomsko-kulturnim statusom (EKS), imaju veću vjerojatnost da će završiti obrazovanje na A-razini od onih s nižim EKS-om. Tvrdi, slično Boudonu i Nashu, da društveno podrijetlo igra važnu ulogu ne samo preko primarnih utjecaja već i preko sekundarnih utjecaja – kroz izbor daljnjih obrazovnih putova. Uz pomoć sekundarnih utjecaja Goldthorpe potvrđuje tezu o ograničenoj moći 'ideala' edukacijski utemeljene meritokracije (EUM). Naime, raspodjela akademskog uspjeha u populaciji ne odražava samo akademske sposobnosti učenika. Sekundarni utjecaji i dalje dokazuju da kod učenika ne dolazi do potpunog iskorištavanja akademskog potencijala. Stoga Goldthorpe naglašava tri glavna zahtjeva za promjenu da bi EUM zaista mogla funkcionirati:

1. Potrebno je ojačati povezivanje društvenog podrijetla pojedinca i obrazovnih postignuća, koji moraju odražavati samo razinu sposobnosti pojedinca, a preostale čimbenike koji bi mogli ometati izražavanje ovih sposobnosti treba odstraniti.
2. Potrebno je jačati vezu između akademskog uspjeha i razine zapošljivosti – ona bi trebala biti rezultat kvalifikacija koje je pojedinac stekao obrazovanjem.
3. Veza između obrazovnih postignuća i razine zapošljivosti mora postati konstantna za pojedince različitih društvenih podrijetla (interni materijal 4–5).

4.6.1 Slučaj Slovenije – segmentacija na tercijarnoj razini, primarni i sekundarni utjecaji na prelascima u srednjoškolsko obrazovanje

Segmentacija u slovenskom prostoru visokog obrazovanja

Gaber (2006) mjerenjem obrazovanja očeva i sinova potvrđuje hipotezu o 'nasljeđivanju obrazovanja' u Sloveniji. S jedne strane, potvrđuje važnost demokratizacije edukacije koja, slično kao u Njemačkoj,

prema zaključcima Becka (2009), proizvodi 'efekt staklenog lifta'.⁶⁴ S druge strane, uspješno dokazuje reproduktivnu ulogu edukacije uz pomoć koncepta segmentacije. Pregled korelacije između vrste obrazovanja i društvenog podrijetla pojedinaca i pojedinki određenih kohorta pokazuje, ako pomalo pojednostavimo, da među odvjetnicama i odvjetnicima i dalje prevladavaju njihovi sinovi i kćeri, a među liječnicima i liječnicama sinovi i kćeri liječnika i liječnica itd. Na manje prestižnim smjerovima studija i dalje prevladavaju djeca roditelja nižih slojeva (više u Gaber 2006). Statističkom obradom korelacije uključenosti u pojedinačne studije i diploma dobivenih iz tih studija te obrazovanja roditelja kao važnog elementa društvenog statusa autor potvrđuje Ringerovu tezu o društvenoj reprodukciji nejednakosti u obliku naizgled horizontalne (svi su dio terciarnog obrazovanja) i društveno neutralne raspodjele studenata i diploma. »Institucije terciarnog obrazovanja u Sloveniji na početku 21. stoljeća tako još uvijek sudjeluju u reprodukciji društvene nejednakosti. To ne čine isključivanjem, već visokom razinom uključenosti« (Gaber 2006, 52). Mi dodajemo da se opisano događa kod rodno i klasno diferencirane/segmentirane uključenosti.

Teza o segmentaciji kao točki koju se previđa, koja uspješno prekriva činjenicu društvene konstrukcije naizgled slobodnih i neutralnih izbora pojedinaca i pojedinki, djelomično je potvrđena i prilikom ispitivanja obrazovanja roditelja,⁶⁵ očeva i majki studentica i studenata upisanih na smjer učitelja/ica razredne nastave, specijalne i rehabilitacijske pedagogije (oba programa provodi Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani) te studentica i studenata psihologije (studijски program koji provodi Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani) (usp. Gaber, Tašner 2010).

64 Riječ je o fenomenu pomaka u obrazovnoj razini velike skupine stanovništva (2009).

65 Prikaz je rezultat pilot studije provedene 2010. godine.

TABLICA 4: Obrazovanje oca

Otac – razina obrazovanja						
Studijski program		Osnovna škola	Srednja škola	Visokoškolska razina	Sveučilišna razina	Poslijediplomska razina
Razredna nastava	N	21	133	27	20	9
	%	10,0 %	63,3 %	12,9 %	9,5 %	4,3 %
		56/26,7 %				
Specijalna i rehabilitacijska pedagogija	N	12	81	12	26	8
	%	8,6 %	58,3 %	8,6 %	18,7 %	5,8 %
		46/33,1 %				
Psihologija	N	3	24	8	9	2
	%	6,5 %	52,2 %	17,4 %	19,6 %	4,3 %
		19/41,3 %				
Ukupno	N	36	238	47	55	19
	%	9,1 %	60,3 %	11,9 %	13,9 %	4,8 %
		121/30,6 %				
		100,0 %				

Izvor: Gaber i Tašner 2010.

TABLICA 5: Obrazovanje majke

Majka – razina obrazovanja						
Studijski program		Osnovna škola	Srednja škola	Visokoškolska razina	Sveučilišna razina	Poslijediplomska razina
Razredna nastava	N	17	108	30	49	6
	%	8,1 %	51,4 %	14,3 %	23,3 %	2,9 %
		85/40,5 %				
Specijalna i rehabilitacijska pedagogija	N	11	72	25	28	4
	%	7,9 %	51,4 %	17,9 %	20,0 %	2,9 %
		57/40,7 %				
Psihologija	N	3	21	8	12	2
	%	6,5 %	45,7 %	17,4 %	26,1 %	4,3 %
		22/47,8 %				
Ukupno	N	31	201	63	89	10
	%	7,8 %	50,8 %	15,9 %	22,5 %	3,0 %
		162/40,9 %				

Izvor: Gaber i Tašner 2010.

Ponovno ispitivanje teze pokazalo je da izbori, odnosno odluke vezane za studij nisu potpuno neutralne, već u velikoj mjeri ovise o kulturnom, preciznije, edukacijskom kapitalu roditelja i njihovom društvenom statusu te troškovima koje obitelj snosi zbog odabranog studija. U skladu s prihvaćenom klasifikacijom studija u Sloveniji, zapis u tablici pokazuje da se udio upisanih na manje prestižne »učiteljske studije« smanjuje zajedno s obrazovanjem roditelja. Na psihologiji (studijskom programu koji izvodi Sveučilište u Ljubljani), koja je među prestižnijim studijima u državi s obzirom na potreban broj bodova ostvarenih na maturi, značajno je da je više studentica i studenata roditelja koji imaju više kulturnog kapitala (u našem slučaju mjereno postignutom razinom obrazovanja).

4.6.2 *Značaj primarnih i sekundarnih utjecaja*

Sumnje u snagu edukacijske meritokracije u Sloveniji izazivaju i rezultati analize primarnih i sekundarnih utjecaja, koju su u sekundarnoj studiji proveli Gaber, Tašner, Marjanovič Umek, Podlessek, Sočan (2009). U studiji autori i autorice pokazuju da djeca s jednako dobrim ocjenama ne biraju jednako zahtjevnne razine sekundarnoga obrazovanja. Potvrđujemo tezu Boudona i Nasha da se socijalno slabiji učenici i učenice, unatoč dobrim ocjenama, odlučuju nastaviti obrazovanje u manje prestižnim srednjim školama. S druge strane, njihovi kolege iz socijalno jačih sredina unatoč lošijim ocjenama ipak odlaze u prestižnije srednje škole – gimnazije. Autori i autorice još jednom pokazuju »statistički značajan glavni utjecaj ESKS-a⁶⁶ kada su učenici bilo grupirani bez obzira na obrazovne programe, ali i posebno prema programima strukovne i opće, odnosno klasične gimnazije« (Gaber i dr. 2009, 100), te ističemo da je unatoč sve većoj dostupnosti edukacije mladima i smanjenju razlika između spolova, problematično održavanje razlika prema socijalnom podrijetlu učenica i učenika. U spomenutoj studiji ponovno se potvrđuje teza da roditelji s više kulturnog, socijalnog i ekonomskog kapitala stvaraju

66 Ekonomski, socijalni i kulturni status.

poticajnija okruženja za svoju djecu. Takva djeca obično su uspješnija u školi od svojih vršnjaka i vršnjakinja koji dolaze iz manje poticajnih okruženja. Uz pomoć Boudonovih modela donošenja odluka skreće se pozornost na one razlike između učenica i učenika koje proizlaze iz različitih izbora daljnjih obrazovnih putanja sa sličnim rezultatima učenja, tj. na razlike koje pokazuju ulogu i važnost sekundarnih utjecaja (ibid.).

Opravdanost i značaj primarnih utjecaja u istraživanjima najčešće se pokazuje podacima o društvenom podrijetlu učenika i učenica, koje u značajnoj mjeri određuje obrazovanje roditelja. Ako pogledamo takve podatke iz PISA studija 2006. i 2012., koje su se jednom usredotočile na prirodoslovnu pismenost, a drugi put (u zadnjoj studiji) na matematička postignuća, zaključujemo da učenice i učenici čiji roditelji nisu završili osnovnu školu postižu znatno manji broj bodova od svojih vršnjaka čiji roditelji imaju visoko obrazovanje. Iz podataka PISA-e iz 2006. godine moguće je vidjeti da u prosjeku za zemlje OECD-a učenici i učenice čiji očevi⁶⁷ nisu završili osnovnu školu postižu *428 bodova*, učenici i učenice čiji su očevi završili osnovnu školu postižu *470 bodova*, učenici i učenice čiji su očevi završili srednju školu postižu *503 boda*, a učenici čiji su očevi završili visoko obrazovanje postižu *530 bodova*. Razlika između postignuća učenica i učenika čiji očevi imaju najnižu razinu obrazovanja i onih čiji očevi imaju najvišu razinu obrazovanja iznosi *102 boda*.

Iz podataka PISA-e za 2012. godinu, koji ovaj put obrazovanje roditelja⁶⁸ (više ne odvajaju oca i majku) dijeli na niže (najviše završena osnovna škola ili ISCED 2) i visoko (tercijarno i više ili ISCED 5 ili 6), na prosječnoj razini OECD-a vidljivo je da učenice i učenici s roditeljima s nižim obrazovanjem (ISCED 2) postižu 440 bodova, a njihovi kolege djeca roditelja s tercijarnim ili višim obrazovanjem (ISCED 5 ili 6), postižu 517 bodova. Razlika u rezultatima prve i druge skupine djece iznosi 77 bodova.

67 Publikacija PISA 2006. sadrži detaljnije podatke o broju godina formalnog obrazovanja za očeve nego za majke, stoga koriste obrazovanje oca.

68 Publikacija PISA 2012. ne razlikuje obrazovanje majke i oca, već navode obrazovanje roditelja.

Spomenimo još i Finsku, najuspješniju među europskim državama, u kojoj, prema podacima PISA-e iz 2012. godine, učenici čije je najviše postignuto obrazovanje roditelja osnovna škola postižu 466 bodova, a njihovi kolege, djeca roditelja koji su završili tercijarno obrazovanje, postižu 528 bodova; razlika u rezultatima je 62 boda. U Sloveniji učenice i učenici prve skupine postižu 443 boda, a njihovi vršnjaci, djeca obrazovanih roditelja postižu 530 bodova. Razlika između njih je 87 bodova. Možemo zaključiti da podaci još jednom potvrđuju inače dobro poznatu tezu da u Sloveniji društveno podrijetlo u većoj mjeri određuje školski uspjeh nego u Finskoj, na što su upozorili i autori sekundarne studije iz 2009. godine.

TABLICA 6: Obrazovanje oca⁶⁹ i postignuća učenika u prirodoslovnom području u Finskoj, prosjeku OECD-a i Sloveniji

	Nezavršena osnovna škola	Osnovna škola	Srednja škola	Tercijarno obrazovanje
Finska	nema podataka	557	555	573
Prosjek OECD-a	428	470	503	530
Slovenija	nema podataka	472	514	564

Izvor: PISA 2006

Zanimljiva je i interpretacija razlika u postignućima za 2006. godinu između finskih učenika i učenica, prosjeka OECD-a te slovenskih učenika i učenica s obzirom na obrazovanje njihovih očeva, koje je navedeno u spomenutoj sekundarnoj studiji, naime: »Između postignuća učenika/učenica čiji očevi imaju završenu osnovnu školu i učenika/učenica čiji očevi imaju završenu srednju školu, razlika iznosi 2 boda (u korist učenika/učenika očeva s osnovnom školom) i nije statistički značajnija od 0; razlika između postignuća učenika/učenika s očevima sa srednjoškolskim obrazovanjem i učenika/učenika s očevima s tercijarnim obrazovanjem iznosi 18 bodova i statistički je značajno veća od 0. Navedene razlike su niže od prosjeka razlika država OECD-a (u obje države razlika između postignuća učenika i učenica

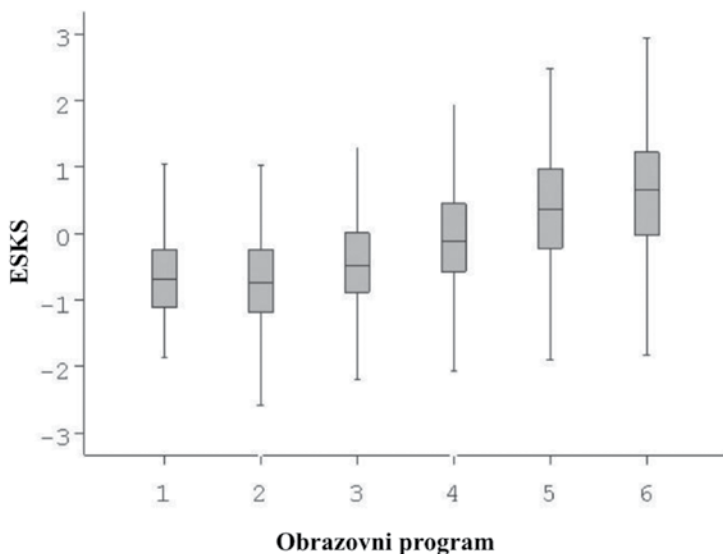
69 Vidi bilješku 67.

s očevima sa završenom osnovnom školom i učenica/učenika očeva sa srednjom školom nije statistički značajnija od 0, a razlika između učenica/učenika s očevima sa srednjom školom i onih s visokim obrazovanjem veća je i statistički značajno veća od 0). Razlike su najveće u Sloveniji, naime, razlika između učenika s očevima sa završenom osnovnom školom i učenika s očevima sa završenom srednjom školom iznosi 42 (statistički značajno veća od 0); razlika između učenika s očevima koji su završili srednje obrazovanje i onih očeva koji su završili visoko obrazovanje čak je i nešto veća (50 bodova) i statistički značajnija od 0« (Gaber et al. 2009, 105).

Posebno je zanimljiv zaključak da je slovenska škola manje učinkovita u »kompenziranju zaostajanja u znanju među učenicima čiji očevi imaju niže, odnosno srednje obrazovanje« (ibid.). »Vjerojatnost da će slovenski učenik/učenica s ocem s niskim obrazovanjem stići do elitne slovenske gimnazije znatno je niža nego kod učenice/učenika s ocem s visokim obrazovanjem. Navedene tvrdnje predstavljaju ozbiljan i sveobuhvatan izazov za školsku politiku i škole u Sloveniji« (ibid.). Iz podataka spomenute studije vidljivo je i da »se slovenski učenici s roditeljima s višim društvenim, ekonomskim i kulturnim statusom uključuju u zahtjevnije obrazovne programe« (ibid., 106) (vizualni prikaz dan je na slici 2).

Odabiru zahtjevnijih obrazovnih programa značajno doprinose viša profesionalna očekivanja učenica i učenika, njihova motivacija za učenje te viša prosječna ocjena u prirodoslovnim predmetima, slovenskom jeziku i matematici. »Slično onome što su već utvrdili drugi autori i mi potvrđujemo – da su varijable poput: ESKS-a, školskih ocjena, aspiracija, motivacije, statistički značajne i umjereno visoko međusobno u korelaciji« (ibid.).

Slika 2: Ekonomski, socijalni i kulturni status učenika uključenih u različite obrazovne programe⁷⁰



Izvor: Gaber et al. 2009.

U spomenutoj studiji autorice i autori također su pokazali snagu sekundarnih utjecaja društvenog podrijetla na obrazovne putanje. Njihov utjecaj dokazuje analiza odabira obrazovnih programa učenika i učenika s istim ocjenama iz matematike u osnovnoj školi i različitim ESKS-ovima. Tablica 7 prikazuje broj učenika/učenica koji su nakon završetka osnovne škole odlučili upisati različite obrazovne programe: od programa srednjeg strukovnog obrazovanja (3) do programa opće i klasične gimnazije (6).

70 »Broj 1 je osnovna škola, 3 je program srednjeg strukovnog obrazovanja, 4 je program tehničkog, odnosno strukovnog srednjeg obrazovanja, 5 je program strukovne gimnazije i 6 je program klasične/opće gimnazije. Kvadrati prikazuju prvi i treći kvartil te uključuju vodoravnu liniju – medijan. Rubovi kvadrata označuju srednjih 95 % učenika« (ibid.).

TABLICA 7: Broj učenika/učenica s pojedinačnom ocjenom iz matematike u različitim obrazovnim programima

		Studijski program				Ukupno
		3	4	5	6	
MAT – ocjena	1,00*	9	9	2	2	22
	2,00	615	550	43	37	1 245
	3,00	316	954	184	275	1 729
	4,00	73	557	270	836	1 736
	5,00	17	143	128	1 102	1 390
Ukupno		1 030	2 213	627	2 252	6 122

Napomena: *Učenike/učenice koji su priopćili da im je ocjena iz matematike 1 nismo uključili u daljnje analize.

Izvor: Gaber et al. 2009.

»Podaci pokazuju da je od 1 245 učenika/učenica koji su iz matematike postigli ocjenu 2 njih 615 upisalo trogodišnju strukovnu školu, a 550 četverogodišnji program tehničkog srednjoškolskog obrazovanja. Potonja brojka je visoka, ali možemo procijeniti da će preostalih 80 učenika/učenica koji su upisali razne gimnazijske programe suočiti se s ozbiljnim poteškoćama u školi. S druge strane, od 1 390 učenika koji su iz matematike imali ocjenu 5, 1 230 učenika upisalo se u gimnazijske programe. Ni ovaj podatak nije osobito iznenađujuć. Pitanje je samo zašto se više učenika/učenika s odličnom ocjenom ne upisuje u četverogodišnje tehničke programe. Međutim, iznenađuje činjenica da se 17 učenika/učenica s ocjenom 5 iz matematike upisalo u trogodišnji strukovni program. Ovaj podatak, naime, potvrđuje Boudonovu tezu o jednako uspješnoj djeci koja zbog svog socijalnog podrijetla biraju različite (različito zahtjevnje) školske programe« (ibid., 110).

4.6.3 Utjecaj društvenog i kulturnog kapitala na akademski uspjeh učenica i učenika u Sloveniji

Nadovezujući se na prethodno predstavljeno istraživanje, proveli smo istraživanje u razdoblju 2011.–2012. kako bismo pokušali utvrditi snagu

utjecaja društvenog i kulturnog kapitala na akademski uspjeh učenika i učenika u Sloveniji. Riječ je o dijelu istraživanja provedenog u okviru Ciljanog istraživačkog programa pod nazivom Pokazatelji društvenog kapitala, kulturnog kapitala i školske klime u predviđanju akademskog uspjeha djece i adolescenata [slov. *Kazalniki socialnega kapitala, kulturnega kapitala in šolske klime v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov*] – V5 – 1026. Dio istraživanja predstavljen u nastavku pripremili su Gaber, Marjanovič Umek i Tašner (2012) i još nije objavljen.

Upitnike je ispunilo 863 učenika i učenika iz 55 slovenskih osnovnih škola koji su pohađali 9. razred u školskoj godini 2011./2012. Stopa odaziva bila je 77 %. Uzorak je obuhvatio škole iz svih regija Slovenije. Uzeli smo u obzir različite veličine škola, broj djece koja pohađaju različite škole te škole u ruralnim i urbanim dijelovima Slovenije. Prikupljanje podataka provedeno je u lipnju 2012. Podaci su prikupljeni pomoću Upitnika o čimbenicima školskog uspjeha, koji smo pripremili za učenike 9. razreda osnovne škole. U istraživanje smo uključili po jedan 9. razred u pojedinoj školi (škole s više 9. razreda zamolili smo da upitnike podijele učenicama i učenicima A razreda). Svakoj školi poslali smo 20 upitnika.

Upitnik o čimbenicima školskog uspjeha sastavili smo, s jedne strane, na temelju analizirane literature iz područja socijalnog i kulturnog kapitala te poznavanja čimbenika akademskog uspjeha, a s druge strane na već provedenim domaćim (Flere et al. 2009) i stranim empirijskim istraživanjima s usporedivom problematikom. Zbog razlika u kriterijima koje učitelji u različitim osnovnim školama koriste pri ocjenjivanju znanja, a s druge strane, ujednačenog postupka provjere i ocjenjivanja znanja na nacionalnoj provjeri znanja (u daljnjem tekstu NPZ), kao mjerilo školskog uspjeha uzeli smo u obzir postignuća na NPZ-u iz slovenskog jezika i matematike te školske ocjene iz istih predmeta na kraju 9. razreda osnovne škole.

Procjena prediktivne vrijednosti pokazatelja kulturnog i socijalnog kapitala, kao i usporedba s populacijama koje se mogu uspoređivati u okviru međunarodnih istraživanja, važan je element uspostavljanja mehanizama za prepoznavanje i osiguravanje pravednosti školskog sustava u mnogim državama, uključujući i Sloveniju. Čini

se da će željeni smjer razvoja odgojno-obrazovnog sustava u budućnosti biti upravo smanjenje prediktivne vrijednosti moći različitih vrsta »obiteljskog kapitala« (uz dva navedena, barem ekonomskog kapitala) na školski uspjeh djece/adolescenata. U operacionalizaciji oba koncepta polazili smo od Bourdieuova kategorijalnog aparata koji smo detaljnije predstavili na početku ovoga poglavlja.

U našem mjerenju kulturni kapital učenika odnosi se na učestalost posjećivanja kazališta, kina, galerija, kupnje knjiga, posuđivanja knjiga iz knjižnice, učestalost bavljenja glazbom i kazalištem, likovnom umjetnošću, učestalost čitanja novina ili časopisa, beletristike i stručne literature učenika te stav učenika prema čitanju općenito (vole li čitati, vesele li ih knjige kao darovi, razgovaraju li o pročitanim knjigama itd.). Postignuće na ljestvici kulturnog kapitala učenika sastoji se od ponderiranih vrijednosti odgovora učenika na 16 pitanja. Pouzdanost ljestvice (α) iznosi 0,87.

Kulturni kapital roditelja uključuje razinu obrazovanja majke i oca, broj knjiga koje imaju kod kuće, učestalost čitanja novina/časopisa, beletristike i stručne literature majke i oca te opipljivi kulturni kapital koji uključuje klasičnu, stručnu i znanstvenu literaturu, zbirke poezije, rječnike, enciklopedije, atlase, priručnike, umjetnička djela (npr. kipove, slike) i glazbene instrumente (npr. gitara, violina). Postignuće na ljestvici kulturnog kapitala roditelja sastoji se od ponderiranih vrijednosti odgovora učenika na 16 pitanja. Pouzdanost ljestvice (α) iznosi 0,84.

Socijalni kapital učenika odnosi se na broj prijatelja s kojima se učenik druži tijekom tjedna, njegovu ulogu u školskom razredu (npr. predsjednik ili predsjednica razreda), učestalost sudjelovanja u aktivnostima društava (npr. sportskih, kulturnih, vatrogasnih), međusobnu pomoć među kolegicama i kolegama, osjećaj pripadnosti razredu, sudjelovanje u proslavama rođendana kolegica i kolega te međusobno posuđivanje knjiga. Postignuće na ljestvici socijalnog kapitala učenika sastoji se od ponderiranih vrijednosti odgovora učenika na 9 pitanja. Pouzdanost ljestvice (α) iznosi 0,74.

Socijalni kapital obitelji odnosi se na praćenje učenikova uspjeha u školi i na pomoć pri izradi domaćih zadaća koju pružaju roditelji

te bake i djedovi, na mogućnost razgovora s roditeljima te bakama i djedovima o problemima koji muče učenika, na očekivanja roditelja te baka i djedova u vezi s učenikovim uspjehom u školi te na poznavanje učenikovih prijatelja i prijateljica. Postignuće na ljestvici obiteljskog socijalnog kapitala sastoji se od ponderiranih vrijednosti odgovora učenika na 11 pitanja. Pouzdanost ljestvice (α) iznosi 0,74.

Kao mjeru akademskog uspjeha koristili smo učenička postignuća na Nacionalnoj provjeri znanja (NPZ) iz matematike i slovenskog jezika u 9. razredu te zaključnu ocjenu iz matematike i slovenskog jezika u 9. razredu.

U tablici (8) u nastavku prikazani su koeficijenti korelacije između svih proučavanih varijabli.

Tablica 8: Koeficijenti korelacije između socijalnog i kulturnog kapitala te akademskog uspjeha

	NPZ_slo	Ocjena_mat	NPZ_mat	KK_učenici	KK_roditelji	SK_učenici	SK_obitelj
Ocjena_slo	0,628**	0,773**	0,551**	0,439**	0,424**	0,109*	0,124*
NPZ_slo		0,578**	0,596**	0,408**	0,382**	0,113*	0,083
Ocjena_mat			0,729**	0,347**	0,401**	0,073	0,079*
NPZ_mat				0,176**	0,329**	-0,015	0,075
KK_učenici					0,524**	0,235**	0,220**
KK_roditelji						0,164**	0,245**
SK_učenici							0,321**

Napomene. **Ocjena_slo:** zaključna ocjena iz slovenskog jezika u 9. razredu; **NPZ_slo:** postignuća na NPZ-u iz slovenskog jezika (u postocima); **Ocjena_mat:** zaključna ocjena iz matematike u 9. razredu; **NPZ_mat:** postignuća na NPZ-u iz matematike (u postocima); **KK_učenici:** kulturni kapital učenika; **KK_roditelji:** kulturni kapital roditelja; **SK_učenici:** društveni kapital učenika; **SK_obitelj:** društveni kapital obitelji.

Iz Tablice 8 vidljivo je da su sva mjerila akademskog uspjeha međusobno u visokoj korelaciji, pri čemu je korelacija između postignuća na nacionalnoj provjeri znanja i zaključne ocjene viša u matematici ($r = 0,73$) nego u slovenskom jeziku ($r = 0,63$).

Nadalje, vidimo da je, u skladu s Bourdieuovim konceptualizacijama, kulturni kapital učenika i roditelja značajno u korelaciji sa sva četiri mjerila akademskog uspjeha. Koeficijenti korelacije su niski do umjereno visoki. Kulturni kapital učenika i roditelja u najmanjoj je mjeri u korelaciji s postignućima učenika u NPZ-u iz matematike ($r = 0,18$ do $0,33$), a u najvećoj sa zaključnom ocjenom iz slovenskog jezika ($r = 0,42$ do $0,44$). Učestalost čitanja učenika i roditelja, broj knjiga kod kuće, posjećivanje kulturnih predstava, bavljenje glazbom i likovnom umjetnošću, kao specifični dijelovi kulturnog kapitala (usp. Sullivan 2002), stoga su, ponovno očekivano, uže u korelaciji s postignućima učenika u slovenskom jeziku nego u matematici. Učenici koji češće čitaju i vole čitati, koji češće idu u kino, kazalište itd. te čiji roditelji i sami imaju pozitivan stav prema knjigama i vole čitati akademski su uspješniji (posebno u slovenskom) od svojih vršnjaka koji nemaju tako pozitivan stav prema knjigama te umjetnosti i kulturi općenito.

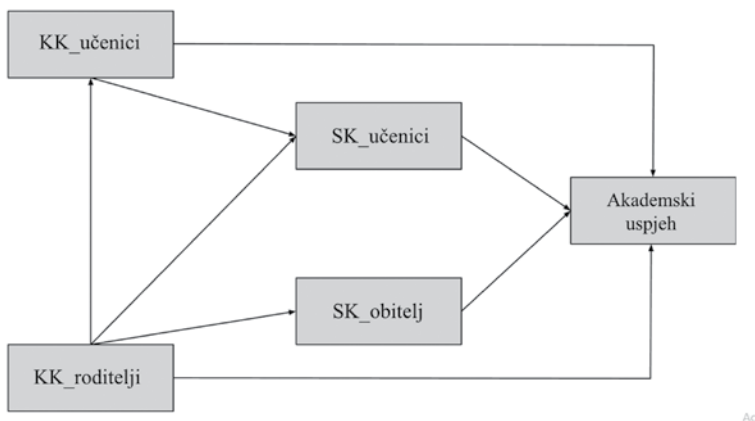
Korelacija između socijalnog kapitala i akademskog uspjeha je, pomalo neočekivano (usp. Coleman 1988), niska i uglavnom nije statistički značajna. Socijalni kapital učenika značajno je u korelaciji samo sa zaključnom ocjenom iz slovenskog jezika ($r = 0,11$) i postignućima na NPZ-u iz slovenskog jezika ($r = 0,11$), a korelacije s mjerilima akademskog uspjeha na području matematike nisu bile statistički značajne. Socijalni kapital obitelji statistički je značajno u korelaciji sa zaključnim ocjenama iz slovenskog jezika ($r = 0,12$) i matematike ($r = 0,08$), a korelacije s postignućima u NPZ-u nisu bile statistički značajne.

Korelacije između kulturnog i socijalnog kapitala su značajne i kreću se od $0,16$ do $0,25$.

Zatim smo uz pomoć strukturnog modeliranja proveli analizu relacija kako bismo odredili putanju utjecaja društvenog i kulturnog kapitala na akademski uspjeh učenika. Koristili smo program Mplus 6 (Muthén i Muthén, 1998–2010). U model smo uključili neposredan utjecaj socijalnog i kulturnog kapitala učenika i obitelji na akademski uspjeh, posredni utjecaj kulturnog kapitala učenika putem socijalnog kapitala učenika, posredni utjecaj kulturnog kapitala

roditelja putem socijalnog kapitala roditelja i učenika te posredni utjecaj kulturnog kapitala roditelja putem kulturnog kapitala učenika. Model je shematski prikazan na slici 3.

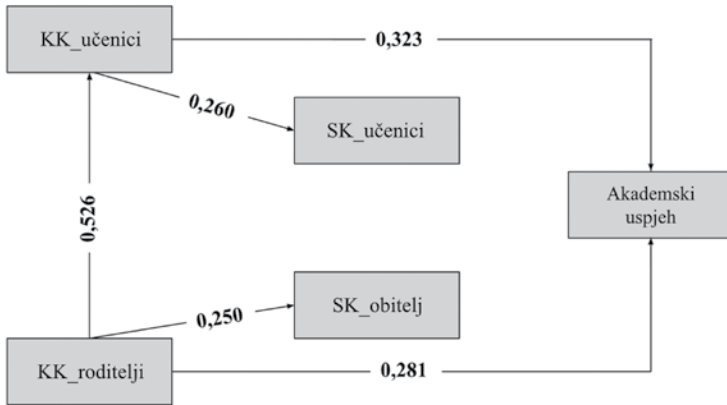
Slika 3: Relacijski dijagram pretpostavljenog relacijskog modela



Napomene. **KK_učenici:** kulturni kapital učenika; **KK_roditelji:** kulturni kapital roditelja, **SK_učenici:** socijalni kapital učenika, **SK_obitelj:** socijalni kapital obitelji.

Indeksi adekvatnosti pokazali su neodgovarajuću prikladnost pretpostavljenog modela, i to za sva četiri mjerila akademskog uspjeha (zaključne ocjene iz matematike i slovenskog jezika te postignuća na NPZ-u iz matematike i slovenskog jezika). Prikladnost modela je zatim poboljšana fiksiranjem statistički neznačajnih parametara, a to su: utjecaj socijalnog kapitala učenika i obitelji na akademski uspjeh te utjecaj kulturnog kapitala roditelja na socijalni kapital učenika. Konkretni modeli prikazani su na slikama 4–7. Za procjenu adekvatnosti prikladnosti modela koristili smo dva praktična indeksa adekvatnosti (RMSEA i CFI) umjesto χ^2 testa jer χ^2 test neposredno ovisi o veličini uzorka i u velikim uzorcima može dovesti do neutemeljenog odbacivanja (Widaman i Thomson, 2003). Prikladnost modela je adekvatna ako χ^2 nije statistički značajan ($p > 0,05$), ako je vrijednost RMSEA $< 0,06$ i ako je vrijednost CFI $> 0,95$ (Hu & Bentler, 1998).

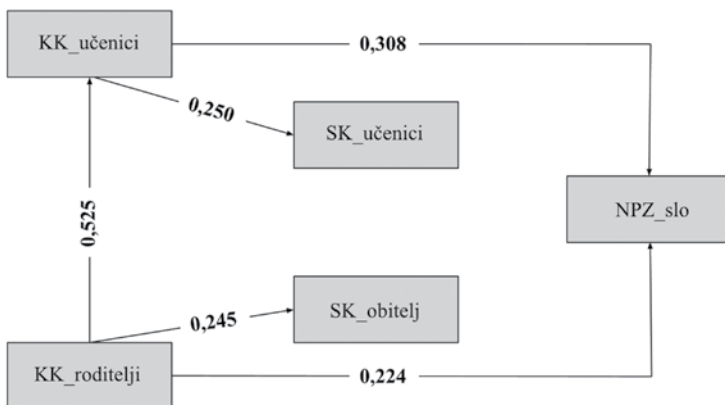
Slika 4: Relacijski dijagram pretpostavljenog modela sa standardiziranim koeficijentima u objašnjenju razlika u zaključnoj ocjeni iz slovenskog jezika



Napomena: Boldom označeni koeficijenti su statistički značajni barem od 0,05. Vidi također napomene pod Slikom 3.

Indeksi adekvatnosti pokazuju da je prikladnost modela adekvatna (RMSEA = 0,051, CFI = 0,986). Uključene varijable mogu objasniti razliku od 27,9 % u zaključnoj ocjeni iz slovenskog jezika.

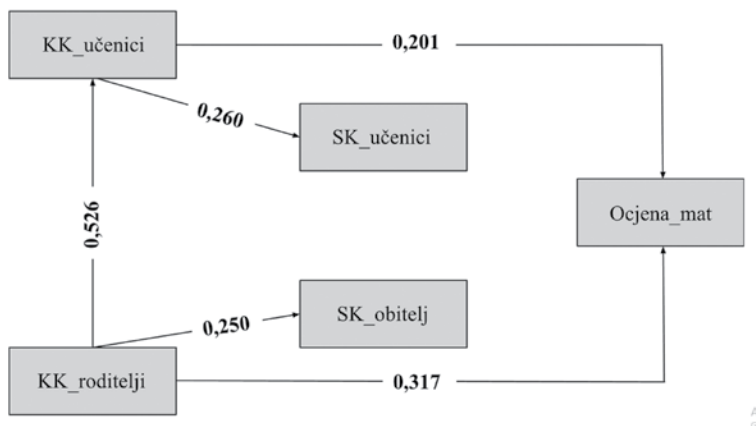
Slika 5: Relacijski dijagram pretpostavljenog modela sa standardiziranim koeficijentima u objašnjenju postignuća na NPZ-u iz slovenskog jezika



Napomena: Boldom označeni koeficijenti su statistički značajni barem od 0,05. Vidi također napomene pod Slikom 3.

Indeksi adekvatnosti pokazuju da je prikladnost modela adekvatna (RMSEA = 0,051, CFI = 0,982). Uključene varijable mogu objasniti razliku od 21,7 % u postignućima učenika na NPZ-u iz slovenskog jezika.

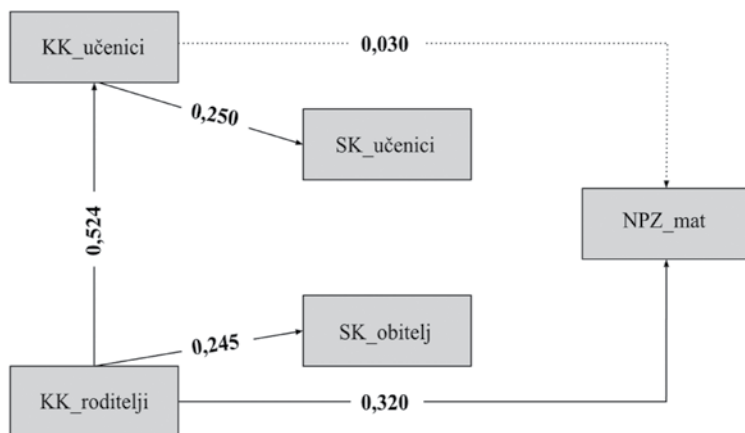
Slika 6: Relacijski dijagram hipotetskog modela sa standardiziranim koeficijentima u objašnjenju razlika u zaključnim ocjenama iz matematike



Napomena: Boldom označeni koeficijenti su statistički značajni barem od 0,05. Vidi također napomene pod Slikom 3.

Indeksi adekvatnosti pokazuju da je prikladnost modela adekvatna (RMSEA = 0,056, CFI = 0,982). Uključene varijable mogu objasniti razliku od 20,8 % u zaključnoj ocjeni iz matematike.

Slika 7: Relacijski dijagram pretpostavljenog modela sa standardiziranim koeficijentima u objašnjenju postignuća na NPZ-u iz matematike



Napomena: Boldom označeni koeficijenti su statistički značajni barem od 0,05. Vidi također napomene pod Slikom 3.

Indeksi adekvatnosti pokazuju da je prikladnost modela adekvatna (RMSEA = 0,044, CFI = 0,985). Uključene varijable mogu objasniti razliku od 11,4 % u postignućima učenika na NPZ-u iz matematike.

Rezultati analize relacija stoga su pokazali da ne možemo potvrditi utjecaj socijalnog kapitala učenika ili obitelji na njegov ili njezin akademski uspjeh. Snažniji prediktori od socijalnog kapitala učenika ili obitelji su kulturni kapital učenika i obitelji, kojima možemo objasniti razliku od 11 % do 28 % u akademskom uspjehu djece, pri čemu u ocjenjivanju znanja na području matematike kulturni kapital roditelja ima jaču prediktivnu snagu (u objašnjavanju postignuća na NPZ-u iz matematike kulturni kapital učenika nije statistički značajan), a u ocjenjivanju znanja iz slovenskog jezika kulturni kapital učenika ima veću prediktivnu moć. Nadalje, vidimo da kulturni kapital učenika i roditelja ima veću prediktivnu moć u objašnjavanju razlika u zaključnim ocjenama nego u postignućima na NPZ-u. To još jednom potvrđuje u Sloveniji već ustanovljen veći stupanj neutralnosti mehanizma vanjskog ocjenjivanja od unutarnjeg ocjenjivanja

i provjere, te posljedično veći stupanj pravednosti prvog mehanizma od drugoga.

U prikazanim modelima vidljivo je da kulturni kapital roditelja utječe na akademski uspjeh i posredno, i to putem kulturnog kapitala učenika. Rezultati pokazuju da kulturnim kapitalom roditelja možemo objasniti razliku od 28 % u kulturnom kapitalu djece, što je značajan udio s obzirom na to da znamo da kulturni kapital učenika također ima značajan utjecaj na akademski uspjeh (osim postignuća na NPZ-u iz matematike). Općenito, kulturni kapital učenika i roditelja u Sloveniji također utječe na njihov socijalni kapital, ali on nije značajno u korelaciji s akademskim uspjehom.

Na temelju prikazanoga i utvrđenoga u drugim istraživanjima (usp. Gaber et al. 2012), za Sloveniju potvrđujemo značajan stupanj određenosti uspjeha djece u školi lokusom koji određuje vjerojatnost uspjeha čak i prije polaska u školu – obiteljskim okruženjem i kulturnim kapitalom koji djeluje kao faktor koji uvjetuje znanje, ponašanje i stavove djece.

Navedeno potvrđuje potrebu za oblikovanjem mehanizama koji bi, s jedne strane, podigli razinu kulturnog kapitala odraslih generacija i time primjereno promijenili uvjetovanosti koje će djeca doživljavati u obitelji. S druge strane, očita je potreba za jačanjem funkcioniranja kompenzacijskih mehanizama – sve do skrbi za vrste pedagogije – koji bi trebali povećati količinu kulturnog kapitala koji u školi stječu djeca koja u nju ulaze iz manje poticajnog okruženja.

4.7 Problemi s rodnom i meritokracijom

U trećem poglavlju predstavili smo pozitivan značaj edukacijske meritokracije za poboljšanje položaja žena u školskom području i društvu općenito te utvrdili da su se mogućnosti žena za ulazak u prostor visokoga školstva značajno povećale u posljednjim desetljećima, ali kako pokazuje Zgaga (2015, 46):

Prijelazom na masovnu i univerzalnu fazu visokoga školstva stoga se i u našoj zemlji [Sloveniji, op. a.] počeo povećavati udio stanovništva

uključenog u tercijarno obrazovanje, kao i udio onih koji uspješno završavaju obrazovanje. Unutar tih udjela udio žena brže raste: na prijelazu tisućljeća žene su strukturno sustigle i prestige muškarce. Međutim, u visokoškolskim ustanovama u kojima se odvijaju te značajne promjene i dalje »dominiraju muškarci«; iako ih sve više pogađaju i valovi »feminizacije«, do litica prestižnih disciplina, najviših akademskih zvanja i rukovodećih pozicija još uvijek vrlo rijetko dolaze.

Stoga zaključujemo naše ispitivanje još jednom važnom kritikom meritokracije, vezanom uz ograničenja koncepta u polju u kojem su se žene relativno brzo i dobro etablirale nakon uklanjanja sistemskih barijera, ali unatoč omasovljenju visokog obrazovanja, i dalje su na djelu diskriminatorni mehanizmi koji u tom polju održavaju mušku dominaciju. Istaknut ćemo problematiku roda i meritokracije jer, kako ističe Arnot, kada raspravljamo o granicama meritokracije, zapravo bismo trebali govoriti o iluziji muške meritokracije (1982/2013). Ovo je važno upozorenje koje treba uzeti u obzir pri analizama odnosa moći unutar bilo kojeg društvenog podsustava u kojem djeluje meritokracija. Naime, sadržaj meritokratskih načela ovisi o interesima onih na rukovodećim pozicijama, oni_e odlučuju što se smatra zaslužnošću, a što ne. Dominantni diskursi o meritokraciji uvjeravaju nas, posebice u školskom i akademskom polju, da su zasluge slijepe na rod, identitet, klasu i tako dalje. Međutim, brojna istraživanja (Brooks, 1997; Hearn 2001; Husu, 2001; Morley, 1999) pokazala su da unatoč naizgled neutralnim meritokratskim načelima rodna diskriminacija poprima sve sofisticiranije i prikrivenije oblike koje je vrlo teško prepoznati i promijeniti. Dodajmo tome i tvrdnju T. Rees, koja piše: »'Jednak pristup' akademskom obrazovanju i karijeri koji su žene uživale u Europi tijekom proteklih 50 godina još nije doveo do 'jednakosti ishoda' u smislu pozicija, plaća, financiranja istraživanja, pa čak ni znanstvenih nagrada« (prema Zgaga 2015, 40).

Razlozi za to, kako ističu Tašner i Antić Gaber (2019), mogu se pronaći u činjenici da se radi o općem uvjerenju da su institucije same po sebi neutralne, objektivne organizacije u kojima je opće dobro glavni cilj. Pojedinkama i pojedincima koji su dio akademskih

institucija omogućeno je da je primarni cilj ovoga akademskoga polja potraga za istinom i da je njihovo ponašanje prvenstveno etično. Ako si dopustimo bliži pogled na funkcioniranje akademskih institucija, možemo utvrditi da se radi o, kao i u drugim društvenim podsustavima, igrama moći, borbama za više i moćnije položaje te rijetkim dobrima; možemo pratiti isključivanje drugačijih i diskriminaciju raznih vrsta, ako se ograničimo samo na neke problematične prakse. Na njih je već skrenuo pozornost Merton (1977) kada je pisao o skrivenom značenju neformalnih mreža i uskih skupina akademika, čuvara vrata akademskog polja. Već spomenuti Bourdieu (2012) također je kritički pisao o njima. Becher i Trowler (2001) također pišu o ne samo meritokratskim elementima podjele »akademskih plemena« i njihovom djelovanju na akademskim teritorijima. Vrijedi istaknuti i Acker, koja je nejednakost u organizacijama definirala kao »sustavne razlike među sudionicima u moći i kontroli nad ciljevima, resursima i rezultatima; odlukama o organizaciji rada; mogućnostima napredovanja i zanimljivom radu; sigurnosti zaposlenja i beneficijama; plaćama i drugim novčanim nagradama; poštovanju; te zadovoljstvima u radu« (2006, 443). Autorica je posebno zanimljiva jer je istaknula i rodni aspekt institucija – kao rodno uvjetovane (Acker 1990), uključujući i akademske, jer su ih formirali agenti koji nisu bez roda, već rodno obilježeni subjekti. Stoga moramo biti svjesni dinamike rodnih obrazaca i odnosa koji uključuju stalnu produkciju i reprodukciju rodnih odnosa i rodnih nejednakosti. Tek će nam navedeno omogućiti da uvidimo rodnu prirodu u naizgled neutralnim strukturama, procesima i načinima djelovanja. Sve je više istraživanja koje potvrđuju napisano. Ako sažmemo neke od najvažnijih zaključaka, možemo istaknuti sljedeće naglaske: akademske institucije ostaju prostori obilježeni muškarcima, čemu pripomažu znanstvene politike i organizacijski čimbenici u znanstvenim institucijama (Ule, 2012); slično potvrđuje i Zgaga kada zapisuje da se udio žena u nastavi i istraživanju povećava, ali sveučilištima i dalje »dominiraju muškarci« (2015). Hofman (2017) navedenom dodaje i ekonomsku krizu koja je dodatno otežala rodnu ravnopravnost u spomenutoj sferi, ističući prekarne i nesigurne oblike zapošljavanja u akademskom prostoru.

Na sličnoj liniji tvrdnji zaključuju Tašner i Antić Gaber (2019) da je koncept meritokracije značajan za jednakost žena i muškaraca u sferi obrazovanja i akademskoga svijeta, ali upozoravaju na nepromišljeno slavljenje renesanse meritokracije, skrivene iza ideje izvrsnosti, koja je vrlo često prisutna u akademskom diskursu. Logika meritokracije je potrebna; ima snažnu interpelacijsku funkciju, ali je treba kritizirati jer nije dovoljan kriterij za veću pravednost i rodnu ravnopravnost. Naime, omogućuje reprodukciju hegemonističkih struktura i praksi koje nemaju nikakve veze s akademskim zaslugama. Stoga se meritokratski principi i hegemonističke strukture koje ih podržavaju moraju propitivati, kritizirati i mijenjati.

Iz prikaza najznačajnijih dijelova odabranih kritika edukacijske meritokracije može se zaključiti da se unatoč općem odobravanju meritokratskog koncepta koji se ustalio u odgojno-obrazovnom sustavu, bez kojeg ne bi bilo ni demokracije ni njegove masovnosti, opravdano iznose sljedeća tri prigovora protiv njega:

1. »Spremnost za rad barem je djelomično određena društvenim porijeklom pojedinca i njegovim obiteljskim okolnostima.
2. Riječ je o konceptu koji dopušta velike razlike između obrazovanih elita i ostalih. Zbog toga dopušta razvoj vrlo nejednakog i nepravednog društva te, unatoč uvjerenju da daje jednake mogućnosti svima bez obzira na njihovo društveno podrijetlo, održava nejednakost. [...]
3. Spomenuti koncept može dovesti do diktature talentiranih. [...]« (Hutmacher 2001, 98).

Dodajemo i četvrti prigovor – meritokracija nije slijepa na rod.

Problem s konceptom meritokracije i njezinim zagovornicima jest taj što se protive nejednakostima koje su rezultat rođenja s nečim (obitelji, bogatstvom, društvenim mrežama), ali nemaju problema s činjenicom da su određene nejednakosti pojedinca/pojedinke posljedica financijskih i kulturnih nejednakosti. Drugim riječima, meritokracija zagovara jednake mogućnosti obrazovanja za sve, ali po strani ostavlja važno pitanje pravednosti školskog sustava u odnosu na društveno uvjetovane razlike.

Ovo pitanje i slična pitanja vode do razmatranja mogućih i nužnih proširenja koncepta meritokracije, dakle do završnog dijela našeg proučavanja kognitivne strukture koja značajno određuje suvremenu percepciju i praksu naših života.

5 Od jednostavne ka kompleksnoj jednakosti do pravednosti kao pravičnosti u društvu, a zatim i u školi

Kao što smo pokazali u prethodnim poglavljima, zahtjevi za jednakošću snažno su isprepleteni s pojavom meritokratske logike koja je zamijenila stara pravila društvene stratifikacije. Kritika postojećeg stanja društva započela je upravo zahtjevima za većom jednakošću. Mogu se pronaći u geslu Francuske revolucije, 'sloboda, jednakost, bratstvo', te u čartističkom pokretu, u pokretu za ukidanje ropstva, u zahtjevima Ruske revolucije, u borbi protiv fašizma i kolonijalizma, te dakako u feminističkim pokretima (usp. White 2007). Istovremeno, u četvrtom poglavlju pokazali smo da je uslijedila kritika novog meritokratskog kriterija – isto/opet s pozicije zahtjeva za jednakošću. Naime, analiza tvrdnji najistaknutijih kritičara meritokracije pokazala je da – iako su zahtjevi za većom jednakošću i njihova realizacija doveli do značajnih promjena u različitim područjima društvenog djelovanja – u edukacijskom području i društvu općenito skrb za jednostavnu jednakost nije dovoljna za uklanjanje društvenih nejednakosti. Štoviše, jednostavna jednakost proizvodi još više nejednakosti (Walzer 1983). Prilikom zagovaranja jednakog tretmana svih karakteristike i zahtjevi pojedinca, odnosno pojedinke brzo se zanemare. Naime, isti tretman različitih pojedinaca s različitim društvenim pozadinama i različitim kulturnim kapitalima ne uklanja nejednakosti i zasigurno ne donosi iste rezultate. Stoga bi se realizacija egalitarnog sustava mogla opisati kao ono što dodatno jača reprodukciju nejednakosti, umjesto da je uklanja. Hvatanje u koštac s nejednakošću stoga zahtijeva više od težnje za jednostavnom jednakošću. Kao što ističu Sen (1998) i Walzer (1983), zagovaranje jednakosti u jednom području vrlo vjerojatno dovodi do implicitnog pokretanja nejednakosti u drugom području. »Zahtijevati jednakost u području koje je

prihvaćeno kao 'središnje' područje društvenog djelovanja ide ruku pod ruku s pristankom na nejednakosti u udaljenijim 'rubovima'« (Sen 1998, x). Očito je da moramo potražiti odgovor na pitanje: jednakost čega (ibid., ix). U području edukacije, dakle, moramo pronaći odgovore na pitanja koje su jednakosti u sustavu odgoja i obrazovanja opravdane, a možda čak i nužne, te jesu li stoga određene nejednakosti prihvatljive.

Budući da zahtjevi za većom jednakošću ne vode nužno do pravednog, odnosno pravednijeg društva, a kamoli do pravedne, odnosno pravednije škole, razvoj koncepta meritokracije, koji je u svojoj srži povezan sa željom za većom jednakošću za sve, nije moguć samo na liniji jednakosti. Kako, dakle, dalje? Čini se da koncept socijalne pravednosti nudi dodatne mogućnosti za razvoj koncepta.

5.1 Jednakost i pravednost – dvije strane iste medalje?

Prije nego što započnemo raspravu o jednakosti i pravednosti u području edukacije, vratit ćemo se nekoliko koraka unatrag i pokušati objasniti značenje prvog i drugog pojma. Pojmovi jednakosti i pravednosti (engl. *equality* i *equity*) često se (i neopravdano) izjednačavaju. Iako se čini da pojam pravednosti poznajemo i razumijemo jer je to jedan od češće korištenih pojmova u raspravama o stanju i budućnosti suvremenih društava, kao i u vrednovanju pojedinaca i njihovih djela, pokušaji definiranja tog pojma često se kompliciraju. Upravo na to ukazuju autori istraživanja *Pravednost u europskim obrazovnim sustavima* kada na početku studije opisuju koncept pravednosti kao »sporan koncept«. Kada se koristi pojam pravednosti umjesto jednakosti, čini se da je »teren na koji stupamo manje siguran« (Hingel 2003, 11). Miller (2003) također smatra da je pronalaženje odgovora na pitanje što je pravednost zahtjevan zadatak. Budući da se i mi slažemo s procjenama zahtjevnosti koncepta, u nastavku ćemo dati neka dodatna objašnjenja.

Počeci rasprava o pravednosti sežu u antičku Grčku, za koju je bila karakteristična česta upotreba pridjeva pravedno, kako za

gradove-države, tako i za pojedince (Brighouse 2004; Kodelja 2006). Platon (1995) u *Državi* najprije definira pravednost (grč. δικαιοσύνη) uz pomoć troklasne strukture društva (vladari, ratnici te obrtnici i ratari), a kasnije koristi sličan model za definiranje pravednosti kod pojedinca. Kada predstavnici pojedinih klasa razvijaju svoje vrline i posljedično svoje postupke koji su u skladu s njihovim mjestom u društvu, možemo govoriti o pravednom društvu. Objašnjenje pravednosti kod pojedinca također se temelji na predstavljenom modelu. Njegova duša, baš kao i država, podijeljena je na tri dijela – um, volju/hrabrost (srčani dio) i nagone (požudni dio), koji, ako ćemo govoriti o pravednom pojedincu, moraju dobro djelovati svaki u svojoj 'sferi', a istovremeno usklađeno i usmjereno umom. Tumačenje pravednosti koje nudi Platon zanimljivo je jer se znatno razlikuje od suvremenog shvaćanja pravednosti. Antički mislilac shvaćao je pravednost kao odraz harmonije unutarnje strukture pojedinca i strukture države, više u smislu moralnog čovjeka (usp. Brighouse 2004; Kodelja 2006). Sve do početka modernih društava, pravednost se češće shvaćala kao »vrлина pojedinca, a manje kao karakteristika društava« (Barry 2005, 4).

Kodelja (2006), koji se definicijom pravednosti bavi sustavno i sveobuhvatno, oslanja se na još jednog značajnog antičkog mislioca – Aristotela. Autor *Nikomahove etike* (1994) razlikovao je dvije vrste pravednosti: tzv. pravnu pravednost (pravednost zakona) i pravednost koja nije podložna pisanom pravu, već ispravlja pravnu pravednost (postupanje prema duhu, a ne prema slovu zakona) (Kodelja 2006, 7). Prvu bismo na engleski mogli prevesti kao *justice*, a drugu kao *equity*. Na hrvatskom za prvu riječ koristili bismo »pravednost«, a za drugu »pravičnost«.⁷¹ Unatoč razlikama u shvaćanju pravednosti, još uvijek postoji prilično širok konsenzus da tradicionalno shvaćanje

71 U suvremenim raspravama (npr. o pravednosti u obrazovanju) autori ne razlikuju pojmove *justice* i *equity*. Na ovome mjestu prikladna je Kodeljina primjedba da se »pravednost« odnosi na »pravednost koju Rawls naziva pravednost kao pravičnost« (ibid., 6). Taj se koncept, međutim, razlikuje od Aristotelove pravednosti kao dobrohotnosti. Može se primijetiti da ćemo se u ovom trenutku baviti tzv. socijalnom pravednošću koja u Rawlsovim očima spada pod distributivnu pravednost, a ne pravednost prema ekvivalenciji. Distributivna pravednost cilja na prednosti i opterećenja razumne suradnje (usp. Rawls 1973, 2003 i Brighouse 2004).

pravednosti ima dva osnovna značenja. Prvo, znači usklađenost ponašanja s nekom normom: prirodnom, božjom ili pozitivnom, a drugo, znači jednakost« (ibid., 11).

Aristotel pravednost definira i kao potpunu vrlinu koja obuhvaća sve druge vrline. Aristotel pravednost u užem smislu shvaća kao jednu od vrlina koju dijeli na dva oblika – distributivnu i korektivnu. Za oba oblika vrijedi da je pravedno ono što je u skladu s jednakošću. Sličnu definiciju pravednosti možemo pronaći i na Lorenzettijevoj fresci *Alegorija dobre i loše vladavine*. Na njoj je muška figura – predstavlja dobrog vladara – okružena sa šest vrlina, predstavljenih sa šest ženskih figura. S lijeve strane prikazani su mir, hrabrost i razboritost, a s desne strane plemenitost, umjerenost i pravednost. Posljednja se pojavljuje još jednom. Drugi put je prikazana samostalno, između dva prikaza vladavine, dobre i loše. Središnja pozicija koja joj je ovaj put namijenjena, prema našem mišljenju, ukazuje na značaj pravednosti kao vrline koja bi trebala biti najznačajnija vrlina društvenih ustanova.⁷² Figura koja predstavlja pravednost na spomenutoj fresci u rukama drži vagu nad kojom bdije figura mudrosti. Na lijevoj strani vage nalazi se anđeo s mačem i krunom, što bi se moglo povezati s Aristotelovom razdiobnom/distributivnom pravednošću (pravednošću prema zaslugama). Na desnoj strani vage prikazana je pravednost prema ekvivalenciji jer anđeo uravnotežuje robu dvaju obrtnika. Iz svake strane spušta se uže do figure sloge (ispod pravednosti), koja ih plete u pletenicu. Pletenica ide dalje linijom građana i završava u rukama vladara; simbolika pritom potvrđuje pravednost kao poveznicu između građana, a također i između građana i vlasti – dobru vladavinu.

Pravednost kao jednakost, distributivna i korektivna, »ovisi o zakonima, odnosno normama koje propisuju jednakost između zasluga i dobitaka, s jedne strane, te između dobitaka i gubitaka, s druge strane« (Kodelja 2006, 15). Na to ukazuje i definicija pravednosti rimskog cara Justinijana, koji je smatrao da je pravednost »trajna i

72 Rawls (1973) smatra da bi pravednost trebala biti prva vrlina društvenih ustanova.

postojana volja da se svakome da ono što mu pripada» (Miller 2003, 84). Definicija naglašava dva važna aspekta pravednosti – svakog pojedinca treba tretirati pravedno i dosljedno. Miller dodaje da se jednostavnoj dosljednosti mora dodati i relevantnost: »Razlike u postupanju s ljudima mogu se temeljiti samo na razlozima koji su relevantni za dano postupanje, [...] gdje ne postoje značajni razlozi za razlikovanje, sa svima treba postupati jednako« (ibid., 85). Iz zapisa je ponovno moguće uočiti da su jednakost i pravednost povezane i istovremeno različite – povezanost i istovremeno različitost, na što ukazuje i tzv. pravilo pravednosti koje zahtijeva da prema jednakima postupamo jednako, a prema različitim različito. Riječ je o praznom, tek formalnom pravilu koje zahtijeva dodatne kriterije za svrstavanje u spomenutu kategoriju. Sličnu nedorečenost sadržaja susrećemo i u prethodno spomenutoj Justinijanovoj definiciji načela pravednosti koje je Ciceron sažeo riječima »dati svakome ono što mu pripada« (Kodelja 2006, 15). Ono što je pojedinčevu trebao bi odrediti zakon. Definicija je kasnije određena kao tautologija i apsurdna tvrdnja (Kant, naime, upozorava da nekome ne možemo dati nešto što već ima (ibid.)), ali je unatoč tomu ostala na snazi do danas. Sadržajna praznina pravila pravednosti ispunjavana je tijekom stoljeća raznim teorijama i kriterijima.

U nastavku ćemo pogledati neke od tih teorija. Središnja će biti Rawlsova teorija pravednosti jer je u posljednjim »desetljećima vjerojatno najvažnija teorija pravednosti u suvremenoj političkoj filozofiji« (Kodelja 2006, 21), kao i jer ima veliki utjecaj na proučavanje pravednosti u edukaciji »jer su različite teorije pravednosti na temelju kojih su razvijeni indikatori pravednosti obrazovnih sustava odabrani tako da su neposredno povezane s Rawlsovom teorijom« (ibid., 23). Navedeno se odnosi na one koji se slažu s njegovom teorijom ili joj se protive (usp. Brighouse 2004).

Ako pokušamo odgovoriti na pitanje iz naslova, možemo zaključiti da je upravo povezivanje pojmova jednakosti i pravednosti značajno za naše objašnjenje razlike između jednakosti i pravednosti. Pravednost obuhvaća jednakost. Drugim riječima, jednakost je aspekt pravednosti. Podsjetimo se: Aristotel tvrdi da je »pravedno ono što

je u skladu s jednakošću» (1994, 160). Unatoč različitosti, možemo govoriti o presjeku dvaju pojmova, a stoga ne iznenađuje da se često koriste kao sinonimi.

Međutim, koncepti pravednosti i jednakosti bave se i različitim temama – »s jedne strane, 'stvarnim' prednostima, odnosno nedostacima u smislu Bourdieuovih triju oblika kapitala, a s druge strane, tiču se normativno-etičke teme pravedne raspodjele resursa« (Hutmacher 2001, 10). Razlikovanje između dva koncepta značajno je i zbog drugog pitanja, naime, pitanja »jesu li uistinu sve nejednakosti nepravedne« (ibid.). Drugim riječima, kada još uvijek zahtijevamo jednakost i vjerujemo u nužnost postojanja formalne jednakosti, postavlja se pitanje, »jednakost čega imamo na umu« (Sen 1992).

5.2 Od jednostavne jednakosti ka kompleksnoj jednakosti...

Zahtjevi za jednakošću značajni su za razumijevanje uspostave i funkcioniranja suvremenih, demokratskih društava. Više jesnoće donosi razlikovanje različitih oblika jednakosti jer zahtjev za jednom jednakošću često znači »zahtjev za nekoliko stvari istovremeno« (White 2007, 4). Jedan od najvažnijih svakako je pravna jednakost, na koju smo već ukazali uz pomoć Aristotela. Ne možemo zamisliti funkcioniranje društva bez pravnih pravila i normi. Norme nekog društva država definira uz pomoć svojih institucija. Za pravednu i učinkovitu suradnju u društvu potrebna je podjela na zakonodavnu, izvršnu i sudsku granu vlasti. Pravna jednakost zahtijeva da svi subjekti određene države podliježu istim zakonima (ibid.). Međutim, zato što jednakost pred zakonom ne znači nužno jednakost u predlaganju zakona, nužna je i tzv. politička jednakost. Subjekti određene države trebali bi imati jednake mogućnosti u predlaganju zakona kojima podliježu. Iz ovog zahtjeva za političkom jednakošću proizlaze dva politička prava – pravo glasa i pravo kandidiranja. Treći oblik jednakosti White, pozivajući se na Millera, naziva društvenom, odnosno statusnom jednakošću, a riječ je o položaju pojedinca u društvu. Statusna jednakost stoga bi zahtijevala jednak pristup pojedincima,

uzimajući u obzir samo osobne sposobnosti, potrebe i njihova postignuća (Miller u White 2007, 7). Oblik društvene jednakosti je i »odsutnost dominacije u svakodnevnim ljudskim odnosima« (ibid.). Riječ je o odsutnosti moći jedne osobe nad drugom, npr. muškarca nad ženom, protiv čega su se među prvima učinkovito borili J. S. Mill i H. Taylor. Društvo jednakih samo omogućuje svima da uživaju tzv. »efektivnu slobodu« (ibid., 7).

Na problem monopola, koji shvaća kao posjedovanje ili kontrolu nad određenim društvenim dobrima s ciljem iskorištavanja njihove dominantnosti, strukturirano upozorava i Walzer (1983). »Fizička moć, obiteljski ugled, vjerske ili političke dužnosti, zemljoposjedničko bogatstvo, kapital, tehničko znanje – svako od ovih dobara dominiralo je u različitim povijesnim razdobljima« (Walzer 1983, 11). Ako posjedujete jedno od ovih važnih dobara, smatra Walzer, ostala će slijediti. Ilustrirajmo to primjerima kapitalističkog društva u kojem je kapital dominantan, a moć i ugled ga slijede. U meritokracijama sličnu ulogu može imati znanje itd. Oni koji posjeduju monopolističku kontrolu nad dominantnim dobrom predstavljaju vladajuću klasu. Međutim, zato što monopol i dominacija nikada nisu potpuni, događaju se društvene promjene. Druge skupine uvijek 'izazivaju' vladajuću skupinu. Raspodjela dobara stvara sukobe jer nedominantne skupine žele različite dominantne raspodjele. Stoga su u društvu uvijek na djelu grupne borbe za dominaciju. Čak i u etabliranju meritokratskog kriterija (karijere otvorene za talente) moguće je razabrati da ga zagovaraju oni koji vjeruju da posjeduju talent, a najčešće su i monopolisti u području edukacije. Prema Walzeru, grupne borbe imaju paradigmatički oblik. Dominantno dobro, nad kojim skupina ima monopol, sustavno se pretvara u cijeli niz drugih stvari – prilike, moć, ugled (ibid., 12). Upravo taj oblik dovodi do činjenice da su zahtjevi za drugačijom raspodjelom u društvu stalno na djelu.

Prema Walzeru, za pravednije djelovanje društava rješenje nije moguće pronaći u većoj jednakosti. Jednostavna jednakost je važna, ali ne jamči pravedno organizirano društvo. Ako zamislimo društvo u kojem svi ljudi imaju istu količinu novca na raspolaganju i sve je na prodaju svima, na kraju ne postoji jednakost među pojedincima kao

što bismo očekivali. Korištenje i učinak novca, naime, dovode do razlika i novih oblika dominacije. Dobar primjer za to je čak edukacija, ako je dostupna svima pod istim uvjetima. Pokazuje se da je edukacija dobra investicija jer i ako su druga dobra dostupna onima koji je imaju. Stoga nad njom monopol pokušava dobiti određena skupina – skupina talentiranih (Walzer 1983). Paradigmatskim postavljanjem edukacije kao dominantnog dobra spomenuta skupina zahtijeva da dobro koje kontroliraju bude toliko važno da bi trebalo dominirati i izvan sfere škole, u poslovima, titulama, posebnim pravima, bogatstvu itd. Svoje zahtjeve predstavljaju kao pravedne. Kome drugome, ako ne talentiranima, treba dopustiti povećanje svih resursa? I tako je rođena meritokracija, sa svim problemima koje ističe Young. Dakako, Walzer se u tom obliku dominacije suočava s logičnim pitanjem, tj. što se može učiniti. Odgovor leži u postavljanju ograničenja novim obrascima razmjene, odnosno transformacija koje bi inače priznale, ali istovremeno ograničile monopol moći talentiranih.

Nije potrebno toliko se baviti monopolom nad nekim dobrom koliko je potrebno ograničiti, odnosno eliminirati njezinu dominaciju izvan polja njezine legitimne dominacije, odnosno monopola. Stoga Walzer predlaže nešto što bi se moglo nazvati kompleksnim egalitarnim društvom, u kojem monopoli postoje jedan pored drugoga. Polja su, međutim, relativno autonomna. I to je važno: predlaže očuvanje autonomije sfera. Walzer tako rješenje traži u polju definiranja jednakosti kao »kompleksnog odnosa osoba koji posreduju dobra koja proizvodimo, dijelimo i distribuiramo međusobno. Jednakost nije jednakost imovine. Ona zahtijeva različite kriterije distribucije koji odražavaju raznolikost društvenih dobara« (ibid., 18).

I unutar sfere moguće je razabrati odnose moći i nejednakosti koje iz njih proizlaze, ali one ostaju vezane za granice sfere. Ako dođe do kršenja tih pravila, riječ je o pokušaju tiranije. Promijeniti jedno dobro u drugo, bez intrinzične povezanosti među njima, znači napad, odnosno prodiranje u sferu koja ima svoja vlastita pravila. Režim kompleksne jednakosti suprotan je režimu tiranije. Naime, zagovara odnose koji onemogućuju dominaciju. Da ilustriramo primjerom, osoba X stekla je oblike kapitala koji su joj potrebni za pozicioniranje

u određenom polju. Osoba X stoga uspješno djeluje u tom području već nekoliko godina i ima više ugleda, moći i utjecaja od osobe Y koja se u tom polju tek etablira.

Opisane nejednakosti za Walzera su prihvatljive i legitimne. Međutim, spomenuti položaj osobe X ne smije uzrokovati nejednakost između te osobe i drugih osoba u drugim područjima, npr. u školovanju, pravosudnoj sigurnosti, zdravstvenoj skrbi itd. Walzer također smatra da su razlike dopuštene samo ako donose prednosti najmanje privilegiranim slojevima stanovništva. Ovu diferencijaciju trebala bi omogućiti jaka država. Zalaže se za kompleksno egalitarno društvo i predlaže borbu protiv dominacije, ali ne predlaže ukidanje monopola unutar individualne sfere (Walzer 1983).

5.3 ...do pravednosti kao pravičnosti

Kada tematiziramo uklanjanje nejednakosti i uključivanje koncepta društvene pravednosti, dobro je prisjetiti se poznatog Tocquevilleova paradoksa, prema kojem se poboljšanjem društvenih uvjeta postojeće nejednakosti čine nepravednijima. Osjećaji nepravde i zavisti sve više jačaju smanjenjem nepravednosti. Hutmacher paradoks lijepo ilustrira nastojanjima feministkinja da postignu veću ravnopravnost spolova: »Mnoge nejednakosti među spolovima u posljednjih 50 godina su uklonjene, ali što se žene više približavaju uvjetima muškaraca, to preostale nejednakosti među spolovima postaju neprihvatljivije – i borba protiv njih postaje aktivnija, nužnija i svestranija« (Hutmacher 2001, 20). Istovremeno, smanjenje i uklanjanje određenih društvenih nejednakosti napreduje vrlo sporo jer ih većina građanki i građana prihvaća, odnosno zato što ih ne mogu odrediti kao nepravedne. Da bi ih mogli okarakterizirati kao pravedne ili nepravedne, prema Fleurbaeyu (1996 u Meuret 2001, 94) prvo treba imati ideal – ideju pravednog društva, argumente koji objašnjavaju pravednost društva i područje primjene. Svo troje može se pronaći kod jednog od najpoznatijih teoretičara pravednosti, tj. Johnu Rawlsu.

Budući da je danas gotovo nemoguće raspravljati o pravednosti u društvu i njegovim podsustavima bez barem okvirnog poznavanja

Rawlsove *Teorije pravednosti* (u nastavku *Teorija*), koja je objavljena 1971. godine i čiji su temelji postavljeni barem desetljeće ranije (Brig-house 2004, 8). *Teoriju* je objavio kako bi »pružio što koherentniji pregled ideja o pravednosti kao pravičnosti« (Rawls 1973, vii). *Teorija* predstavlja »bogato, zahtjevno i temeljno djelo« (Nagel 1989, 1), nudi dobro razrađene argumente pravednosti kao pravičnosti i otvara mnoge teme za daljnje diskusije. Budući da se područjem pravednosti bavi na sofisticiran i tehnički izuzetan način, cijene je stručnjaci iz područja moralne i političke teorije, a zbog svoje »svima poznate« teme i prividne jednostavnosti zanimljiva je i za laike.

Interes za Rawlsovo djelo nije jenjavao u više od 40 godina od njegove prve objave. Jedan od razloga je nesumnjivo Rawlsov povratak tradiciji političke filozofije, odstupanje od semantičkih teorija logičkih pozitivista i analitičke škole općenito. Drugi je taj što se unatoč svojoj zahtjevnosti bavi pitanjima koja su zanimljiva većini ljudi i koja se tiču širih masa. Kada se Rawls referira na englesku tradiciju političke teorije – Humea, Smitha, Milla i druge – to čini na »svjež način, u svjetlu razvoja ekonomije i društvenih znanosti« (Dworkin 1989, xxxiii). Rawls nije skrivao činjenicu da je njegovo djelo proizvod vremena u kojem je živio.⁷³ Dakako, ta činjenica ne umanjuje značaj njegove teorije. Naprotiv, svojim je radom postavio teorijske temelje za važne moralne i političke ideje našeg vremena. Čak i ako se s njima ne slažemo, ne možemo ga zanemariti. Bez njegovih ideja teško je razmišljati o pitanju pravednosti u području edukacije. Stoga ćemo u nastavku predstaviti strukturu *Teorije* te objasniti neke od njezinih temeljnih ideja, kao što su: osnovna struktura društva, početna pozicija, načela pravednosti, primarna dobra koja su cilj racionalnih života i Aristotelov princip, tj. osnovni princip motivacije. Pritom ćemo se u velikoj mjeri oslanjati na djelo *Pravednost kao pravičnost* jer ono predstavlja Rawlsovo posljednje, revidirano i dopunjeno djelo, u kojem on otklanja neke od pogrešaka i nedosljednosti

73 Početkom 1970-ih u SAD-u temeljne ideje liberalizma bile su dovedene u pitanje. Povjerenje u političke institucije padalo je zbog Vijetnamskog rata. Razni pokreti civilnog društva rezultirali su ozbiljnim sukobima između aktivističkih skupina i policije.

Teorije te proširuje svoje koncepte argumentima kritičara. Istovremeno, povezuje osnovne ideje iz *Teorije* s važnijim djelima koja je napisao u razdoblju nakon nje; spomenimo samo esej *Pravednost kao pravičnost: političko, ne metafizičko*⁷⁴ i djelo *Political Liberalism* (1993). Naše uvodno upoznavanje s Rawlsovom pravednošću ostaje, kao što smo već spomenuli, prvenstveno namijenjeno kasnijem povezivanju pravednosti kao pravičnosti i edukacije.

5.3.1 *Teorija pravednosti*

Rawls je razvio svoju teoriju pravednosti jer je bio nezadovoljan postojećom političkom teorijom koja se nalazila između dvije krajnosti: »utilitarizma i nekoherentne zbrke ideja i principa – intuicionizma« (Kymlicka 2005, 91). Želio je formulirati teoriju pravednosti »za slobodno društvo u kojem će pojedinci zadržati različite stavove o tome što je u životu vrijedno truda i koje su istinske moralne vrijednosti prema kojima se u životu ravnaju« (Brighouse 2004, 30). Vjerovao je da slobodni i racionalni ljudi, koje ne ograničuju represivne vlasti, različito odlučuju o tome što je za njih dobro i čemu u životu vrijedi težiti. Vjera u slobodni ljudski razum, koji određuje dobro, karakterizira cijelu teoriju koju Rawls nudi. Bio je uvjeren da se teorija pravednosti ne može graditi na moralnim temeljima koji se racionalnim ljudima čine upitnima.

Potraga za odgovorom na pitanje koja je najprihvatljivija politička koncepcija pravednosti za određivanje pravednih uvjeta suradnje među građanima, koje smatramo jednakim, slobodnim, racionalnim, normalnim i aktivnim članovima društva, proizvela je opsežan opus radova koji je teško ukratko sažeti. Ako bismo ipak pokušali, mogli bismo napisati da sadrži tri značajna elementa: »viziju ljudi i društva, [...] koncept moralne teorije [...] i konstrukciju koja bi trebala omogućiti principe koji bi bili odraz vizije i istovremeno bi bili u skladu s moralnom teorijom« (Nagel 1989, 1). Iz tih elemenata izvedene su temeljne ideje, principi i koncepti kojima je cilj predstaviti

74 Prevedeno na slovenski jezik i objavljeno u zborniku *Komunitarizem in individualizem* (2004).

najprihvatljiviju teoriju pravednosti kao pravičnosti za demokratsko društvo.

5.3.2 Osnovne ideje Teorije

U usporedbi s već spomenutim uvodom u *Teoriju* u prvom poglavlju *Pravednosti kao pravičnosti* (2003), koja je također nastala kako bi se »ispravile glavne pogreške iz *Teorije*« (2003, xv), objašnjavajući uloge političke filozofije Rawls navodi razloge vlastitog bavljenja ovom tematikom. Pritom precizno navodi četiri uloge koje politička filozofija ima kao dio društvene političke kulture. Već je u samom popisu moguće pronaći i razloge zašto je potrebno baviti se njome i kakvu ulogu ima u području edukacije.

Prva uloga političke filozofije proizlazi iz težnje za uklanjanjem političkog sukoba i potrebe za uspostavljanjem društvenog poretka. »Da bi društvena suradnja uopće bila moguća« (2003, 2), naime, potrebno je pronaći »neki zajednički temelj za politički dogovor« (ibid., 1) ili barem smanjiti razlike u stavovima, interesima i strastima. Naime, ljudi nisu vođeni samo svojim interesima već i svojim stavovima, strastima itd. Politička filozofija može doprinijeti percepciji političkih i društvenih institucija – ljudima pomaže da shvate kakvu ulogu u njima imaju kao njezini članovi s određenim političkim statusom. Riječ je o tzv. orijentacijskoj ulozi i oslanjanju na Kantovu ideju razuma, »koji je istovjetan sposobnosti orijentacije« (ibid., 3). Pomirenje je njezina treća uloga. Može nas pomiriti i ublažiti naše nezadovoljstvo društvom pokazujući »da je razvoj institucija racionalan« (ibid.). U ovom djelu može se zamijetiti Hegelova ideja o racionalnosti svijeta. »Ako na svijet gledamo racionalno, svijet je racionalan« (ibid.).

Rawls je uvjeren da demokratsko društvo ne može biti ni zajednica (obitelj) ni savez (društvo), ali može biti oblik pravedne suradnje racionalnih i slobodnih građanki i građana. Uzrok takve suradnje je blagostanje koje iz te suradnje proizlazi. Njegova četvrta uloga je varijacija treće. Politička filozofija je realistično-utopijska; ona je »ispitivanje granica politički mogućeg« (ibid., 4).

Prema mišljenju autora, kriterij uređenja stvari trebao bi biti pravednost – ljudi imaju pravo na stvari jer je to pravedno, a ne zato što ih zaslužuju (engl. *merit*). Umjesto koncepta zaslužnosti (meritokracije), Rawlsova teorija pravednosti stoga se temelji na tri osnovna principa koje naziva »temeljnim intuitivnim idejama«. Riječ je o idejama koje se mogu pronaći u starijim i modernijim političkim argumentima, kao i u dokumentima poput *Deklaracije o neovisnosti* SAD-a i *Opće deklaracije o ljudskim pravima*. Prema njegovom mišljenju, u usporedbi s meritokracijom i utilitarizmom, ove tri ideje mogle bi osigurati široki javni konsenzus. Upravo je to od iznimne važnosti za demokratsko društveno uređenje. Praktični cilj pravednosti kao pravičnosti je, između ostalog, osigurati prihvatljiv »filozofsko-moralni temelj demokratskih institucija i razumijevanje pitanja vezanih uz jednakost i slobodu« (ibid., 5), a sve to trebale bi osigurati predstavljene temeljne ideje.

U ideje koje pomažu u organiziranju i strukturiranju pravednosti i pravičnosti kao cjelini spadaju:

1. ideja o »društvu kao pravednom sustavu društvene suradnje« (ibid.) tijekom dugog vremenskog razdoblja. Ona je za razumijevanje pravednosti ključna. Riječ je o središnjoj ideji koju Rawls koristi za razumijevanje značaja pravednosti kao pravičnosti za demokratsku vladavinu. Međutim, ideja ima barem tri bitne značajke:
 - nije riječ samo o suradnji, već o tome da se vodi javno prihvaćenim pravilima i postupcima koje oni kojih se tiče prihvaćaju kao prikladne;
 - ideja suradnje uključuje i pravične (engl. *fair*) uvjete suradnje koji precizno definiraju ideju reciprociteta. Pravila funkcioniraju ako ih svi prihvaćaju i poštuju. Ali ne znamo što se događa ako to ne čine. Rawls pretpostavlja da ih racionalni pojedinci poštuju jer od toga imaju koristi, a to je već treći element ideje;
 - prednosti koje imaju i kojima u takvoj suradnji sudionici teže (usp. Rawls 2003, 6).

Središnju ideju prate dvije (dodatne) osnovne ideje:

2. ideja dobro organiziranog društva, tj. društva učinkovito reguliranog javnim shvaćanjem pravednosti. Riječ je o komplementarnoj ideji ideje o društvu kao pravednog sustava društvene suradnje. O takvom društvu govorimo kada:
 - »je ispunjen uvjet javnosti [*publicity condition*] – svi građani prihvaćaju i znaju da su svi prihvatili iste uvjete pravednosti; ovo ponašanje prepoznato je kao stvar javnog pristanka;
 - osnovna društvena struktura zadovoljava zahtjeve pravednosti;
 - građani imaju učinkovit osjećaj pravednosti – pojedinci je razumiju i ne opiru se situacijama koje su im dodijeljene (znaju gdje pripadaju)« (Brighouse 2004, 34).
3. Treća i najvažnija ideja je ideja građana kao slobodnih i jednakih moralnih osoba. O jednakosti među građanima govorimo kada »imaju sposobnost osjećaja za pravednost, [...] imaju sposobnost poimanja dobra« (Rawls 2003, 6).

Sposobnost osjećaja za pravednost obuhvaća sposobnost pojedinca da u svojim postupcima uzima u obzir granice koje postavljaju legitimni interesi drugih ljudi. Rawls sposobnost poimanja dobra shvaća kao »razuman životni plan« (1973, 92–93). Međutim, nije osobito precizan u pogledu onoga što sve ubraja u takav plan.

Građane shvaća kao slobodne kada »sebe doživljavaju kao mjerodavne izvore iskaza o društvu [...] i imaju pravo sebe vidjeti kao neovisne u svojem poimanju dobra« (Brighouse 2004, 35). Iza ideje mjerodavnih subjekata leži pogled na nas same kao one koji imaju pravo težiti »dobrom životu« kako ga zamišljamo, dakako, u granicama koje postavlja pravednost. Pritom očekujemo i da nas ustroj društvenih institucija uzima u obzir kao pojedince. Napomenimo da nije riječ o pojedincima koji bi imali na umu samo sebe i vlastite interese. Iako su ograničeni zahtjevom za pravednošću, uz vlastite interese moraju uzimati u obzir i interese drugih. Dosljedni smo u težnji za dobrom čak i ako s vremenom mijenjamo svoja uvjerenja – vjerska, politička, svjetonazorska itd. Stoga možemo očekivati da će

se društvo bez obzira na promjenu naših stavova prema nama odnositi isto, i to u pogledu nagrada koje zaslužujemo, kao i kazni ako smo prekršili pravila i zakone.

Navedene ideje igraju značajnu ulogu u društveno-političkoj misli. Također, iz navedenog jasno je vidljiva odanost *Teorije* individualnim slobodama. »Riječ je o ideologiji izgrađenoj na prevladavajućim pravima pojedinca« (Post 2006, 10). S obzirom na to da je Rawls po svojem stajalištu liberal,⁷⁵ ne bi nas trebalo iznenaditi da posebnu pozornost posvećuje slobodi i jednakosti; prva prethodi drugoj, ali o tome više u nastavku. Kada postavlja okvir svoje teorije, liberalno je orijentiran, baš kao što je većina suvremenih političkih stavova obilježena idejama egalitarnog liberalizma 18. i 19. stoljeća. Međutim, njegov rad ne treba shvaćati samo kao podršku postojećoj liberalnoj ideologiji i institucijama. Naprotiv, njegova »idealna« teorija je prije izazov postojećem društvenom sustavu.

5.4 Osnovna struktura društva

Prije objašnjenja načela pravednosti Rawls objašnjava što je predmet pravednosti. Naime, načela se odnose na taj predmet, nazvan osnovnom strukturom društva, koja se sastoji od nekih središnjih institucija društva: zakonodavstva, pravno priznatih oblika vlasništva, ekonomskih struktura, formiranja parlamenta i sudstva itd. »Te institucije upravljaju raspodjelom koristi koje proizlaze iz društvene suradnje i određuju temeljna prava i dužnosti građana« (Brighouse 2003, 36). Naime, društvo je pravedno kada su središnje institucije uređene u skladu s pravednim načelima.⁷⁶

75 Liberalnu političku misao karakterizira snažna povezanost liberalizma i slobode, posebno individualne slobode. Iako je teško dati jednostavnu definiciju liberalizma, možemo reći da su »u sferi politike liberali posvećeni intelektualnoj slobodi, slobodi govora, udruživanja, građanskim slobodama općenito. U sferi privatnog života podižu zastavu slobode vjeroispovijesti i drugih praksi, slobode izbora načina života« (Waldron 1993, 38). S druge strane, Ronald Dworkin uvjeren je da su liberali »snažnije posvećeni ideji jednakosti nego bilo kojem drugom idealu slobode« (ibid., 37).

76 Neke institucije ne pripadaju osnovnoj strukturi društva. Rawls, npr. crkve (ako nisu državne) ne smatra »neovisnima od osnovne strukture« (ibid.). Stoga ne podliježu istim pravilima kao središnje javne institucije.

Osnovna struktura je značajna jer je transparentna institucija prisile koja djeluje u skladu sa zakonima i pravilima, a pojedinci su moralno odgovorni za opravdavanje tih pravila jedni drugima. Također, ima značajan utjecaj na živote pojedinaca. Naime, uspjeh pojedinca u društvu povezan je s njegovim položajem u osnovnoj strukturi i njezinim uređenjem. Pritom je važno naglasiti da Rawls ne propisuje kako bi ljudi trebali živjeti. Cilj *Teorije* nije »ustoličiti« načela koja će određivati kako postupati u životu, već uspostaviti načela koja će biti dovoljna kao okvir unutar kojeg će pojedinci urediti svoje živote prema svojim željama. Rawls naglašava da se načela tiču samo osnovne strukture koja »privatno udruživanje uokviruje« (ibid.).

5.4.1 Početna točka i veo neznanja

Rawls postavlja središnju ideju svoje teorije kao početnu točku (PT). »Ideja početne točke je uspostavljanje pravedne procedure u kojoj će se birati pravedna načela« (1973, 136). PT predstavlja »misaoni eksperiment« (Brighouse 2004, 38), koji omogućuje izvođenje prethodno predstavljenih osnovnih ideja te osmišljavanje i uspostavljanje društvenih institucija. Pretpostavlja, kako prenosi Dworkin, »skupinu muškaraca i žena koji se udružuju kako bi formirali društveni ugovor« (1989, 16). Rawlsovu *Teoriju* stoga uvrštavaju u tzv. teorije društvenog ugovora.⁷⁷ Rawlsov društveni ugovor je, na tragu Kanta, hipotetski i pretpostavlja da su članovi društva suvereni pojedinci koji su dužni dijeliti svoj suverenitet sa svojim obvezama jedni prema drugima, a ne s nekim autoritetom (kralj, bog, papa). Njegova konceptualizacija »ugovora« od prethodnika razlikuje se po tome što nastoji »uspostaviti načela pravednosti koja će strukturirati sve daljnje dogovore« (Post 2006, 10). Razlika

⁷⁷ Ciljamo na klasične teorije društvenog ugovora, kako su ih razvili Hume, Locke, Kant, Rousseau, koji društvo i njegovu organizaciju prikazuju kao stvar dogovora između njegovih članova. Dworkin političke teorije dijeli na one koje su usmjerene na ciljeve (utilitarizam), dužnosti (Kantov imperativ) i prava (Paineova teorija). U teorijama prava i dužnosti u prvom planu je pojedinac, a ne društvo (usp. Nigel 1989, 40–41). Za korištenje koncepta društvenog ugovora smislene su samo teorije koje se usredotočuju na prirodna prava pojedinca.

između klasičnih teorija društvenog ugovora i Rawlsove može se pronaći i u opisu njegovih članova. U Rawlsovom slučaju članove predstavljaju muškarci i žene »s uobičajenim ukusima, talentima, ambicijama i uvjerenjima, pri čemu svaki od njih privremeno ne poznaje vlastite karakteristike i stoga mora pristati na uvjete ugovora prije nego što im se znanje o njima vrati« (Dworkin 1989, 17). Rawls pokušava dokazati da bi »neupoznati« muškarci i žene, uz pretpostavku da su racionalni i da djeluju u svom apstraktnom interesu, odabrali njegova načela pravednosti. Argument u prilog početne točke treba pronaći u činjenici da su načela pravednosti u interesu svih članova bilo koje političke zajednice. Zato bi bilo pravedno uređivati društvena pitanja u skladu s njima. Naime, nije riječ o zaštiti trenutnih interesa, već su načela utemeljena na interesima koji zanemaruju (prikrivaju) – stoga veo neznanja – »znanje o pripadnosti određenoj generaciji, o prirodnim datostima, o društvenom i klasnom podrijetlu i o našem posebnom poimanju dobra« (Rawls 2003, 15–16, 86).

Brighouse naglašava tri funkcije vela:

1. omogućavanje nepristranosti načela;
2. u vezi s tim, oduzimanje stečenih privilegija;
3. doprinos načinu formuliranja temeljnih ideja (usp. 2004, 40).

Unatoč privremenom neznanju, oni iza vela nisu potpuno neupućeni. Razumiju opća načela funkcioniranja društva – politiku, ekonomiju, osnove društvene organizacije i temeljne zakone ljudske psihologije (usp. Rawls 1973, 137). Rawls se za početno neznanje odlučuje jer smatra da motivacija za odluku koja je pravedna ne bi trebala biti zavist ili altruizam (2003, 87). Budući da je svjestan da su elementi izbjegavanja rizika (engl. *risk aversion*) i neizvjesnosti istovremeno prisutni u svakom pregovaranju, pokušava ih smanjiti tzv. »pravilom maksmin« (ibid. 97–99). Riječ je o pravilu koje bi odabrali racionalni akteri tako što maksimiziraju ono što bi dobili kada bi se našli na minimumu, tj. »u najgoroj poziciji« (Kymlicka 2005, 108). To bi trebalo biti u najvećoj mjeri obećavajući izbor u okolnostima neznanja jer osigurava da osoba zauzme poziciju koja joj je prihvatljiva.

Predstavljeni koncepti su teorijsko pomagalo, umjetni konstrukt koji Rawls razvija kako bi nas uvjerio u prihvatljivost svoje teorije. Uspostavlja ih kako bi ilustrirali pravedan izbor načela pravednosti. Načela pravednosti bila bi odabrana kao rezultat nepristranog dogovora ili pregovora uz pomoć PT i vela neznanja.⁷⁸ Dworkin upozorava da ljudi »koji ne znaju kojoj klasi pripadaju ne mogu osmisliti institucije, svjesno ili nesvjesno, koje bi davale prednost njihovoj klasi« (1989, 50). Vjeruje da bi ljudi u takvoj početnoj točki bili prisiljeni prihvatiti opća načela pravednosti jer bi htjeli povećati svoje šanse za uspjeh ako bi se slučajno našli među manje privilegiranima. Dakako, neki bi, kada se veo neznanja podigne, požalili što su pristali na načela pravednosti jer bi im u danim okolnostima bolje odgovaralo, npr. načelo prosječne korisnosti. Neki kritičari smatraju da su Rawlsova načela konzervativna i da ih, npr. hazarderi nikada ne bi prihvatili. Unatoč svemu, Rawls vjeruje da bi razumni ljudi prihvatili načela pravednosti jer bi to bio jedini racionalan izbor s obzirom na njihovo privremeno neznanje.

Post smatra da su koncept PT i veo neznanja u najvećoj mjeri »distinktivni i razvojni elementi *Teorije*« (2006, 11). Pretpostavka da se ljudi, unatoč mračnim silama svoje prirode, bore za racionalan život uspostavlja »sustav pravednosti na ramenima pojedinaca i njihovih individualnih prava« (ibid.), a ne na ramenima zajednice. Racionalni izbor i individualna sloboda srž su pravednosti kao pravičnosti – ako je shvatimo liberalno, kao što to čini Rawls. Nozick stoga *Teoriju* karakterizira kao »snažno, duboko, razrađeno, široko, sustavno djelo političke i moralne filozofije, kojoj nije bilo para sve od Johna Stuarta Milla« (1974, 183).

Unatoč pohvalama i slaganju, neki kritičari Rawlsa imaju prigovore za PT i veo neznanja. Najčešća su dva. Prvi je »da ljudi ne mogu zamisliti sebe iza vela neznanja« (Brighouse 2003, 43). Čini se da Rawls od njih traži nemoguće. Autor to zapravo od nas ne traži. Pita nas što bi ljudi iza vela neznanja izabrali, odnosno na što bi pristali. Drugi

78 »To je intuitivni test nepristranosti. Sličan je pokušaju osiguravanja nepristrane podjele torte tako što se pobrinemo da osoba koja je reže ne zna koji će komad dobiti« (Kymlicka 2005, 105).

prigovor odnosi se na okolnosti pregovaranja koje pretpostavlja PT i hipotetsku prirodu ugovora. »Samo zato što se s nečim u početnoj točki slažemo, zašto bismo to kasnije uzimali u obzir« (ibid.)? Podsjetimo se ponovno da je Rawls uveo PT jer je želio skrenuti pozornost na posljedice polazišta, uz pomoć kojih bismo mogli razmišljati o načelima pravednosti i temeljnim moralnim idejama koje možda već i prihvaćamo. Za Rawlsa je dovoljna činjenica da bismo u PT pristali na dogovor, odnosno na načela pravednosti. Time pokazuje da je takav dogovor logički moguć i potencijalno smislen. Uz već predstavljene koncepte (od kojih su neki dio Rawlsove »obrane«),⁷⁹ ne možemo zanemariti još jedan – refleksivnu ravnotežu. »Riječ je o ravnoteži jer se naša načela i sudovi u konačnici podudaraju; a refleksivna je jer znamo s kojim su načelima naši sudovi u skladu« (Rawls 1973, 20). Refleksivna ravnoteža predstavlja točku do koje dolazimo kada se naše razumijevanje pravednosti podudara s načelima pravednosti. Naime, razumijevanje pravednosti »ne može se deducirati iz samorazumljivih premisa ili uvjeta načela; naprotiv, njezino utemeljenje je pitanje međusobne potpore brojnih bojazni, uklapanja svega u koherentnom pregledu« (Kymlicka 2005, 113). Refleksivna ravnoteža »predstavlja stanje svijesti« (Post 2006, 15), jer se etabrirana načela pravednosti suočavaju s našim stvarnim prosudbama o pravednosti i među njima više nema sukoba. Pritom nije riječ o statičnom i stabilnom stanju, već o neprestano promjenjivom stanju koje zahtijeva naporan i zahtjevan rad. Iako je riječ o još jednom Rawlsovom idealu koji je teško postići, ravnoteža predstavlja onu točku u Rawlsovoj teoriji koja omogućuje razmišljanje o političkoj pravednosti, a ne samo o metafizičkoj. Čini se da nije pretjeran zaključak da Rawls uz pomoć utvrđene sposobnosti nas ljudi da o načelima razmišljamo, a zatim ih prilagođavamo »ili dosežemo razinu ravnoteže« (ibid.) dolazi iza leđa protivnika koji tvrde da PT i veo neznanja kao hipotetske polazne točke nemaju konceptualnu snagu.

79 Scanlon naglašava tri ideje Rawlsove obrane *Teorije*: »PT, javni motiv i refleksivna razina svijesti« (2005, 139).

5.4.2 *Načela pravednosti*

Rawls nakon uvođenja PT iza vela neznanja tvrdi da su načela pravednosti moguća i da su stvarni alati pravednosti. Uz njihovu pomoć možemo oblikovati svoje sudove i djelovati u skladu s njima u različitim okolnostima. Izbor načela pravednosti je racionalan izbor koji je posljedica početne točke iza vela neznanja. Pozicija privremenog neznanja diktira izbor takvih načela koja će biti dovoljno općenita da zaštite pojedince, odnosno pojedinke bez obzira na okolnosti u kojima će se naći. Odabrana načela trebala bi odrediti prava i dužnosti te regulirati distribuciju društvenih i ekonomskih prednosti (usp. Rawls 1973, 61).

Načela su u početku navedena u jednostavnom obliku:

- a) »jednakost pripadajućih temeljnih prava i dužnosti te
- b) prihvatljivost nejednakosti samo ako od nje imaju koristi svi, a najviše koristi oni u najnepovoljnijoj situaciji« (ibid., 14–15).

Kasnije ih proširuje:

»**Prvo načelo** – Svatko mora imati jednako pravo na najširi mogući sveobuhvatni sustav jednakih temeljnih sloboda, koji je kompatibilan sa sličnim sustavom sloboda za sve.

Drugo načelo – Društvene i ekonomske nejednakosti moraju se regulirati tako da istovremeno budu:

- a) za najveću korist onih koji su u najnepovoljnijem položaju, te
- b) vezane uz javne službe i položaje, koji su dostupni svima pod uvjetima nepristrane jednakosti mogućnosti« (ibid., 60).

Pritom Rawls uvodi pravila prioriteta, odnosno pravila prvenstva načela. Za njega je posebno značajno prvo, tj. pravilo prioriteta. Ono izričito nalaže da »načela pravednosti moraju biti uređena [...] tako da se sloboda može ograničiti samo u ime slobode« (ibid., 302). Drugo pravilo prioriteta jednako je znakovito i s pravom Rawlsa uvrštava ne samo među dosljedne liberale već i među socijalne liberale. Ovo pravilo prioriteta govori o prioritetu »pravednosti nad učinkovitošću i blagostanjem – drugo načelo pravednosti u leksičkom je redu ispred

učinkovitosti i načela maksimiziranja ukupnosti koristi, a jednakost mogućnosti je ispred načela razlike« (ibid., 302–303).

Možemo zaključiti da su, u skladu s tim načelima, neka dobra prioritetnija od drugih: jednake slobode imaju prioritet nad jednakošću mogućnosti, koja pak ima prioritet nad jednakošću sredstava. Međutim, još uvijek vrijedi da je nejednakost dopuštena samo ako koristi onima u najnepovoljnijem položaju.

Općenito, pravedno društvo je ono u kojem vrijedi da su »sva primarna društvena dobra – sloboda i prilike, prihod i bogatstvo te osnova samopoštovanja – jednako raspoređena, osim ako nejednaka raspodjela jednog ili svih tih dobara ne ide u korist onih u najlošijem položaju« (Kymlicka 2005, 93–94). Pritom je riječ o presudnom obratu – Rawls ne tretira ljude kao jednake kako bi uklonio sve nejednakosti. Uklanja samo one nejednakosti koje neke stavljaju u nepovoljan položaj. Nejednakosti su »dozvoljene ako poboljšavaju moj jednak početni udio, ali nisu ako – kao u utilitarizmu – smanjuju moj pravedan udio« (ibid., 94).

U prilog predstavljenim načelima pravednosti, Rawls nudi dva argumenta; s jednim smo se već djelomično upoznali.

Prvi je da svoju teoriju suprotstavlja dominantnoj ideologiji – idealu jednakosti mogućnosti. **Drugi** potvrđuje njegovu teoriju pravednosti kao jaču »jer je ishod hipotetskog društvenog ugovora – ako bismo mogli birati, odabrali bismo njegova načela« (Kymlicka 2005, 96). Na ovome mjestu predstaviti ćemo samo neke premisa oba.

Najprije pogledajmo u polje **prvog** argumenta. Opravdanje ekonomske raspodjele u našem društvu temelji se na ideji jednakosti mogućnosti – nejednakost u prihodima, prestižu itd. opravdana je prema ovoj pretpostavci ako je natjecanje za javne usluge i dodjela javnih službi i položaja koji daju te prednosti nepristrano. Rawls se tome suprotstavlja jer to ne koristi svim članovima društva. Za njega je libertarijanski ideal jednakih mogućnosti nestabilan, pa nudi tri teze:

1. »Pravedno je da pojedinci imaju nejednake udjele u društvenim dobrima ako su te nejednakosti individualno stečene i zarađene – ako su proizvod individualnih postupaka i izbora.

2. Nepravedno je da su pojedinci u nepovoljnom ili povoljnom položaju zbog arbitrarnih i nezasluženih razlika u njihovim društvenim okolnostima« (ibid., 98). Budući da vjeruje da na distribucijske udjele ne bi trebali utjecati čimbenici koji su s moralnog gledišta proizvoljni, nudi i treću tezu:
3. »Prirodni talenti i društvene okolnosti stvar su čiste sreće, a moralni zahtjevi ljudi ne bi trebali ovisiti o čistoj sreći« (Kymlicka 2005, 96).⁸⁰

Nitko ne smije biti u prednosti zbog svojih prirodnih datosti. Svaka-ko, iz toga ne slijedi da te razlike treba eliminirati, čemu se približava radikalni egalitarizam. »S njima se može postupati drugačije. Osnovnu strukturu možemo postaviti tako da te kontingencije djeluju u korist onih s najmanje sreće. Ako želimo uspostaviti društveni sustav u kojem nikome nije u bolje ili lošije zbog svog slučajnog položaja u raspodjeli prirodnih danosti ili zbog svog početnog položaja u društvu, bez davanja ili primanja kompenzacijskih koristi zauzvrat, to nas dovodi do načela razlike« (Kymlicka 2005, 99).

Načelo razlike tvrdi da nitko ne zaslužuje prednosti koje proizlaze iz njegovog prirodnog talenta, ali nije nepravedno dopustiti takve prednosti kada one koriste onima koji su bili manje sretni u lutriji prirode. Načelo razlike također pretpostavlja da sve razlike moraju djelovati u korist ljudi u najgorem položaju. Ovaj obrat (načelo razlike) je »jednostavan i privlačan« (Van Parijs 2005), s prijedlogom da se »društvene i ekonomske nejednakosti trebaju procjenjivati s obzirom na to u kojem položaju ostavljaju najsiriromašnije« (ibid.). Čini se da upravo u tom smjeru treba tražiti i odgovor na pitanje o odgovarajućem odnosu između jednakosti i učinkovitosti. »Istovremeno, izbjegava apsurdnost jednakosti pod svaku cijenu i pretjeranost maksimiziranja agregata bez obzira na njegovu raspodjelu« (ibid.). Načelo razlike jedna je od tri komponente Rawlsove posebne koncepcije pravednosti. Afirmira se kada zbog »određenog ekonomskog razvoja

80 Dworkin je također uvjeren da »zbog nezasluženosti prirodnih datosti, dominantni [ideal jednakih mogućnosti, op. a.] stav nije toliko nestabilan koliko je 'lažan'« (ibid.).

društveni uvjeti ne dopuštaju stvaranje [temeljnih sloboda, op. a.]« (ibid., 201). Ono što autor ovdje zagovara jest »jednaka raspodjela temeljnih sloboda i pravedna jednakost mogućnosti« (ibid.). To je zadatak koji je »iznad zahtjeva da se druge 'društvene vrijednosti' raspodjeljuju 'u korist svih'« (ibid.).

Drugi argument Rawls vezuje uz uvjerenje da se ljudi podvrgavaju vlasti zbog nedostatka društvenog života, a da se pritom ne odriču svoje moralne jednakosti, te da bi trebali pristati ustupiti određenu moć državi, ali samo ako država koristi povjerenu moć za zaštitu pojedinaca od neizvjesnosti i deprivacije. Rawlsovo shvaćanje svrhe teorije ugovora ide u smjeru određivanja načela pravednosti s gledišta jednakosti – »početna točka jednakosti odgovara prirodnom stanju u tradicionalnoj teoriji društvenog ugovora [...] i vodi do određenog shvaćanja pravednosti. Rawls se od ostalih 'ugovarača' razlikuje, između ostalog, po osudi nepravednosti prirodnog stanja« (Kymlicka 2005, 105). Prema njemu, »razumno je i općeprihvaćeno [...] da pri odabiru načela nitko ne smije biti u boljem ili lošijem položaju zbog prirodne sreće ili društvenih okolnosti« (ibid.). Pojedinci uključeni u ugovor,⁸¹ koje bi prema Rawlsu trebala »utjelovljivati filozofska načela koja prihvaćamo ili bismo ih bili spremni prihvatiti« (Dworkin 1989, 37), također bi trebali imati na umu vlastite interese, te bi stoga birali načela koja bi im omogućila čim bolji položaj čak i u najgorim mogućim okolnostima, te bi stoga, kao racionalne i slobodne osobe, prihvatili njegove načela pravednosti.

5.4.3 *Racionalan život: primarna dobra i Aristotelovo načelo*

Rawls svojom *Teorijom* – točnije uz pomoć početne točke i vela neznanja – pretpostavlja da će pojedinci donositi racionalne odluke koje će dovesti do željenih ciljeva u njihovim životima. Svjestan je postojanja ljudi koji donose iracionalne odluke, koje pak vode do iracionalnih života, ali ipak pretpostavlja da se ljudi većinom ponašaju

81 Vječna dilema društvenih ugovora je što bi ugovor trebao sadržavati (ni previše, ni premalo).

racionalno. Racionalne živote i izbore shvaća kao temelj dobrog života i pravednosti u društvu. S ovom konceptualizacijom jasno ulazi u područje deliberativne teorije.

Međutim, njegova teorija približava se pedagoškom diskursu samo ako, uz već objašnjene koncepte (osnovna struktura društva, početna točka, veo neznanja, osnovna načela pravednosti), objasni-mo i koncepte primarnih dobara, Aristotelovo načelo i razuman plan za život. Oni su nam važni jer su »elementi proceduralne pravednosti koji utiru put razumnom ili dobrom životu« (Post 2006, 32). Riječ je o procesima koji opisuju motivaciju i smisao postizanja, ostvarivanja pravednosti. Rawls koristi Aristotelov princip kako bi objasnio motivaciju pojedinca za suočavanje s izazovima i za svoj rast, odnosno učenje; neki ga opisuju i kao teoriju motivacije. Spominjemo ga i zato što značajno doprinosi razvoju samopoštovanja koje je, prema Rawlsu, jedno od najvažnijih primarnih dobara, a ujedno je i važan konceptualni alat u polju edukacije.

Primarna dobra su ona dobra za koja se pojedinci natječu i koja su sredstvo racionalnog života. To su one društvene vrijednosti koje su zaštićene (i od institucija društva zahtijevaju da ih osiguraju) načelima pravednosti. Preciznije, to su stvari koje ne samo želimo i za koje se natječemo već su i »potrebne građanima kao slobodnima i jednakima« (Rawls 2003, 58) kako bi u društvu živjeli punim životom kao punopravni članovi društva. A racionalni životi rezultat su racionalnih izbora.

Rawls razlikuje društvena (sloboda misli, govora, savjesti itd.), prirodna (zdravlje, inteligencija, talenti itd.) i ljudska (samopoštovanje, prijateljstva itd.) dobra (usp. Rawls, 58–59). Društvena dobra štiti prvo načelo i imaju prednost nad ostalima jer su više pod utjecajem društvene strukture nego ostala. Potonja štiti drugo načelo, s izuzetkom samopoštovanja, koje štiti prvo.

5.5 Jednakost i pravednost u edukaciji

Od Drugoga svjetskoga rata formalna jednakost i mogućnost obrazovanja za sve u području edukacije smatraju se znakom pravednosti.

Naime, jednake obrazovne mogućnosti izvedene su iz općenitijeg načela jednakih mogućnosti, tj. kamena temeljca suvremenih zapadnih društava, koja se opisuju kao liberalne demokracije, a istovremeno su rezultat klasičnog načela pravednosti (iste tretiramo jednako, različite tretiramo različito) (usp. Kodelja 2006, 29–30). Dodajmo da su jednake obrazovne mogućnosti izvedene iz zahtjeva za jednakošću pred zakonom i činjenično znače jednaku dostupnost. Prvu i drugu tezu podupire činjenica da djeca u školu dolaze iz različitih društvenih okruženja, s različitim očekivanjima i motivacijama, aspiracijama, vrijednostima i normama. Pružanjem jednakog formalnog pristupa obrazovanju ne uklanjaju se razlike u polazištima. Zahtjev za jednakošću stoga se sve više pomiče u područja jednakih stvarnih mogućnosti, počevši od zahtjeva za jednakim polazištima pa sve do jednakih temeljnih rezultata. Tek bi tada škola kao institucija socijalizacija (Durkheim 1922), mogla biti pravedna. Mnogi su uvjereni da je riječ o jednoj od temeljnih vrijednosti našeg društva (Brighouse 2004, vi). Stoga ne iznenađuje da je pravo na obrazovanje pronašlo svoje mjesto u 26. članku *Opće deklaracije o pravima čovjeka*, koji kaže: »Svatko ima pravo na obrazovanje. Obrazovanje mora biti besplatno, barem na osnovnom i temeljnim stupnjevima. Osnovno obrazovanje mora biti obvezno. Tehničko i stručno obrazovanje mora biti opće dostupno, a visoko obrazovanje mora biti jednako dostupno svima na osnovi uspjeha.« Dokument jasno izražava meritokratsku logiku koja cijeni osobne zasluge pojedinaca i pojedinki te na temelju njih opravdava razlike.

Međutim, zagovornici jednakosti u edukaciji posebno zahtijevaju dvije stvari: »Djeca ne bi trebala imati različit pristup obrazovanju samo zato što su rođena u obitelji bogatijih roditelja, [...] i djeca ne bi trebala dobiti bolje obrazovanje jer su bistrija, pametnija, intelektualno sposobnija od drugih« (Brighouse 2003, 112). Ako spojimo dva načela, mogli bismo zaključiti da zagovornici jednakosti u edukaciji smatraju da sva djeca trebaju dobiti iste resurse za svoje obrazovanje, bez obzira na status i imovinski status svojih roditelja i bez obzira na svoje sposobnosti. Brighouse navodi tri najčešća shvaćanja jednakosti u školi: »Prvo naglašava jednakost u smislu jednakih sredstva koja

su namijenjena obrazovanju pojedinca« (2006, 127). Slabost ovoga koncepta je u tome što ne uzima u obzir posebne potrebe pojedinaca koji pate zbog jednog ili drugog nedostatka, zbog čega trebaju bolje uvjete obrazovanja. »Drugi koncept traži jednakost u školi u jednakosti rezultata, [...] ali je još uvijek riječ o lošem pokazatelju jednakosti jer pojedinci donose različite odluke na temelju onoga što se nudi, [...] pri čemu neki donose bolje odluke od drugih; [...] jednakost uložena stoga može proizvesti nejednakost rezultata« (ibid.). Međutim, teško je zaključiti da su djeca odgovorna za kvalitetu svojih odluka. Naime, djeca imaju različita očekivanja i želje vezane uz školu, a također važnu ulogu u tome ima njihovo socijalno podrijetlo.⁸² Kao treće shvaćanje najčešće se navodi modificirani princip Rawlsove pravedne jednakosti prilika. Rawls je uvjeren da je pravedna jednakost prilika »kada oni s istom razinom talenta i sposobnosti, s istom spremnošću i željom da ih koriste, imaju iste šanse za uspjeh, bez obzira na svoj izvorni položaj u društvu« (Rawls 1971, 73).

Zahtjeve za jednakošću u polju edukacije još detaljnije razmatraju Hingel i dr. (2003). Naglašavaju slična načela jednakosti koja navode prema Grisay (1984). Koncept jednakosti pristupa, odnosno prilika opisuju kao onaj »koji pokušava smanjiti utjecaj društvenog podrijetla na školski uspjeh. Kritizira se prije svega zato što onima s više sposobnosti daje više mogućnosti za bolje uvjete obrazovanja (Matejev učinak)«⁸³ (Hingel 2003, 12). Iz načela je formulirana preporuka za objektivno i znanstveno dokazivo otkrivanje talenata kod djece s istim sposobnostima, bez obzira na društveno okruženje iz kojeg dolaze. Škole bi tada darovitoj djeci trebale ponuditi različite mogućnosti i obuke, uzimajući u obzir njihovu nadarenost. Istovremeno, djeci s nižim SES-om⁸⁴ trebale bi osigurati školarine itd. (ibid., 13).

82 Razmišljanje je blisko Bourdieuovoj teoriji habitusa i Bernsteinovoj teoriji restriktivnog i rafiniranog koda. Naime, obojica smatraju, kao što smo analizirali u četvrtom poglavlju, da su školsko okruženje i jezik koji se u njemu koristi slični okruženju i jeziku djece iz viših društvenih slojeva, što je, dakako, povezano s njihovim uspjehom u školi.

83 Biblijska priča o talentima – tri brata dobivaju različit broj talenata; najbolje ih unovčuju prva dva brata koja ih dobiju najviše (Matej 13,12).

84 Socijalno-ekonomski status.

Načelo jednakog postupanja zagovara iste uvjete obrazovanja za sve. Kritičari, međutim, ističu da takvo postupanje nije pravedno prema svima onima koji pate od jednog ili drugog oblika deprivacije i stoga im »još više trebaju obrazovni uvjeti« (ibid., 12). Kritike se često usmjeravaju i na nejednaku kvalitetu nastave s obzirom na položaj i status škole (elitne ili geto škole) te na diferencijaciju. Iz načela je izvedena preporuka nediferencirane nastave, odnosno zajedničke škole, barem u obveznom dijelu obrazovanja (ibid., 13).

Treće načelo zagovara »jednakost ishoda, barem za određenu razinu znanja. Ovom konceptu protive se oni koji smatraju da to najboljim studentima uskraćuje mogućnosti napredovanja (Robin Hoodov učinak)« (ibid.).⁸⁵ Preporuke iz ovoga načela idu u smjeru jednakosti ishoda, barem u smislu osnovnih vještina, a istovremeno zagovaraju pozitivnu diskriminaciju i sve mehanizme podrške usmjerene na smanjenje početnih nejednakosti (ibid., 13).

Čini se da su autori u pravu kada navode da je jedina jednakost u edukaciji koja se većini čini pravednom »jednakost mogućnosti, što je hipotetska jednakost« (Hingel 2003, 11). Stoga je u raspravi o pravednosti u edukaciji potrebno »definirati dobra [*assets*] koja se moraju izjednačiti (Sen), odnosno načela distribucije koja su potrebna za postizanje pravednosti (Rawls, Walzer)« (ibid.). Iz prethodnih zaključaka možemo zaključiti i da dosljedno egalitaran pristup ne omogućuje veću pravednost u edukaciji, već istodobno zahtijeva određivanje onih jednakosti koje su nužne za postizanje veće pravednosti.

5.6 Rawls, škola, jednakost i pravednost

U tom kontekstu prvo ćemo ispitati korisnost i moć Rawlsovih konceptata u razmišljanju o pravednosti (i učinkovitosti) suvremenih⁸⁶ škola. *Teoriju* ispitujemo jer vjerujemo da je, čak i kao koncept koji se

85 Spomenuta tvrdnja zahtijevala bi daljnje proučavanje i dokazivanje. Briga za postizanje osnovnih standarda ne znači oduzimanje, odnosno uskraćivanje bogatih na račun siromašnih. Otvara pitanje posebne podrške svima za optimalnu realizaciju sposobnosti, njihovih najviših mogućih rezultata.

86 Navedeno danas i u Europi postaje crvena nit prepiranja o mogućim i željenim školskim politikama.

neposredno ne oslanja na meritokraciju, izazvala niz prigovora i adaptacija u području nastojanja za pravednošću u školskom polju. Iako Rawls u *Teoriji* edukaciju ne tematizira opširno i sustavno, dotiče je se na nekoliko mjesta. Još zanimljivija od eksplicitnih spominjanja edukacije su njegova načela koja se mogu primijeniti na obrazovne institucije, iako Meuret (2001) pritom preporučuje malo više opreza.

Da bismo prešli na raspravu o pravednosti i edukaciji, važno je zapamtiti da je Rawls upravo edukaciju svrstao među ostala društvena dobra koja su uglavnom u rukama vlasti i pravednosti sustava. Zašto? Zato što sjedinjuje sve dijelove pravednosti, ljudske motivacije i interakcije. Po tome se razlikuje od ostalih društvenih dobara. Ako krenemo od osnovne premise *Teorije* da ljudi žele racionalan život jedni s drugima, takav život bi bio nedostižan bez samopoštovanja. Naime, Rawls je uvjeren da pojedinac bez samopoštovanja nema volje za stjecanjem slobode ili za težnjom za racionalnim izborima u životu. Bez samopoštovanja ne može zamisliti slobodu. Bez samopoštovanja život gubi smisao. Stoga ima posebno mjesto u *Teoriji*. Nalazi se između »osobnog razumijevanja životnog plana, društvenog razumijevanja pravednosti i zajedničke prirode racionalnih života među drugima« (Post 2006, 38).

Kod autora koji interpretiraju *Teoriju* u odnosu na edukaciju mogu se uočiti dvije linije interesa. Jedna se prvenstveno bavi formiranjem građanina. Zanima je što Rawls ima reći o formiranju budućih građana. Pojašnjava dileme odnosa pojedinac–zajednica, koliko potonja smije intervenirati kako ne bi ugušila individualnost itd. Bavi se pitanjem građanskog odgoja i vrste obrazovanja koja je potrebna budućim građanima pluralističkog i demokratskog društva. Druga, kojom se bavi manjina – nama zanimljivija – istražuje pravednost kao pravičnost u edukaciji. Ova orijentacija traži odgovore na pitanja o tome kako postići pravednost u obrazovnim ustanovama putem školskih programa, kurikuluma itd.

Krenimo s na prvi pogled očitom razlikom između Rawlsove koncepcije pravednosti i edukacije te trenutno dominantnih meritokratskih pogleda na školu. Rawls pravednost utemeljuje na načelu vraćanja za sudjelovanje u funkcioniranju društva. Ovo načelo je

suprotno načelu meritokracije. U usporedbi s meritokracijom koja favorizira najbolje, spomenuti princip prednost daje sudjelovanju svih – uključujući ili posebno slabije. I upravo s pretpostavkom o potrebi suradnje kao načina funkcioniranja društva razmatra i pristup društva ulaganju u edukaciju. »Da bi se sa svim pojedincima postupalo jednako, da bi se stvorile istinski jednake mogućnosti, društvo mora posvetiti više pozornosti onima s manje prirodnih sposobnosti i onima koji su rođeni u lošijim društvenim uvjetima. [...] U težnji za ovim principom više resursa može se utrošiti na edukaciju manje sposobnih, barem u jednom dijelu života, npr. u ranim godinama školovanja« (Rawls 1973, 17).

Slabost predstavljenog načela je u tome što zanemaruje činjenicu da nije moguće dokazati nužnu vezu između povećanih sredstava i kvalitete nastave. Zagovornici meritokracije, međutim, prigovaraju mu »da najbolje učenike ostavlja po strani« (Meuret 2001, 99). Zanimljivo je da braneći pravednost koja treba osigurati jednake obrazovne mogućnosti Rawls, jer je zainteresiran za pravednost u školskom sustavu, »ne uzima u obzir društveni i politički utjecaj distribucije obrazovanja« (ibid.). Naime, za Rawlsa nije važno jesu li se talentirani na kraju zasluženo ili nezasluženo obogatili ili su najbolje obrazovani. »Nejednaka distribucija talenata, bilo društvenih ili prirodnih, nije pravedna« (ibid.), zaključuje. Upozorava da se pravednost ne odnosi na postignuto obrazovanje. Prema njegovom mišljenju, obrazovanje je potrebno kao mehanizam za omogućavanje sudjelovanja u društvu. »Pravednost (međutim) odnosi se na raspodjelu dobara koja proizlaze iz suradnje tih različitih talenata« (ibid.).

Unatoč značaju koji Rawls pripisuje edukaciji kao uvjetu za sudjelovanje u procesu pravedne suradnje, formalno obrazovanje, prema Rawlsu, nije primarno dobro te je stoga u domeni drugoga načela pravednosti. To postavlja pitanje jednakosti u smislu distribucije obrazovanja. Iako se radamo s različitim sklonostima, prema Marthi Nussbaum, osnovne sposobnosti/mogućnosti trebale bi biti dostupne svima (2000). Načela pravednosti zahtijevaju da sva djeca imaju zajamčenu zdravstvenu skrb, edukaciju i kreativne ishode. »Riječ je o srži kultiviranja prirodnih primarnih dobara kroz učenje« (Post 2006, 39).

Ako edukaciju shvaćamo kao sredstvo za povećanje mogućnosti formiranja pojedinca, vrlo je važno uzeti u obzir »stjecanje primarnih dobara u fazi razvoja od djetinjstva do odrasle dobi.« Prirodna primarna dobra, poput zdravlja i talenta, utječu na startni položaj i ciljeve životnog plana pojedinca. Naime, prirodna dobra imaju snažan utjecaj na individualne sposobnosti. Iako na njih značajno ne utječe društvena struktura, u školi imaju važnu ulogu. Ako je zadatak obrazovanja – u širem smislu – pomoć u oblikovanju sposobnosti za veći rast pojedinca, to se može postići kultiviranjem primarnih dobara koja nisu nepromjenjiva. »Kultiviranje talenta, poticanje kreativnosti i širenje talenata zadatak je edukacije« (Post 2006, 45).

Pitanje koje se postavlja jest koliko dugo i u kojoj mjeri treba podržavati djecu iz socijalno nepovoljnih sredina, kao i onu s posebnim potrebama. Također, kakav je odnos između Rawlsova načela razlikovanja i pozitivne diskriminacije, odnosno omogućivanja pravednog sudjelovanja? Meuret smatra da »uklanjanje društvenih nejednakosti u obrazovanju treba provoditi sve dok više ne ugrožavaju primjenu načela razlika« (2001, 103). Rawls uz pomoć već ranije predstavljene načela razlike upravo to omogućuje, ali Meuret upozorava da se Rawlsova teorija pravednosti ne može jednostavno primijeniti na pitanje jednakih mogućnosti. »Rawls odgoj i obrazovanje ne uvrštava na popis primarnih dobara, iako njima imamo bolji pristup upravo kroz edukaciju« (ibid., 101).⁸⁷

Post, s druge strane, inzistira na tome da je učinkovito funkcioniranje Aristotelova načela nužno za dijete kako bi održalo kontrolu i smjer u životu. »Bez ovog unutarnjeg osjećaja uspjeha, nijedan istinski racionalan izbor u ime djeteta ne bi mogao biti donesen. [...]

87 Rawlsovo drugo načelo zanimljivo je i zato što je iz njega moguće izvesti tezu o Rawlsu kao zagovorniku diferencirane nastave koja djeci omogućuje da svi od nje imaju koristi. Imaju koristi oni koji su zbog svoje naprednosti u znanju znatno ispred drugih; cijelo društvo također može imati koristi od njih jer bez ljudi koji se ističu društvu prijeti osrednjost i manje blagostanje za sve. Štoviše, oni koji su u najgorem položaju mogu dobiti još više koristi. Za Rawlsa, školske nejednakosti nisu nužno nepravedne. »Međutim, o pravednim nejednakostima možemo govoriti samo ako je do njih došlo u školskom sustavu koji pokušava, koliko je to moguće, svima osigurati jednake mogućnosti obrazovanja, bez obzira na društveno podrijetlo pojedinca« (Kodelja 2006, 12).

Standardi dobra mogu se mjeriti samo proceduralnom pravednošću za pojedinca« (2006, 54). Uvjerena je da analizom primarnih dobara, racionalnim planom i Aristotelovim načelom možemo objasniti kako se edukacija uklapa u koncept pravednosti kao pravičnosti. Prema njezinom mišljenju, Aristotelovo načelo je mehanizam kojim postižemo primarna dobra kroz racionalne odabire i racionalne planove. Štoviše, »Aristotelovo načelo je u srži pravednosti« (ibid.). Tezu argumentira Rawlsovom tvrdnjom da je Aristotelovo načelo ključ za razvoj samopoštovanja, primarnog dobra prema kojem se mjere sva ostala. Također, oslanja se na Senov model temeljen na sposobnostima koji omogućuje da razmišljamo o slobodi kao primarnom dobru. Na ovom mjestu edukacija je također od ključnog značaja. Bez Aristotelova načela pravednost kao pravičnost vidi samo kao političku teoriju, ali njegovim uvođenjem pojedinac može istinski postići pravedan život. Spomenuto načelo je temeljni dio učenja i obrazovanja. Povećava sposobnosti i temelj je formalnog obrazovanja. »Edukacija kao društvena institucija ono je što promovira rast sposobnosti i življenje racionalnim životima. To je djelo pravednosti, kako je opisuje Rawls« (ibid., 55). Post vjeruje da su »obrazovanje ili formiranje [...] putovanje kojim postižemo razuman život. Stoga je obrazovanje u srži pravednosti« (ibid.).

Uz načelo razlike i Aristotelovo načelo, zanimljiva je i Rawlsova eksplicitna podrška sustava javnog obrazovanja. Iz obrane pravednosti kao pravičnosti može se zaključiti ne samo da obrazovanje mora biti dostupno svima već i da se moraju osigurati svi potrebni resursi kako bi se svatko obrazovao u mjeri njihovih potencijala. Na kvalitetu obrazovanja utječu resursi društva kao cjeline. Naime, uvjeren je da takav sustav ne krši prvo načelo pravednosti. Pravedna jednakost mogućnosti znači da »vlast pokušava osigurati jednake obrazovne i kulturne mogućnosti onima koji su u sličnoj mjeri daroviti i motivirani, bilo subvencioniranjem privatnih škola ili javnog školskog sustava« (Rawls 2003, 243). Štoviše, osnivanje obrazovnih institucija nužno je s gledišta mogućnosti osiguravanja suradnje.

Prema Lynchu, *Teorija* zagovara važnost državnog financiranja škola. »Država, ako želi osigurati jednake obrazovne i kulturne

moćnosti za građane sličnih sposobnosti (talenta) i motivacija, mora subvencionirati privatne škole ili uspostaviti javni školski sustav« (ibid., 275). »Privatne škole trebaju poštivati slobode i prava koja podržavaju pravednost u društvu.« Privatne, vjerske i etničke škole doista mogu poticati vrijednosti različitosti. Međutim, privatne škole koje služe segregaciji moći elite i koje dodatno doprinose društvenom stratificiranju i održavaju plutokraciju (moć novca) nisu u skladu s Rawlsovim načelom pravednosti prilika i načelom razlike. Za Rawlsa je građanski odgoj u demokraciji važan za održavanje demokratskih vrijednosti i stoga nije svejedno kako su odgoj i obrazovanje organizirani u društvu.

Meuret upozorava na tri najčešće istaknute slabosti Rawlsove teorije. Prva je »nedovoljno poštivanje prava pojedinca na samoodređenje (Nozick, 1974)«, druga je iluzorno uvjerenje da se »principi pravednosti mogu pronaći neovisno o vrijednostima pojedinačne zajednice« (Sandel, 1982), a treća je zanemarivanje činjenice da »svi pojedinci nemaju istu mogućnost korištenja primarnih dobara« (Sen, 1992; Meuret 2001, 104).

Zaustavimo se na posljednjem prigovoru i njegovom predstavljanju. Sen se – kao i neki drugi autori (Cohen, Roemer) – razlikuje od klasične tradicije ekonomije blagostanja koja pokušava izjednačiti dobrobit pojedinaca (engl. *well-being*) (Meuret 2001, 108). Standardna mjera dobrobiti je ekonomska – BDP (engl. *GDP*) – i određuje ju novac. S druge strane, ekonomisti mjere interpersonalne usporedbe uz pomoć tzv. preferencijalnog zadovoljstva (ako imate višu razinu preferencijalnog zadovoljstva, pretpostavlja se da vam ide bolje od nekoga tko ima nižu razinu). Sen, ekonomist, nije bio zadovoljan postojećim mjerilima dobrobiti i za to navodi nekoliko razloga. Pojednostaviti ćemo ih na sljedeći način: »ekonomisti objektivnim mjerama pokušavaju mjeriti nešto što izmiče tom objektivističkom mjerenju (ukusi, aspiracije, preferencije barem su djelomično društveno proizvedene)« (Brighouse 2004, 68–69), a istovremeno, novac, čak i ako ga imamo u jednakim količinama, trošimo, ulažemo itd. na vrlo različite načine. Zato je Sen razvio tzv. pristup temeljen na sposobnostima (engl. *capability approach*) kao alternativu postojećim mjerama,

a ujedno i kao prigovor Rawlsovim primarnim dobrima. Sen smatra da njegov pristup omogućuje bolju mjeru pravednosti jer ukazuje na odnos između resursa dostupnih ljudima i onoga što s njima rade. »Pristup temeljen na sposobnostima usmjeren je na ljudski život; [...] zapravo, predlaže temeljni odmak s fokusiranja na sredstva za život na stvarne mogućnosti za život« (Sen 2009, 233). Za pravedne mogućnosti za stvarnu dobrobit pojedinca potrebno je izjednačiti mogućnosti djelovanja pojedinca. Drugim riječima, ljudima je važno činjenično djelovanje – živjeti život kakav žele živjeti (Brighouse 2004, 70). U sferu djelovanja pripada, npr. hrana, čitanje, planinarenje, čavljanje itd. Koncept djelovanja odražava različite stvari koje pojedinac, odnosno pojedinak cijeni, od jednostavnih do kompleksnih. Dobrobit se stoga mjeri mogućnošću odabira života koji cijenimo. »Važnost mogućnosti koje izražavaju prilike i izbore više kao slavljenje određenog načina života, bez obzira na preferencije ili izbore, u središtu je našeg istraživanja« (Sen 2009, 238). Mogućnosti su stoga dio slobodnog izbora. Sen se time udaljava od strogo potrošačke (BDP) logike procjene pravedno uređenog društva. Međutim, načini života koji su u skladu s individualnim izborima omogućuju mu da ostane unutar polja liberalnog pristupa pitanjima kvalitete života. Edukacija kao put do formiranja sposobnosti za djelovanje u tome je od ključne važnosti. Bez omogućavanja uspostavljanja sposobnosti za djelovanje nema slobodne osobe.⁸⁸

Walker i Unterhalter (2010), na temelju ključnih elemenata Senova pristupa temeljenoga na jednakosti, slobode i prava, naglašavaju izbor prostora u kojem procijenjena jednakost određuje koju jednakost stavljamo u prvi plan. Uvjereni su da Senovi koncepti ne potiču zahtjev za jednakošću resursa ili, npr. odnosa učenik–učitelj, već zahtijevaju promišljanje o izjednačavanju sposobnosti učenika i učenika, odnosno ono što ljudima omogućuje da budu i djeluju. U središte je kao cilj postavljen učenik, »ne ekonomski rast ili društvena mobilnost« (Walker i Unterhalter 2010, 3). Pritom je ključan proces

88 »Ovo kompleksno pitanje ne može se odgovarajuće procijeniti bez razlikovanja između činjenja nečega i mogućnosti slobodnog izbora da to činimo« (Sen 2009, 237).

povećanja sposobnosti učenica i učenika. Trebali bi biti sposobni odlučiti što im je važno u životu, što cijene. Koncept mogućnosti u biti je jedna od sloboda – vrsta mogućnosti koju osoba ima da odluči kako će živjeti svoj život. Dakle, kada procjenjujemo, npr. pravednost u edukaciji, moramo uzeti u obzir mogućnosti pojedinca, »a ne resurse ili ishode« (ibid., 4). Takva perspektiva omogućuje nam promišljanje o raznolikosti uvjeta i društvenih odnosa u različitim kontekstima. Resursi, novac samo su sredstva, a ne intrinzični ciljevi ljudske dobrobiti. Pritom moramo uzeti u obzir dinamički odnos između prilika i ishoda, odnosno mogućnosti za djelovanje. »Djelovanje postižemo ishodom [outcomes]. Znati čitati, razgovarati s djecom, biti aktivan član zajednice, [...] biti miran [u smislu sigurnosti, op. a.]« (ibid., 4) – sve su to ishodi i stoga dio koncepta djelovanja. Za njihovo postizanje potrebne su nam mogućnosti koje su »potencijal za postizanje djelovanje pojedinca – primjer: učenje čitanja, uz istovremenu dostupnost knjiga, okruženje u kojem je moguće čitati itd.« (ibid.). Razlika između to dvoje je razlika između mogućnosti za postizanje nečega i stvarnog postignuća; s jedne strane, potencijala i stvarnog rezultata, s druge. Problem koji autorice ističu jest taj što je djelovanje često maskirano sasvim različitim sposobnostima. Iako su školski rezultati učenika i učenica isti (djelovanje), njihove su mogućnosti prilično različite (mogućnosti). Stoga, kada razmišljamo o korištenju pristupa mogućnosti u edukaciji, nije dovoljno »da samo procijenimo djelovanje, već se mora uzeti u obzir sloboda u mogućnostima i izborima« (2010, 5). Jedna od Senovih ključnih pretpostavki jest da je za pojedinca, odnosno pojedinca edukacija ključna (Sen 1992), jer je, kako i M. Nussbaum (2006) tvrdi, osnovna sposobnost koja omogućuje širenje i razvoj drugih sposobnosti. Ona je ta koja može osposobiti. Međutim, pritom ne smijemo zaboraviti na društveni kontekst, na makrosocijalne čimbenike. Obrazovne mogućnosti učenice nisu uvjetovane samo njezinim individualnim okolnostima; na njih utječu i, npr. loši ili dobri učitelji, bolji ili lošiji školski uvjeti, a također i »dobri odnosi s vršnjacima, povoljne javne politike« itd. (2010, 9).

Senov pristup, iako nam omogućuje da razmislimo o primjeni načela pravednosti u edukaciji, također postavlja niz pitanja. Kako mjerimo

sposobnosti djece? Što znači vrijedno obrazovanje u danom društvu? Postoji li edukacijsko dobro? I mogli bismo nastaviti. Walker i Unterhalter ističu da se treba prihvatiti da za smatranje nečega edukativnim (za edukaciju), procesi i rezultati te edukacije moraju povećati slobodu, djelovanje i dobrobit pojedinca i pojedinke (2010, 15). Iako pristup temeljen na sposobnostima na pitanje socijalne pravednosti i edukacije ne nudi definitivan odgovor, upravo je ideja o mogućnostima svakog pojedinca i svake pojedinke ona koja nema na umu samo jedan model 'dobrog života', ona omogućuje konstruktivno promišljanje o pravednosti, jednakosti i o edukaciji u različitim društvenim kontekstima.

5.7 Završne misli

Građanke i građani Europske unije postaju »sve zahtjevniji u svom stavu prema obrazovnom sustavu jer ga smatraju skupim i ne nužno jamstvom za uspješnu karijeru, odnosno budućnost pojedinca« (Hingel 2003, 15–16), a istovremeno su vrlo dobro svjesni posljedica neuspjeha u obrazovnom procesu – jer obrazovanje unatoč svemu vrijedi i donosi određene prednosti. Stoga sve više jača uvjerenje da u obrazovnom procesu s djecom i mladima treba postupati (u većoj mjeri) pravedno.

Stoga je danas posebno istaknuto pitanje kakvo je postupanje pravedno. Uzmimo kao početnu točku da je pravedan školski sustav onaj koji prema svim učenicima postupa jednako i koji upućuje na poticanje pravednog društva u kojem se primarna dobra distribuiraju prema pravilima pravednosti te potiče sudjelovanje na jednakoj osnovi. »Takva početna točka zahtijevala bi da se određena potpora ravnomjerno raspodjeljuje – učenicima bi trebali predavati učitelji jednake kvalitete, a oblici pomoći trebali bi se distribuirati prema omjeru između uloženoga i postignutoga. Međutim, ocjene, kazne i nejednakosti ne bi smjele biti prekomjerne, odnosno pretjerane. Više pažnje treba posvetiti boljim učenicima (dulje obrazovanje), a istovremeno omogućiti više pomoći i podrške manje uspješnim učenicima (primjerice smanjenjem broja učenika po učitelju, specijaliziranim obrazovanjem itd.)« (Hingel 2003, 16).

To je rješenje koje se može pronaći u studiji o pravednim školskim sustavima u Europi. Je li prihvatljivo svima? Čini se da se danas kreatori školskih politika slažu samo oko činjenice da egalitaristički pristup nije dovoljan za postizanje pravednog postupanja prema svim učenicama i učenicima. Stoga se okreću različitim teorijama pravednosti. Mi smo se ovaj put usredotočili na Rawlsovu, koja pretpostavlja da će pod kontrolom određenih sloboda edukacija poticati pravednu jednakost društvenih mogućnosti i ukloniti druge nejednakosti u odgojno-obrazovnom sustavu. Međutim, nejednakosti kompetencija između više i manje obrazovanih moraju biti u korist najmanje privilegiranih. Dio kritičara Rawlsa nudi tzv. teoriju odgovornosti (Roemer, Fleurbaey), koja kombinira različita načela kako bi postigla pravednu raspodjelu resursa između pojedinaca, određena njihovim talentima, za koje nisu odgovorni, i njihovim uložnim naporom, za koji jesu odgovorni. Međutim, uz pomoć Senovih upozorenja pokazali smo da je i »spremnost na ulaganje truda« društveno utemeljena te da je potrebno osigurati da pojedinci imaju iste mogućnosti za postizanje modela djelovanja.

Prikazani elementi teorija pravednosti samo su izbor iz konceptata pravednosti, a odabrali smo ih jer ukazuju na različita poimanja i razmatranja nejednakosti i pravednosti, a istovremeno omogućuju razmišljanje o preinakama edukacijske meritokracije u smjeru pravednijeg postupanja prema svima – oboje je prisutno kod Rawlsa i Sena. Pritom smo posebnu pozornost posvetili onim konceptualizacijama koje su uzimale u obzir kategorije na koje pojedinac ne može utjecati, tj. društveno podrijetlo, nacionalnost, spol itd., jer vjerujemo da se upravo na toj pozadini može provoditi produktivno razmišljanje o razvoju, preinakama, možda čak i uspostavljanju nove meritokracije.

6 Nova meritokracija?

6.1 Ambivalentnost meritokracije i ambivalentan odnos prema meritokraciji

Ako se vratimo na početak naše rasprave – na Youngova upozorenja o negativnim stranama meritokracije – možemo se složiti s tim upozorenjima i zaključiti da meritokracija predstavljena u njegovom djelu, u kojoj dominiraju talentirani, a netalementirani nemaju nikakve šanse za uspjeh, nije nešto što bi ljudi željeli i podržavali. Ili, kako primjećuju McNamee i Miller, ako bi meritokratsko društvo bilo ustrojeno onako kako ga prikazuje Young, sigurno »nije nužno da bi istinski meritokratsko društvo bilo pravednije, a kamoli poželjnije« (2009, 265) od suvremenih društava.

Unatoč upozorenjima i opomenama, činjenica je da su promicanje i sveprisutnost koncepta meritokracije i nagrađivanja i danas vrlo živi i aktivni. Čini se da nema sumnje da je tome tako i zato što se strukturiranje meritokracije nije odvijalo prema Youngovu scenariju. I premda neki suvremeni istraživači meritokracije (Brennan 2013; Duru-Bellat 2009; Littler 2018; McNamee i Miller 2009; Tenret 2011, Sandel 2020) prvenstveno ističu njezine negativne aspekte i karakteriziraju je kao ideologiju u smislu iskrivljene svijesti ili je čak proglašavaju mitom i iluzijom kako bi je mogli procijeniti i razumjeti njezinu privlačnost i postojanost, potrebno je još promišljanja o njezinim produktivnim stranama i njezinim ograničenjima.

U 4. poglavlju stoga smo dokazivali da se meritokracija može opravdano kritizirati. Međutim, takva kritika ne objašnjava u dovoljnoj mjeri njezinu postojanost, njezinu privlačnost pripadnicima i pripadnicama suvremenih društava, njihovo prihvatanje kriterija koji omogućuje i održava niz nepravednih nejednakosti. Dodatni uvid u razloge postojanosti koncepta može nam, kao što smo utvrdili na

prethodnim stranicama, omogućiti da dublje proniknemo u njezinu racionalnost.

U uspostavljanju sveprisutne racionalnosti meritokracije, a to je već važan dio priče o njezinoj privlačnosti, na djelu je, kako smo već istaknuli u uvodnim poglavljima, stavljanje naglasaka na pojedinca. A taj naglasak uz pomoć Durkheima možemo objasniti kao društveni proizvod koji se razvio u uvjetima u kojima je pojava pojedinca, a kasnije i pojedinke, bila jedino istinski moguća i postala društvena činjenica, pa čak i društvena nužnost. Istovremeno, pojedinac, odnosno pojedinaka sada mora preuzeti znatno veću odgovornost za svoj uspjeh ili neuspjeh u životu. U ovoj vrsti racionalnosti mehanizmi upravljanja vlastitom sudbinom pripisani su individuumu. Pojedinac, odnosno pojedinaka nikada prije nije imao/la takve mogućnosti kao što ih je stekao/la uspostavljanjem koncepta zaslužnosti. U uvjerenosti – i ne samo u tome – u značaj osobnog odlučivanja, sposobnosti ustrajanja na putu i tako time dokaže da postizemo postavljeni cilj upravo zbog vlastite zasluge, čini se da leži značajan dio naznačene interpelacijske moći meritokracije. Tome je moguće dodati da je, kada su se ispunili uvjeti za potpuno uspostavljanje novog tipa racionalnosti, prevladala i konačno pobijedila nad ostalima. Polazeći od Weberove pretpostavke, mogli bismo reći da je u uspostavljanju meritokracije više na djelu logika racionalizacije postupaka, mišljenja, ponašanja i očekivanja pojedinki i pojedinaca, koja su vezana uz spomenuti kriterij, nego ideološki moment. Pretpostavka da se sada kao uspjeh u životu smatra naporni rad i inteligencija postala je privlačna masama, a ne samo onima na vlasti. Koncept je donio nevjerovatno obećanje manje ili više svima.

Na tragu Bernsteinovih zaključaka čini se da je meritokratsko načelo dodalo dodatni zamah uspostavljanju nove srednje klase – zamah formiranju skupine koja je tražila prostor za sebe. U usporedbi sa starom srednjom klasom, ovoj je klasi bilo potrebno uvjerljivo nematerijalno utemeljenje koje je omogućilo zamjenu staroga društvenoga sustava novim. Trebalo joj je središte svijeta u kojem su trebala vrijediti drugačija pravila. Osim njih, novoj srednjoj klasi bio je potreban i uvjerljiv i učinkovit mehanizam za etabliranje i

internalizaciju tih novih pravila: novi način/mehanizam socijalizacije. Bernstein zaključuje da su »njezina klasifikacija i okvir slabiji«, a pritom se sama klasa brine o »ideologiji svoje socijalizacije« (Bernstein 1973, 125). Spomenuta socijalizacija u formiranju novih identiteta pomiče naglasak s pojedinca na polje koncepta osobe⁸⁹ (usp. Bernstein 1973; Hartley 2012).

Meritokracija je u osnovi odgovor na zahtjev za uklanjanjem onih vrsta nejednakosti koje su nastale unutar društvenih sustava te je u tom smislu omogućila promjene i repozicioniranje pojedincima i skupinama. Čini se da se sa svojom formulom (inteligencija + uloženi trud) posebno uspješno etablirala u polju edukacije.

Bellova (1973) tvrdnja da pojedinac ili pojedinaka zaslužuje onoliko obrazovanja koliko može najbolje unovčiti čini se (još uvijek) smislenom većini ljudi u »društvima znanja«, iako sada znamo da bi dosljedna provedba Bellove teze u praksi značila da uspješniji učenici zaslužuju dulje i zahtjevnije obrazovanje, bolje školske uvjete i više pažnje. S obzirom na spomenuto snažno učvršćivanje formule IQ-a i truda, problem se javlja u dovoljno ranom otkrivanju onih koji su zaista najbolji. I ne samo to, gotovo istovremeno se mora pronaći rješenje i za one koji u meritokratskom sustavu nisu pobjednici i pioniri. Gutmann stoga upozorava »da u praksi samo nekolicina meritokrata prihvaća posljedice standarda koji zagovaraju« (Gutmann 1999, 134). Kada je riječ o neuspješnim pojedincima u školskom sustavu, vrijedi se podsjetiti Milnerove (1992) teze o školskom neuspjehu koji ne bi trebao zapečatiti sudbinu osobe. »Neuspjeh u životu zbog škole [...] je nepovratan« (Milner 1992, 44). Kao što nije produktivno ni za državu da se oslanja samo na svoje najuspješnije članove i članice, moraju se uključiti i drugi. Pristajanje na povećanje društvenih nejednakosti i njihovo produbljivanje za društvo je pogubno. Podsjetimo se da njihovo nekritičko prihvaćanje vodi u razne patologije koje donose nejednakosti (usp. Barry 2005; Judt 2011). Naime, nejednakosti narušavaju kvalitetu društvenih odnosa – potkopavaju solidarnost

89 Time se pomičemo od individualnog k personalnom – po mjeri pojedinca i pojedinke pretpostavljenom rafiniranom postupanju.

i povjerenje jednih u druge. Jedan su, između ostalog, od razloga porasta nasilja i kriminala. Štoviše, snažno su povezane i s problemima fizičkog i mentalnog zdravlja. Jednakost mogućnosti stoga je načelo koje suvremena društva u velikoj većini još uvijek visoko cijene (Duru-Bellat 2009) i nisu spremna lako ga se odreći. A da bi zaplet s meritokracijom bio dublji, jednakost mogućnosti također je u srži meritokratskog kriterija.

Kako bismo potvrdili napisano, pogledajmo neke od rezultata slovenskog javnog mnijenja (SJM), i to u dijelu u kojem su proučavane vrijednosti građanki i građana Republike Slovenije. Vrijednosti su »vrsta fiksne zvijezde koja nam omogućuje razumijevanje dugoročnih društvenih procesa, a ujedno i predviđanje budućih tokova kolektivnih praksi« (Toš 2005, 1). Od 2002. do 2010. godine većina ispitanika uvjerena je da je važno ili vrlo važno da se prema pojedincima i pojedincima postupa jednako i da svi trebaju imati iste prilike u životu. Na pitanje koliko su sami slični osobi kojoj je važno da se prema svima na ovom svijetu postupa jednako i da svi imaju iste prilike u životu 2002. godine nešto manje od 80 % ispitanika odgovorilo je s vrlo sličan/na i sličan/na. Sklonost ideji nije se smanjila u desetljeću u kojem je istraživanje provedeno, naprotiv – povećala se. U 2010. godini iznosila je nešto manje od 87 %.

TABLICA 9: Važno mu/joj je da se prema svima na ovom svijetu postupa jednako. Vjeruje da bi svi trebali imati iste prilike u životu.

	Vrlo sličan	Sličan	Malo sličan	Jako malo sličan	Nije mi sličan	Uopće mi nije sličan	Ne znam
SJM02/2	28,3	50,4	11,9	3,6	2,6	0,9	2,3
SJM04/2	27,1	50,9	12,2	4,6	2,5	0,7	1,9
SJM06/1	28,5	54,4	10,0	2,8	3,0	0,7	0,7
SJM08/2	29,9	51,4	11,1	2,6	2,8	0,3	1,8
SJM1/10	35,4	51,4	7,1	2,1	1,1	0,4	2,4

Izvor: Toš 2012.

Već je međunarodno istraživanje socijalne pravednosti (engl. *International Social Justice Project*) iz 1991. godine, u koje su bile uključene razvijene demokracije i neke bivše socijalističke države, uključujući Sloveniju, ukazalo na sklonost svih ispitanika meritokratskom principu, mjerenom upravo podrškom jednakim mogućnostima sudjelovanja i nejednakim ishodima tog sudjelovanja. Kako Marshall, Swift i Roberts primjećuju, podrška meritokraciji bila je »impresivna i slična među građanima u različitim tipovima društava, [...] razvijenim kapitalističkim i postkomunističkim nacijama« (1997, 245). Stoga ne iznenađuje značaj prepoznavanja sposobnosti građanki i građana Slovenije, što se može zaključiti iz podataka istraživanja Slovenskog javnog mnijenja (SJM) u vrijeme kada se Slovenija već etablirala kao nova demokracija. Godine 2002. 47 % ispitanika poistovjetilo se s osobom kojoj je važno pokazati svoje sposobnosti i voli vidjeti da ljudi cijene ono što rade. Podrška ovoj tvrdnji također je rasla tijekom desetljeća. Godine 2010. bilo je 63 % onih koji su se poistovjetili s gore opisanom osobom.

TABLICA 10: Važno mu/joj je pokazati svoje sposobnosti. Voli vidjeti da ljudi cijene ono što radi.

	Vrlo sličan	Sličan	Malo sličan	Jako malo sličan	Nije mi sličan	Uopće mi nije sličan	Ne znam
SJM02/2	10,9	36,2	25,1	10,7	12,7	2,0	2,3
SJM04/2	11,2	35,0	26,1	10,7	12,8	2,2	2,0
SJM06/1	12,3	39,0	23,2	10,6	11,7	2,4	0,7
SJM08/2	14,9	40,9	23,3	8,5	9,3	1,2	1,8
SJM1/10	16,0	47,3	18,9	5,4	9,0	0,9	2,5

Izvor: Toš 2012.

Slična priča ponavlja se i treći put kada su ispitanici pitani o uspjehu i postignućima. Godine 2002. 50 % ispitanika reklo je da im je važno biti uspješan/na i da se nadaju da će njihova postignuća biti cijenjena. Godine 2010. dodatnih 10 % ispitanika (dakle njih 60 %) smatralo je da su uspjeh i postignuća važni.

TABLICA 11: Važno mu/joj je da bude vrlo uspješan/na. Nada se da će drugi cijeliti njegova/njezina postignuća.

	Jako sličan	Sličan	Malo sličan	Jako malo sličan	Nije mi sličan	Uopće mi nije sličan	Ne znam
SJM02/2	11,9	39,0	25,7	11,8	8,1	1,5	1,9
SJM04/2	10,3	34,7	27,1	13,1	10,3	2,3	2,1
SJM06/1	11,9	41,9	24,9	9,3	9,4	1,8	0,7
SJM08/2	12,7	40,4	23,2	12,5	8,2	1,0	2,0
SJM1/10	14,1	46,7	21,2	7,3	7,2	1,0	2,5

Izvor: Toš 2012.

To potvrđuje i činjenica da je u Sloveniji jačalo vjerovanje u meritokratska načela kojima su građanke i građani barem djelomično bili podvrgnuti već u bivšem režimu, a s odobravanjem očekivana i tijekom prijelaza iz starog u novi sustav jer – kako primjećuje Gaber (2015) – Slovenija je formiranjem neovisne države i uvođenjem »predstavničke demokracije krenula u promjenu temeljnih načela i praksi ekonomije u užem smislu riječi. Iz prethodno samoupravnog, u velikoj mjeri planskog i samo djelomično tržišno orijentiranog gospodarstva s društvenim vlasništvom kao središtem strukturiranja materijalnih interesa prešla je na tržišno gospodarstvo i prepustila se međunarodnom tržištu. [...] Novonastala država kretala se između socijalističkih i kapitalističkih racionalnosti u vrijeme predanog i optimističnog neoliberalnog pokušaja potvrđivanja vječnosti i konačnosti kapitalističke paradigme djelovanja i upravljanja društvom. [...] Nakon razdoblja socijalizma, koji je naglašavao zajedništvo i solidarnost – čak bratstvo i jedinstvo – kao jedno od temeljnih načela strukturiranja, a nije podržavao privatno – ne samo vlasništvo već i posebnu osobnu izloženost, došlo je vrijeme u kojem je velika većina ljudi vjerovala da je pravednost zapravo isto što i meritokracija. Moto tog vremena bio je: onima s više talenta i marljivijima treba dati priliku, prednost – to treba postati mjera uspjeha i odrednica mjesta pojedinke, odnosno pojedinca u društvu« (ibid.).

Rasprave o meritokraciji izazvale su brojne kritike i ukazale na ograničenja i nepravednost koncepta, ali nisu ga uspjele potkopati ili značajno ga načeti; meritokracija ostaje središnji kriterij funkcioniranja suvremenih društava. Za većinu je to svojevrsni više ili manje prihvatljiv ideal (utopijskog) društva. Uistinu, bilo bi teško prigovoriti uvjerenju Bella, zagovorniku meritokracije, koji upozorava da za društvo nije najbolje ako »nema najbolje ljude na čelu svojih institucija« (1973, 67). Čini se da se s njim slažu političari, učitelji, roditelji i učenici.

Iako je meritokraciju teško definirati i većina slovenskih učenika ne bi znala definirati pojam meritokracije,⁹⁰ 2012. godine uspjeli smo dobiti neke od njihovih stavova o meritokraciji opisujući neke od ključnih karakteristika funkcioniranja meritokratskog kriterija u istraživanju *Pokazatelji socijalnog i kulturnog kapitala u predviđanju akademskog uspjeha djece i adolescenata* (CRP_SK_KK). U istraživanju, koje je mjerilo akademski uspjeh u odnosu na socijalni i kulturni kapital učenika i učenika, na naša pitanja o meritokraciji odgovarali su učenici devetog razreda osnovne škole u dobi od 14 godina.⁹¹ Većina njih složila se s tvrdnjom da u Sloveniji osoba bez odgovarajućeg obrazovanja ne može uspjeti. Potvrdili su ideju da najbolje plaćene poslove u Sloveniji zauzimaju najsposobniji ljudi te su izrazili uvjerenje da, zahvaljujući ustaljenom meritokratskom kriteriju koji osigurava jednake mogućnosti uspjeha za sve, čak i dijete roditelja s niskim obrazovanjem može uspjeti. Također, uglavnom su se složili s tvrdnjama da u Sloveniji ljudi obavljaju posao u skladu sa stečenim obrazovanjem te da će u životu uspjeti onima koji su uspješni u školi, što bi se moglo interpretirati kao uspješno pounutrenje meritokratske logike.

90 Na to nas navode iskustva sa studenticama i studentima Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani različitih smjerova i godina, redovnih i izvanrednih, koji imaju znatnih teškoća s objašnjavanjem pojma.

91 *Upitnik o čimbenicima akademskog uspjeha* (Tašner, Žveglič, Gaber, Marjanovič Umek, Gaber Antić, Vrečko, Kafol, Rožman, Šori, Šušterič 2012) ispunilo je 863 učenika i učenika iz 55 slovenskih osnovnih škola koji su pohađali 9. razred u školskoj godini 2011./2012. Stopa odaziva bila je 77 %. Uzorak je obuhvatio škole iz svih regionalnih jedinica Zavoda za školstvo Republike Slovenije, a u obzir je uzeta i veličina škola, odnosno broj razreda u školi.

TABLICA 12: Slaganje s meritokratskim načelima 14-godišnjaka (u postocima).

	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se	U potpunosti se slažem	Ukupno
U Sloveniji osoba bez odgovarajućeg obrazovanja ne može dobiti važno/dobro plaćeno/zahtjevno radno mjesto.	9,7	21,4	36,1	32,8	100
Unatoč iznimkama, kod nas najbolje plaćena radna mjesta ipak zauzimaju najsposobniji.	10,7	28,3	40,8	20,1	100
Dijete u Sloveniji može postići visoku razinu obrazovanja i osigurati si bolje radno mjesto od svojih roditelja.	4,6	13,7	43,2	38,5	100
U Sloveniji ljudi obavljaju posao koji je u skladu s vrstom njihovog obrazovanja.	6,7	24,8	52,4	16,2	100
U Sloveniji više obrazovane osobe lakše dobiju posao.	7,1	25,5	40,6	26,8	100
Oni koji su uspješniji u školi, u životu će postići više.	11,9	26,5	34,1	27,5	100
Učenici s nižim školskim uspjehom vjerojatno će se baviti težim fizičkim radom.	8,7	37,2	40,1	14,00	100

Izvor: Baza podataka istraživanja CRP_SK_KK.

Zatim smo prikazane tvrdnje spojili u sumarnu varijablu, koju smo nazvali sklonost meritokraciji, te provjerili u kojoj se mjeri učenice i učenici slažu s tvrdnjama u odnosu na spol, SES (izražen višim obrazovanjem oba roditelja, u našem slučaju majki) i školski uspjeh, izražen zaključnom ocjenom iz matematike i slovenskog jezika u devetom razredu. Pokazalo se da su učenice u uzorku bile više naklonjene meritokratskoj logici nego učenici. Međutim, uzimajući u obzir

pretpostavku homogenosti varijanci ($F = 0,806$; $p = 0,370$), t-test između učenica i učenika nije pokazao statistički značajne razlike u njihovoj sklonosti meritokraciji ($t = 0,337$; $g = 764$; $p = 0,736$).

TABLICA 13: Sklonost meritokraciji prema spolu.

Sklonost meritokraciji (sm)/spol	N	$\bar{x}$	SD
Ženski	418	19,78	3,59
Muški	348	19,69	3,68

Izvor: Baza podataka istraživanja CRP_SK_KK, vlastiti izračuni.

Pokazalo se da su meritokratskoj logici u najvećoj mjeri skloni učenici čije su majke završile osnovnu ili gimnaziju, a u najmanjoj mjeri oni čije majke imaju doktorat znanosti. Međutim, uzimajući u obzir pretpostavku homogenosti varijance ($F = 1,925$; $g_1 = 8$; $g_2 = 743$; $p = 0,054$), jednosmjerna ANOVA analiza varijance među učenicima nije pokazala statistički značajne razlike u sklonosti meritokratskoj logici s obzirom na stupanj obrazovanja majke ($F = 0,577$; $p = 0,797$). Tukey HSD post hoc test također nije pokazao statistički značajne razlike.

TABLICA 14: Sklonost meritokraciji s obzirom na obrazovanje majke.

Sm/obrazovanje majke	N	$\bar{x}$	SD
Nezavršena OŠ	3	19,33	2,08
Završena OŠ	81	20,35	3,76
Obrtnička škola	285	19,67	3,84
Srednja strukovna škola	143	19,76	3,51
Gimnazija	40	20,45	2,66
Viša škola	55	19,78	3,14
Visoka škola, fakultet	110	19,94	3,64
Specijalizacija, magisterij	31	19,48	3,48
Doktorat znanosti	4	18,25	8,61
Ukupno	752	19,83	3,64

Kada smo usporedili sklonosti učenica i učenika s obzirom na njihove zaključne ocjene iz slovenskog jezika i matematike, pokazalo se da su učenici sa zaključnim ocjenama 3 i 4 najviše skloni meritokratskoj logici, a oni s negativnom zaključnom ocjenom najmanje. Uzimajući u obzir pretpostavku homogenosti varijanci ($F = 1,935$; $g_1 = 4$; $g_2 = 739$; $p = 0,103$), jednosmjerna ANOVA analiza varijance nije pokazala statistički značajne razlike u sklonosti meritokratskoj logici između učenika s obzirom na njihovu zaključnu ocjenu iz slovenskog jezika ($F = 0,664$; $p = 0,617$). Tukey HSD post hoc test također nije pokazao statistički značajne razlike. Uzimajući u obzir pretpostavku homogenosti varijanci ($F = 3,270$; $g_1 = 4$; $g_2 = 738$; $p = 0,011$), Brown-Forsythe test nije pokazao statistički značajne razlike među učenicima u njihovoj sklonosti meritokratskoj logici s obzirom na njihovu zaključnu ocjenu iz matematike ($F = 1,871$; $p = 0,116$). Games-Howell post hoc test također nije pokazao statistički značajne razlike. Iako bi za strukturirano zaključivanje bili potrebni neki dodatni izračuni, na temelju prikazanoga može se ustvrditi da rezultati pokazuju visoku razinu pounutrenja (internalizacije) meritokratske logike u generaciji slovenskih građanki i građana koji odrastaju.

TABLICA 15: Sklonost meritokraciji s obzirom na zaključnu ocjenu iz slovenskog jezika u devetom razredu.

Sm/ocjena iz slovenskog	N	$\bar{x}$	SD
1	3	18,33	3,05
2	130	19,95	4,03
3	202	20,05	3,28
4	228	20,02	3,41
5	181	19,59	3,62
Ukupno	744	19,90	3,54

TABLICA 16: Sklonost meritokraciji s obzirom na zaključnu ocjenu iz matematike u devetom razredu.

Sm/ocjena iz slovenskog	N	$\bar{x}$	SD
1	5	22,80	2,16
2	167	19,71	3,99
3	216	20,23	3,34
4	201	19,83	3,20
5	154	19,66	3,72
Ukupno	743	19,90	3,54

Učenice i učenici iz Slovenije nisu iznimka od predstavljenog koncepta meritokracije. Međunarodna komparativna studija stavova učenika i učenica o edukacijskoj pravednosti, koju su objavili Gorard i Smith, u dijelu koji se odnosio na meritokraciju pokazala je da se učenice i učenici slažu s diferencijacijom učitelja prema znanju i trudu. Učenici su smatrali da je ispravno da učitelji hvale zaslužne učenike, ali nisu bili naklonjeni nagrađivanju samo marljivih učenika (usp. 2010, 125). Studija je također pokazala da su učenici »s pozitivnim iskustvom škole i kod kuće skloniji slaganju s meritokratskim principom, tj. da školske ocjene trebaju odražavati obavljeni rad« (2010, 127).

Prilično općenit prijenos meritokratske racionalnosti s generacije na generaciju potvrđuju, između ostalog, i mišljenja francuskih studenata koje je proučavala Tenret (2011). Značajno je da se u njihovim odgovorima već može uočiti veći stupanj refleksije. Utvrdila je da među njima prevladava uvjerenje da su u školskom polju važni rezultati pojedinaca i pojedinki, koji su rezultat odnosa između uložena i dobivenoga. Istovremeno, manje od polovice njih smatra da bez diplome danas više nije moguće uspjeti na tržištu rada (u profesionalnom životu). Također, ističu da diploma odavno nije dovoljan uvjet za dobivanje zaposlenja (usp. 2011, 61–63). Istodobno, u različitim vrstama studija moguće je primijetiti različitu naklonjenost školskoj meritokraciji, zbog čega studenti različitih fakulteta smatraju da pojedini kriterij selekcije nije nužno najpravedniji. Dok francuski studenti smatraju da se u području odgoja i obrazovanja možemo

osloniti na pravednu raspodjelu školskih uvjeta i pravedno školsko ocjenjivanje, također vjeruju u važnost okruženja iz kojeg pojedinac dolazi. Stoga vjeruju da na budući položaj pojedinca, osim prošlih rezultata u školi, utječu i drugi, nemeritokratski čimbenici.

Ako smo uspjeli pokazati da u akademskim diskusijama ne postoji jedinstveno uvjerenje o meritokraciji, mora se priznati da ni javno mnijenje o njoj nije sasvim jednoznačno. Longoria (2009) ističe prilično ambivalentan stav prema meritokraciji među pripadnicima domovine američkog sna. Rezultati raznih istraživanja⁹² koje je prikupio i analizirao pokazali su, s jedne strane, da prevladavajuće uvjerenje ljudi o meritokraciji jest da prilike školske karijere određuju isključivo prošla postignuća učenika. Međutim, unatoč naklonjenosti osnovnom razumijevanju koncepta meritokracije, Amerikancima je ipak bliža demokracija – naime, još uvijek vjeruju da je bolje »da njima vladaju oni koje sami izaberu na izborima, a ne tehnokrati« (2009, 132). Ne bi povjerali vođenje države najcjenjenima i najzaslužnijima. Vjeruju u moć inteligencije i truda, ali istovremeno nemaju problema s naslijeđenim bogatstvom, plaćom vezanom uz napredovanje prema dobi i distribucijom mogućnosti edukacije na tržištu rada. Kada je riječ o preferencijama vezanim uz distribuciju, Amerikanci nisu meritokrati (ibid., 132). Stoga se oni zapravo ne protive nemeritokratskim elementima koji utječu na nejednaku raspodjelu dobara. U usporedbi s Rawlsom (1971), Amerikanci vjeruju da je pravedno da pametniji zarađuju više (ibid.). Međutim, ne slažu se s Herrnsteinom i Murrayjem (1996) da je uspjeh genetski determiniran. Stoga Longoria zaključuje da kada je u središtu *vox populi*, Amerikanci vjeruju u uspjeh onih koji su inteligentni i marljivi te u jednake mogućnosti za sve. S druge strane, većina Amerikanaca također smatra da su rasa, spol i društveno podrijetlo, kao i veze i poznanstva, vrlo važne komponente uspjeha pojedinca.

92 Rezultati istraživanja javnog mnijenja (National Opinion Research Center 1972–2002) do već spomenutog projekta *Međunarodna socijalna pravednost* (1991) itd. (usp. Longoria 2009).

6.2 Privlačnost i granice instrumentalne strane meritokracije

Dakle, koncept meritokracije može se procjenjivati uz pomoć naših vrijednosti i predodžbi o dobrom društvu, s kojima je koncept zaslužnosti nesumnjivo povezan. Kako ističe Sen (2000), ovdje su na djelu dvije tendencije: jedna je shvaćanje zaslužnosti u fiksnim i apsolutnim uvjetima koji bi trebali važiti u svim sferama društvenog djelovanja. Druga je povezana s instrumentalnim karakterom zaslužnosti, koji nije neovisan o predodžbama o dobru u društvu. »Taj se kontrast dodatno produbljuje kada u praksi pokušavamo karakterizirati zaslužnost u nefleksibilnim oblicima održavanja vrijednosti i prioriteta prošlosti, što je često u sukobu s koncepcijom koja bi bila potrebna za smještanje zaslužnosti u kontekst suvremenih ciljeva i interesa« (Sen 2000, 5). Sen nas podsjeća na to da je opća ideja zaslužnosti povezana s našom koncepcijom dobrih aktivnosti, odnosno činova koje društvo označava kao ispravne. U svakoj teoriji pravednosti stoga možemo pronaći vrednovanje zaslužnosti i raspodjelu nagrada prema zaslugama pojedinca. Naposljetku, Rawlsova teorija pravednosti omogućava sudove o meritokraciji i zaslužnosti: »Meritokratsko društvo može biti opasno za druge interpretacije načela pravednosti, ali ne i za demokratsku koncepciju. Kao što smo vidjeli, načelo razlikovanja u temelju mijenja ciljeve društva« (1971, 107). Kod Rawlsa je u središtu kompromis između dva načela pravednosti – prioriteta slobode i važnosti učinkovitosti, s jedne strane, te pravednosti u postignućima i distribuciji individualnih prednosti, s druge strane. Stoga u prosudbama o pravednosti u odnosu na meritokraciju, prema Senu, treba obratiti pozornost na:

1. različite načine prepoznavanja prioriteta važnosti slobode;
2. jasne prostore u kojima možemo prosuđivati o učinkovitosti i pravednosti;
3. različite načine balansiranja ova dva interesa (engl. *concerns*) (Sen 2000, 6).

Sloboda je u Senovim očima važna i zaslužuje prioritet – ali kako je kombiniramo, npr. osiguravanjem mogućnosti stjecanja sposobnosti

za djelovanje (cilj je opet slobodno odlučivanje o tome što je dobro za nas i kako ćemo to postići), dakako, to je već drugo pitanje. Kada pokušavamo slijediti zahtjev za »jasnim prostorima učinkovitosti i pravednosti«, porez se mora prikupljati u odgovarajućoj mjeri i time ograničiti pravo građanki i građana da koriste sredstva koja su zaradili svojim djelovanjem po vlastitom nahodjenju – primjerice, progresivno oporezivanje onih koji najviše zarađuju tako je odluka je o načinu uravnoteženja oba interesa.

Ako, dakle, pođemo od pretpostavke da je meritokracija u biti proširenje općeg sustava nagrađivanja zaslužnosti, prilikom analize elemenata meritokracije možemo se složiti sa Senovim zaključkom da, unatoč svojim nedostacima, »potiču veću produktivnost pojedinaca« (2000, 8). Stoga se ustrajnost meritokracije može pripisati njezinoj učinkovitosti. Naime, ako pomalo pojednostavimo, znamo da društva nagrađuju društveno poželjne činove, a sankcioniraju devijantne, stoga možemo reći da je ideja zaslužnosti u sustavu društvenog nagrađivanja barem u svom instrumentalnom dijelu povezana »s motivacijom za postizanje boljih rezultata« (ibid.). U tom smislu, meritorne su sve aktivnosti koje – »na temelju nagrađivanja meritornih aktivnosti« (ibid., 8) vode do veće količine dobra za građanke i građane. S druge strane, upozorava Sen, moguće je prosuđivati činove prema njihovoj primjerenosti, neovisno o njihovim rezultatima. Stoga su i sudovi o njima neovisni o rezultatima tih činova. Oba pristupa mogu se koristiti za prosudbu koncepta zaslužnosti. Čini se da je u meritokraciji često na djelu opravdanje uz pomoć posljedica, tj. rezultata. Tome je pripomogla upravo instrumentalna logika koja je prevladavala u kapitalistički orijentiranim društvima. Poseban put već joj je rano utabao Adam Smith (1790/2010) svojom analizom korištenja poticaja za veću produktivnost i njihovog pojačanja (usp. Weber 1978).

Već smo ukazali na povezanost kapitalizma, ekonomskog nacionalizma i individualizma, koji u prvi plan prvenstveno postavljaju učinkovitost, te koncepta edukacijske meritokracije. U ovom trenutku želimo još jednom istaknuti činjenicu da je u suvremenim društvima jačala prvenstveno meritokracija koja je temeljena na rezultatima i poticajima za veću produktivnost i više produktivnosti. Drugim

riječima, jačao je instrumentalni dio koncepta meritokracije. U tome nema ništa neobično ako pretpostavimo da je za dobro funkcioniranje društava promicanje produktivnosti njegov integralni dio.

Međutim, pritom je potrebno uzeti u obzir i činjenicu da je u kriteriju nagrađivanja činova pojedinca na djelu i tzv. proces personifikacije. U biti, načelo poticaja za dobro napravljene čineve personificira čin. Tako se događa da, slijedeći logiku zaslužnosti, ne cijenimo samo čineve, već prvenstveno ljude. Pripisujemo im zasluge, ali ne i njihovim činovima. Pojedinaac ili pojedinaka kod koje/g prepoznajemo određeni talent često se prepoznaje kao zaslužan pojedinac, odnosno zaslužna pojedinaka, čak i ako te talente ne koristi za dobrobit bližnjih, odnosno društva. Neki se ljudi čine zaslužnijima od drugih i doista su rođeni talentiraniji, ali – kako Dworkin i Rawls primjećuju – oni uopće nisu zaslužni za te talente; najčešće su samo pripadnici tzv. kluba sretnih dobitnika genetske lutrije. Istovremeno, kao što smo već utvrdili u drugom poglavlju, događa se i to da u suvremenim društvima određene talente objašnjavamo »teorijom posredovanja u odnosu na druge razlikovne karakteristike, poput boje kože ili veličine nosa« (Sen 2000, 13). U svim navedenim slučajevima meritokratska logika se koristi za prihvaćanje i opravdavanje nejednakosti, a ne za njihovo uklanjanje.

Prilikom objašnjavanja formule meritokracije zagovarali smo tezu da se u njoj – ne slučajno – našao i element truda, za koji očekujemo proviziju. Upravo »logika povratnih nagrada za obavljeni rad u potpunosti je instrumentalne prirode« (Sen 2000, 13). U društvima koja više ili manje eksplicitno etabliiraju meritokratski kriterij to se često zanemaruje. »Etabilirana i fiksirana priroda sustava nagrađivanja može implicitno, a ponekad i eksplicitno, generirati uvjerenja o nagradama koje društvo duguje zaslužnom pojedincu« (Sen 2000, 13). Riječ je o čestoj pojavi u svim društvima razvijenog svijeta. Prisjetimo se samo razočaranja studenata, odnosno studentica, koji unatoč diplomama ne dobivaju posao nakon završetka studija ili čija radna mjesta ne ispunjavaju njihova očekivanja. Razočaranje se javlja kada kriterij zaslužnosti percipiramo previše pojednostavljeno i vjerujemo da nas, ako barem približno slijedimo formulu meritokracije, na kraju puta čeka zaslužena nagrada. Suvremeni primjer ove vrste razočaranja

je, npr. osiguravanje prilika uključivanjem sve većeg broja mladih u visoko obrazovanje. Ovo je svakako važan dio još važnije priče o osiguravanju jednakih mogućnosti, a time i veće uvriježenosti meritokracije u suvremenim društvima, ali kako smo utvrdili u četvrtom poglavlju, diplome nisu samo odraz stvarne zaslužnosti, pa čak nisu ni garancija zaposlenja (usp. Duru-Bellat 2009b, 140). U već spomenutom slučaju diplomiranih ta su uvjerenja povezana s njihovim »pravom« na dobro plaćen posao na neodređeno vrijeme. Osobe koje su uspješno završile visoko obrazovanje dokazale su da su vrijedne i pametne, ali nagrada je odavno prestala automatski slijediti. Pritom svi zaboravljamo da sudjelujemo u natjecanju za ograničene pozicije (osobito ako su prestižne) i da je u danom slučaju potrebno razlikovati kvalificiranost i pravo.

Walzer (1983) ističe da diploma koju smo stekli svojom inteligencijom i trudom još ne znači da imamo pravo na određeno radno mjesto za koje smo očito dovoljno kvalificirani; ona je samo preduvjet. Ispunjavamo formalni uvjet da budemo uključeni u krug onih koji se natječu za određeno radno mjesto. Poslodavac će odlučiti, možda i na temelju nemeritokratskih kriterija, hoćemo li zapravo posao dobiti ili nećemo. Ovo inače sasvim logično i samorazumljivo objašnjenje često ostaje zanemareno. Međutim, ne smije se zanemariti ni činjenica koja je mnogo manje samorazumljiva, tj. da sustav nagrađivanja zaslužnosti, ako nije posvećen »jakoj distributivnoj komponenti koja daje prednost jednakosti« (Sen 2000, 13), također proizvodi velike nejednakosti. U prethodnim poglavljima već smo raspravljali o kritikama koje upozoravaju da meritokracija, unatoč uklanjanju nekih društvenih nejednakosti, dopušta, pa čak i potiče druge društvene nejednakosti – one koje su posljedica njezinih kriterija. Mehanizmi koje smo opisivali u četvrtom poglavlju oni su koji onemogućavaju pojedincu da ostvari svoj puni potencijal, a istovremeno zbog njih nije u potpunosti odgovoran za svoju sudbinu. Ti mehanizmi su također dio nejednakosti zaslužnosti. Stoga u suvremenim meritokracijama, u kojima su ciljevi orijentirani na akumulaciju postignuća i bez preferencija u pogledu nejednakosti, odnosno pravednosti, nije neuobičajeno da su i sami ciljevi pristrani i orijentirani na interese onih koji su imali više sreće. Kada to uzrokuje frustraciju kod svih onih

koji u natjecanju nisu uspjeli, na djelu je meritokracija koja »donosi najveće konstantno nezadovoljstvo« (Duru-Bellat 2009b, 145). To je činjenica koja nas ne bi trebala ostaviti indiferentnima jer su upravo mladi ljudi najveće »žrtve« ovog nepravednog i sve manje učinkovitog kriterija koji uzrokuje raspad društvenog i ekonomskog prostora, kako upozoravaju Castel (2009), Laval (2006), Sue (2006). Već je Arendt (2006) istaknula problem beznađa određenog dijela mladih, a Laval ga dodatno potvrđuje navodeći sljedeće simptome: »povećanje delinkvencije i nasilja među mladima, širenje samoubojstava i ovisnosti, ogromna raširenost ovisnosti o televiziji i konzumerizam robnih marki, sve veće poteškoće učenika u praćenju nastave (što može biti i ključ nediscipline, odnosno nezainteresiranosti u brojnim obrazovnim institucijama) i konačno visoka razina nezaposlenosti velikog broja mladih, to je vidljiva pojava koja smeta cijelo društvo« (2006, 103). Ako sve više mladih ne pronalazi i ne može pronaći odgovarajuće mjesto, odnosno prostor u svijetu u kojem žive, a pritom su mnogi od njih dokazali sposobnost i trud, ne gubi samo logika meritokracije svoju uvjerljivost. Neizvjesnost kojoj su izloženi, bez vlastite krivice, potkopava njihovu pripadnost svijetu u kojem žive. To pak potkopava solidarnost i mogućnost suživota, društvenu koheziju. Durkheimova društvena veza se gubi.

Kada je usvojen instrumentalni pogled na zaslužnost, određen je i sadržaj koncepta, a to je povezano s onim što je u društvu poželjno i prihvatljivo. Međutim, istina je i da ta značenja nisu fiksna, trajna i nepromjenjiva. Kao što smo istaknuli, karakteristike meritokracije nisu prirodno dane i nisu neovisne o sustavu vrijednosti društva čiji je dio. Upravo društvena priroda zaslužnosti omogućuje razmišljanje o razvoju i preinakama koncepta meritokracije.

6.3 Koegzistencija instrumentalne i neinstrumentalne orijentacije meritokracije ili od slabe do jake meritokracije

Ako se u našem promišljanju o budućnosti meritokracije usredotočimo na polje edukacije, možemo zaključiti da uspon i upornost

meritokracije ukazuju na moć škole pomoću koje se meritokracija etablirala. Škola je pronašla mjesto za novi tip racionalnosti jer je postala glavno opravdanje za selekciju i kontrolu koju škola prakticira. Nije vrijedila samo u području školstva, postala je racionalnost socijalizacije, a već se dugo smatra da »društvo koje prepoznaje i nagrađuje talent u školama, ali ne i u industriji, radi protiv sebe« (Young 1958, 79). Kao što su upozoravali Dewey (1899), Durkheim (1922) i Lasch (1992), škola je zbog dominacije industrijskog društva pojačala važnost rada kao vrijednosti. Koncept zaslužnosti u odnosu na rad postao je i u velikoj mjeri ostaje ideološka osovina suvremenih edukacijskih i društvenih sustava. Postavljanjem inteligencije i truda kao mjerila zaslužnosti učvršćeno je uvjerenje da znanje održava primat među društvenim i školskim vrijednostima, a s obzirom na to, očuvano je i ojačano uvjerenje u moć edukacije. Znanje je bilo i s pravom nastavlja biti poželjnije od neznanja. Nema sumnje da je korisno za pojedinca i društvo. Međutim, poimanje znanja dugo je bilo ograničeno na spomenuto određenje. Škola, koja proizvodi znanje, dodjeljivanjem potvrda o stečenom znanju također prenosi društveni status i daje moć. Stoga ne iznenađuje da pojedinac želi znati; društvo očekuje ili, bolje rečeno, zahtijeva znanje. Štoviše, društvo danas od čovjeka zahtijeva znanje za preživljavanje – obavljanje plaćenog rada bez obrazovanja sve je manje zamislivo. Obrazovanje, koje je jučer bilo dovoljno, danas više nije dovoljno i sutra će biti više ili manje bez ikakve vrijednosti na tržištu kulturnog kapitala. Znanje je stoga sve više instrument preživljavanja. Istovremeno, još uvijek nastavlja jačati uvjerenje da znanje ne stečemo samo radi samog znanja, već prvenstveno zato što akumuliranjem znanja možemo povećati svoju sposobnost vladanja bilo kojom situacijom, bilo da se radi o pozicioniranju u društvu, ovladavanju prirodom ili nečem trećem.

Elementi tzv. korisnog znanja posljedično su sve više počeli ulaziti u školu. Budući da bi škola trebala pripremati za posao i život općenito, »beskorisno«, odnosno »apstraktno« znanje počelo se zamjenjivati »primijenjenim« znanjem. Buržoazija i proletarijat polako su, ali sigurno, obezvrijedili »aristokratsko« znanje i »beskorisno« znanje, a umjesto toga cijenili su ono što je osobi najpotrebnije u životu i

poslu. Laval ukazuje na to da je došlo do pojave kapitalizacije znanja, koja se učvrstila društvenom podjelom rada na fizički i intelektualni. Karakterizira 20. stoljeće kao stoljeće u kojem je »tendencija 'kapitalizacije znanja' uvelike ojačala« (2005, 51), jer je znanje zbog uspjeha na tržištu dobilo na važnosti. Međutim, Laval u drugom tekstu ističe da otkad je »ekološka osviještenost potkopala dogmu o neograničenom razvoju proizvodnih snaga, u osnovi isto vrijedi i za edukaciju i okoliš. Polako počinjemo biti svjesni da u našim društvima postoji 'edukacijsko pitanje' koje se ne može svesti na rast broja učenika, status učitelja ili sadržaj programa« (2006, 97).

Popularizacija edukacije, njezina omasovljenost, kao što smo pokazali u četvrtom poglavlju, unatoč rastu broja diploma, nije uspjela smanjiti razlike između mladih ljudi iz različitih društvenih sredina. U nekim aspektima nejednakosti su se čak povećale. Nejednakosti životnih uvjeta onemogućuju jednake obrazovne uvjete. Što su uvjeti nesrazmjerniji, to su jači njihovi učinci na akademski uspjeh. Socijalni teoretičari i teoretičarke (Laval 2006; Duru-Bellat 2009b; McNamée i Miller 2009; Renault 2007) također upozoravaju da je teško istinski postići jednakost mogućnosti u kontekstu nejednakosti. Sve dok na životni uspjeh pojedinca utječu obitelj i društveno podrijetlo, društvena dobra nisu distribuirana isključivo na temelju zaslužnosti. Stoga, unatoč povećanju mogućnosti ulaska u natjecanje, što edukaciju vodi u pravednijem smjeru (Dubet i Duru-Bellat 2004), nejednakosti koje ostaju, pa čak i rastu, pojačavaju razočaranje na različitim razinama obrazovanja. To je druga strana iste medalje – strana koja otkriva nemoć škole i edukacijske meritokracije.

Stoga je i tzv. koncept *slabe meritokracije*, koji se prvenstveno usredotočuje na jedan specifičan izvor deficita, tj. diskriminaciju, važan, ali nedovoljan za postizanje veće pravednosti u školi i društvu. Zahtjev za jednakošću mogućnosti shvaća se kao odsutnost diskriminacije u pristupu važnim dobrima, poput edukacije i zapošljavanja (White 2007, 56–57). U uklanjanju diskriminacije (žena, crnaca, osoba s posebnim potrebama itd.), država će i dalje igrati važnu ulogu jer će se morati u većoj mjeri zauzeti za to da ne diskriminira i sama, a prije svega, morat će spriječiti diskriminaciju kod drugih, kod poslodavaca i obrazovnih

institucija. Na toj tematskoj pozadini pridružujemo se razmišljanjima nekih istraživača i istraživačica edukacije i meritokracije koji smatraju da zagovaranje jednakih obrazovnih mogućnosti više nije dovoljno (Laval 2006; Duru-Bellat 2006, 2009b; Renault 2007, Gaber i Marjanović Umek 2009) te da je stoga potrebno ojačati konkretne uvjete poučavanja i osposobljavanja, odnosno provoditi politike izjednačavanja (Laval 2006). Neki idu još dalje i zahtijevaju razmatranje izjednačavanja radnih i životnih uvjeta (Duru-Bellat 2009b). Renault (2007) također ističe da danas više nije u igri jednostavna jednakost, a ako jest, onda najviše jednak pristup, npr. primarnim dobrima, stoga je, slično kao Walzer, odan strukturiranoj jednakosti. U prvi plan stavlja pitanje jednakih sredstava, uvjeta i rezultata. Kako bi se ovladalo nejednakošću, potrebna je redistribucija resursa. Ovo je tvrdnja koju promovira i Sen (2009), ali se pritom pita koliko čega kome i prema kojim kriterijima pripada. Sen smatra da se potrebe pojedinca moraju zadovoljiti. Stoga je potrebno povećati mogućnosti za sposobnosti koje nam omogućuju stjecanje onoga što nam omogućuje djelovanje u svijetu u kojem živimo. To bi nam trebalo omogućiti slobodu i sposobnost da odlučimo o tome što smatramo kao vrijedno u našim životima, a istovremeno nas opremiti da osiguramo postizanje ciljeva. U ovom konceptu obrazovanje je važan dio stjecanja sposobnosti za slobodno djelovanje. Općenito je polje edukacije takvo da bismo u njemu trebali učiniti sve kako bismo maksimizirali korištenje talenata i marljivosti pojedinaca, odnosno pojedinki, a prije svega, nitko iz njega ne bi trebao biti isključen. Stoga je opet potrebno davati slabijima jer inače ne mogu postići *osnovne sposobnosti* koje bi bile jednake sposobnostima privilegiranih i bez kojih ne mogu donositi slobodne odluke na temelju vlastitih sposobnosti. Ovaj zahtjev prati i tzv. koncept *jake meritokracije* (White 2007), koja uzima u obzir ciljeve slabe meritokracije, ali dodaje skrb za okruženje u kojem pojedinac odrasta i početne resurse koji su mu na raspolaganju. Jaka meritokracija cilja na oboje – i na učinkovitost i na pravednost. Slaba meritokracija neuspješna je u uklanjanju nejednakosti mogućnosti u razvoju i korištenju talenata; uspješna je samo u uklanjanju diskriminacije. Stoga je potrebno ojačati uklanjanje nedostataka u barem tri područja:

1. »naslijeđenom bogatstvu;
2. edukaciji;
3. obiteljskom okruženju« (ibid., 61).

Zagovornici jake meritokracije na području edukacije zahtijevaju strukturu sustava koja će činjenično omogućiti jednake mogućnosti za djecu jednakih sposobnosti i motivacije. Moraju se stvoriti okolnosti u kojima će jednako sposobni imati jednake izgleda za razvoj svojih potencijala. Zagovornici jake meritokracije istovremeno podržavaju mjere za smanjenje moći roditelja iz viših društvenih klasa. To uključuje »protivljenje privatnom školstvu, manje selekcije i manju raspodjelu/usmjeravanje u različite vrste škola, [...] a također su pokušali osigurati jednakost [*parity*] resursa/sredstava u svim državnim školama« (White 2007, 62).

Dio priče o proširenju meritokracije i time uspostavljanju nove meritokracije svakako je očuvanje mehanizama kompenzacijskih programa. Marjanović Umek već dugi niz godina upozorava na važnost kompenzacijskih programa, koje treba provoditi što ranije, već u vrtiću (usp. 2009, 2011). Duru-Bellat (2009) također je uvjeren da s kompenzacijom nejednakosti početnih pozicija treba započeti vrlo rano. Međutim, treba nastaviti kroz cijelu vertikalu. U nastojanjima za većom pravednošću školskog sustava nema smisla zaustaviti se na razini sekundarnog obrazovanja. Renault (2007) upozorava da nastojanja treba nastaviti i na tercijarnoj razini. Čak i kada mladi uspiju doći na fakultete, to još ne znači kraj diskriminacije jer ne nadomještaju svoj deficit iz srednje škole. Stoga, ako slijedimo zagovore pravednosti prema Rawlsu, Van Parijsu, Meuretu, Roemeru, bilo bi primjereno nastaviti s kompenzacijom na razini fakulteta i usmjeravati raspoložive resurse u većoj mjeri kako bi se pomoglo najugroženijima, pod uvjetom da ne smanjimo šanse za uspjeh najtalentiranijih. Renault (2007) vidi više mogućnosti za takve mjere u istinski financijski autonomnom sveučilištu – onom koje bi bilo neovisno o zahtjevima učinkovitosti i tržišne vrijednosti. Uvjeren je da bi tek njegova veća autonomija potaknula veću jednakost. Priznaje da je mnogo toga već učinjeno na razini osnovne i srednje škole, ali

smatra da je također moguće i potrebno brinuti o deprivilegiranim na razini sveučilišta kako bi se poboljšao njihov uspjeh. Različitim studentima potrebna je različita podrška zbog njihovih različitih početnih pozicija, čak i kada su se probili do sveučilišta.

6.4 Nova zaslužnost i drugačije društvo?

Uz proširenja meritokracije, koja obično ostaju unutar logike uspješne pripreme za ulazak na tržište rada, treba razmisliti i o promjenama u društvu kojima svjedočimo. Čini se da će, kako se društvo mijenja, logika i struktura edukacije također značajnije promijeniti. Također, čini se da je ta ideja danas manje utopijska nego što je bila prije deset godina. Oni koji proučavaju društvo, Bauman (2000), Beck (2001), Boltanski (2007), Bourdieu (1993), Rifkin (2007, 2011, 2014), Sennett (2006, 2008), Wallerstein et al. (2013) tvrde da kapitalistički sustav doživljava potrese koji ne mogu ostati bez posljedica. Kao Wallerstein et al. (2013), ni mi nećemo predviđati kraj kapitalizma. Međutim, čini se da će u budućnosti hibridne ekonomije dobiti na većoj važnosti. Uz tržišno gospodarstvo, sada se već uspostavljaju i sve više etabrirane socijalne razmjene, odnosno sfere socijalne ekonomije (Rifkin 2007), čiju su važnost već potkrijepili Mauss (1925/1996) i Godelier (2006). U tim sferama ljudi razmjenjuju rad i dobra, ali to ne čine za novac i ne putem tržišta. U ovome trenutku spomenimo pokušaje implementacije paralelne valute s vremenskim bankama na čelu, uz pomoć kojih ljudi razmjenjuju jedinice različitih aktivnosti (sat rada za sat rada). Takve razmjene ljudima omogućuju realizaciju želja i interesa, kao i potvrde, a istovremeno donose socijalnu uključenost i blagostanje. Kao što kaže Rifkin (2011), riječ je o sustavu javnog dobra, odnosno paradigmi kooperativnih zajednica (engl. *collaborative commons*), vođenim logikom drugačijom od logike privatnog vlasništva i profita; riječ je o logici težnje za zajedničkim, za suradnjom te za našim i nama prepoznatim doprinosom onom zajedničkom. Ako se ovaj dio razmjena i racionalnosti ojača, u većoj će mjeri doći do promjene funkcioniranja društava i njegovih podsustava. Kako se povećava broj pomaka u smjeru tzv. hibridnih

ekonomija, vjerujemo da će se promijeniti i dominantni tip racionalnosti koji se temelji na dominantnoj logici instrumentalnosti i maksimiziranja profita unutar okvira tržišnog gospodarstva i privatnog vlasništva, kapitala. Očito je da se postojeća logika ekonomije počinje u većoj mjeri ispreplitati s drugim nastajućim tipovima racionalnosti. U jednom dijelu, kompetitivnost će ostati na djelu, podržana početnom logikom meritokratskog kriterija. Budući da već postoji široko polje kooperativnih zajednica koje paralelno djeluju, koje će zahtijevati nove kriterije za raspodjelu dobara i prepoznavanje doprinosa njima, ponovno će se postaviti i pitanje što je vrijedno i zaslužno. Nismo na početku s prijedlozima za razvoj kooperativnih vrijednosti. Marx je, na primjer, o tome razmišljao kada je formulirao svoju maksimu »svatko prema svojim sposobnostima, svakome prema njegovim potrebama«. Pitanje je, dakle, što će biti važno u novom svijetu koji nam kuca na vrata. Kao što smo već spomenuli, čini se da će u budućnosti, u jednom dijelu, zaslužnost pojedinca, odnosno pojedinke, u brizi za sebe i dalje biti važna, a u drugom će spektru paralelno jačati procjena našeg doprinosa općem dobru. Potonje se već pojavljuje kao element nove meritokracije. Na primjer, M. Duru-Bellat uvjeren je da bi manje »kredencijalizirano« društvo bilo bolja prilika za veće zadovoljstvo svih nas. »To bi bilo društvo u kojem bi hijerarhije bile višestruke, fluidnije i manje fiksirane, a promjene manje okrutne i nesumnjivo ugodnije za život« (2009, 146). U takvom društvu i edukacija bi dobila drugačiju ulogu – »postala bi poželjna radi same sebe – znanja samog« (2009, 147). Posljedično, bili bi potrebni novi/dodatni/različiti načini prepoznavanja različitih vrsta zaslužnosti.

Pritom se, dakako, postavlja pitanje što će se smatrati društveno prihvatljivim, poželjnim ponašanjem. I kako će se ono što će biti važno odraziti u školi? Ako su važni i drugi oblici brige za zajedničko, podrška bližnjima, zajednici, briga za okoliš itd., škola će se također morati donekle pobrinuti za to. Kada novo dobije na važnosti, škola će ga također morati validirati u svojim svjedodžbama. Na svoj način na to u svojem tekstu ističe i Sue (2006) kada raspravlja o različitim društvenim vremenima i pluralitetu edukacije. Uz odobrene školske programe, već postoje i drugi, »kao što su, na primjer, uvođenje u

posao u poduzeću, sudjelovanje u udruzi mladih ili znanje stečeno u određenim oblicima provođenja slobodnog vremena, u konačnici u okviru školskog vremena. Škola bi mogla postati samo jedno od područja edukacijskog vremena. *De facto*, škola to već jest. Međutim, rijetko se kao takva prepoznaje. Škola nije ni organizirana u obrazovni studij koji bi bio istinski pluralan za sve, na štetu socijalno i obrazovno najugroženijih. Kao što smo mogli vidjeti, ta činjenica održava nesnosne nejednakosti u odnosu na standardnu i relativno usku kulturu koja sve manje priprema na realnost evolucije društvenog vremena» (Sue 2006, 199–200). Čini se da je svijet u kojem živimo umnožio mogućnosti za stjecanje znanja, a u tom procesu uz vrtić i školu istovremeno sudjeluju obitelji, odnosno uže i šire zajednice. Stoga slijedi sljedeći naglasak koji će vjerojatno trebati uzeti u obzir: »To je ujedno i mjesto gdje se nalaze izvori nejednakosti u školi, koje potonja reproducira i legitimira. Mjesto gdje možemo i moramo intervenirati – kako bismo podržali druge oblike osposobljavanja za sve kako bi mogli uspjeti na drugačiji način te tako vratiti samosvijest koja je toliko potrebna za akademski uspjeh« (ibid., 200). Pritom treba uzeti u obzir dvije stvari: sve osposobljavanje nije moguće procijeniti prema školskom modelu, a istovremeno neocjenjeno nije važno, nije ni prepoznato ni priznato. Stoga Sue predlaže uvođenje svjedodžbe o kompetencijama, u kojoj bi bila prikupljena (prepoznata) postignuća koja nisu samo akademska. »Ta svjedodžba pratila bi dijete u njegovim školskim i izvanastavnim aktivnostima – od vrtića do fakulteta – a kasnije i u odrasloj dobi« (ibid., 202). U njoj bi mogla svoje mjesto naći i nova formalna potvrda zaslužnosti – novi element meritokracije.

6.5 Scenarij društva, edukacije i meritokracije budućnosti

Na kraju ćemo si dopustiti pokušaj prikaza scenarija⁹³ budućnosti društva, edukacije i s njima povezane meritokracije. Riječ je o

93 Souto-Otero (2010) objašnjava da je riječ o tehnici koja omogućuje analizu alternativnih budućih događaja i njihovih ishoda. Mogli bismo reći da ju je Young već koristio u svojem satiričnom djelu. Usp. također Huss 1988, OECD 2006.

jednome od nesumnjivo nekoliko mogućih scenarija, čija realizacija ovisi i o nama i našoj političkoj mobilizaciji (usp. Wallerstein et al. 2013). Iz dosad predstavljenih analiza možemo zaključiti da koncept zaslužnosti (engl. *merit*) i s njim povezana logika instrumentalnosti (učiniti nešto da bi služilo nečemu), posebno u vezi s konceptom nadničarskog rada, u suvremenim društvima još uvijek predstavljaju ideološku os, temelj promišljanja o edukaciji, njezinim ciljevima i vrijednostima. Moguće ju je pronaći u nacionalnim strategijama razvoja i strategijama Europske unije, koje postavljaju cilj da Europu učine »najdinamičnijim i najkonkurentnijim gospodarstvom temeljenim na znanju« (usp. Lisabonska strategija 2000, Strategija 2020. itd.). Time je promišljanje o sadašnjosti i budućnosti edukacije ograničen na važan, ali nedovoljan dio suvremenosti i budućnosti. Odgojno-obrazovnim institucijama nalaže nemoguć zadatak: mladima i odraslima trebalo bi usaditi radost učenja koja je ograničena samo na korisnost, još užu korisnost za ekonomiju, koja je uz sve svedena na kapitalističku korisnost. Time ne gubi samo spoznajni, tj. neinstrumentalno usmjereni dio edukacije: paradoksalno, gubi i polje usko radno (instrumentalno) poimane učinkovitosti. Kada se u Europi bez odgovarajuće distance pokušava etablirati koncept tržišno orijentirane, kompetitivne škole, zaboravljamo da je to doista vrlo važan dio, ali unatoč svemu samo dio naše egzistencije i još manji dio smisla našeg postojanja, te da – kako ističu J. Rifkin i neki drugi – rad gubi svoju središnjost. Istovremeno, Castells i Himanen (2002) tvrde da se u tehnološki sve naprednijim društvima, koja nazivaju informacijskim društvima, mijenja struktura i logika djelovanja zbog ispreplitanja protestantske etike (tradicionalna etika odgovornosti koja rad stavlja iznad svega) s hakerskom etikom koja sa sobom donosi element užitka, što omogućuje predan i kreativan odnos prema radu, čime se rad transformira u djelatnost po mjeri suvremenog života (usp. Himanen 2001; Tašner, Gaber 2006).

Istovremeno, sve više empirijskih analiza sugerira da neće biti moguće stvoriti više prostora za dobro plaćena radna mjesta na vrhu razvijenih ekonomija koja će omogućiti zapošljavanje visokoobrazovanih pojedinaca i pojedinki. Souto-Otero (2010), Collins (2013),

Brown, Lauder i Ashton (2011) pišu o tzv. zamci prilika (engl. *opportunity trap*) koja se otvara povećanjem nejednakosti između pobjednika i gubitnika u natjecanju za radna mjesta, obrazovanje i nagradama povezanim s njima. Povećanje prilika koje se temelje na jačanju ljudskog kapitala neće donijeti više slobode i ispunjenja aspiracija sve više obrazovanih mladih ljudi, već će – naprotiv – doprinijeti produbljivanju krize, odnosno otvaranju spomenute zamke. Autori i autorice uvjereni su da je meritokracija poražena novim oblicima privilegija, »zbog kojih su milijuni isključeni i nemaju stvarne prilike da dobiju vrstu i kvalitetu obrazovanja koja bi im dala jednake mogućnosti u natjecanju sa sinovima i kćerima bogatih« (2011, 133).

Škola, kojoj je logika meritokracije rada imanentna, ne smije biti samo priprema za rad. Pristanak na takav položaj u svijetu u kojem više obrazovani ostaju nezaposleni, kako upozorava Duru-Bellat (2006), a obrazovanih za obavljanje rada previše – dodatno bi pojačao frustracije i razočaranje, kao i sumnje u smislenost obrazovanja. Ako to povežemo s Boudonovim upozorenjima o investicijama i koristima koje donosi obrazovanje, možemo reći da bi u takvom slučaju došlo do rastakanja škole jer se buduće generacije djece, posebno one iz socijalno ugroženih sredina, ne bi odlučile na ulazak u tercijarnu razinu obrazovanja. Stoga se čini da je, kako granice meritokratske logike postaju sve očitije, a legitimnost sustava pod sve većim pritiskom, došlo vrijeme kada bi škola mogla i trebala ponovno preuzeti svoju primarnu zadaću, tj. biti prenositeljica znanja. Škola, koja bi trebala pripremati za život, ali život u kojem instrumentalnost i nadničarski rad nisu u središtu, nije i ne smije biti dominantno središte. Pritom se slažemo s Beckom (2009), koji tvrdi da se ne čini da bi obrazovanje moglo postati suvišno; naprotiv, čini se da će se ponovno ojačati potraga za znanjem radi znanja samog. Obrazovanje će i dalje biti važno. I dalje ćemo odgajati djecu u svijetu u kojem će vladati napetost između instrumentalnosti i neinstrumentalnosti. Zaposlenje (zanimanje) ostat će jedan od važnijih, ali ne i jedini cilj edukacije i naših života. Također, odgajat ćemo mlade ljude da budu svjesni da se većina njihovih života neće svesti na zapošljavanje u području nadničarskog rada.

Zaslужnost će:

1. ostati vezana za našu sposobnost, vještinu obavljanja rada u polju kompetitivnosti suvremenih tržišnih odnosa;
2. steći brojne oblike nastojanja brige za sebe, za ljude oko sebe i za dobrobit zajednice i društva – i ne najmanje važno,
3. biti promišljeno i predano nastojanje za suživot s prirodom u nama i oko nas. Bez planeta koji omogućuje naše postojanje, sve ostalo je onkraj mogućeg (usp. Klein 2015)

Kao takva, značajno će promijeniti svoje značenje – kompetitivnosti i radu za nadnicu pridružiti će se neheteronomno djelovanje, suradnja i reciprocitet. U tom društvu život bez posebnog naglaska na zaslužnosti također će biti sasvim uobičajen jer će svaka zasluga predstavljati samo dio uporišta naših identiteta – uključujući i identitet škole.

Ako se škola u sadašnjosti prvenstveno bavila političkom i ekonomskom funkcijom, onda je, u svjetlu Laudreova upozorenja, tj. da su samo »činovi koji imaju trajnu kvalitetu vrijedni naše odluke i samo užici koji traju dostojni naših želja« (2006, 58), treba dodati promišljanje o socijalnoj i spoznajnoj funkciji škole (Sadovnik 2007). To bi joj omogućilo širenje prostora onkraj »primijenjenog znanja«, dakle širenje prostora užitka u potrazi za istinama, spoznajom i razumijevanjem radi spoznaje, pokušajima razumijevanja.

U tom smislu, obećavajući znak »nove vizije svijeta i praktičnog djelovanja« jest ono što možemo pročitati u nedavno objavljenom izvješću o budućnosti obrazovanja do 2050. godine UNESCO-a. Ovdje izdvajamo samo dvije točke iz izvješća koje preusmjeravaju našu pozornost na širu ulogu obrazovanja.

1. »Obrazovanje je temelj za obnovu i preobrazbu naših društava. Mobilizira znanje koje nam pomaže da navigiramo promjenjivim i neizvjesnim svijetom. Moć obrazovanja leži u njegovoj sposobnosti da nas poveže sa svijetom i s drugima, da nas pomakne izvan prostora u kojima već živimo i da nas izloži novim mogućnostima. Pomaže nam da se ujedinito oko zajedničkih nastojanja; pruža znanost, znanje i inovacije koje su nam potrebne za rješavanje zajedničkih izazova.

Obrazovanje njeguje razumijevanje i gradi sposobnosti koji mogu pomoći u osiguravanju da naša budućnost bude društveno uključivija, ekonomski pravednija i ekološki održivija» (UNESCO 2021, 10).

2. »Jedinstven fokus na obrazovanje za zapošljavanje ili obrazovanje za razvoj poduzetničkih vještina nije prikladan. Obrazovanje bi trebalo biti usmjereno na to da ljudima omogući stvoriti dugoročno socijalnu i ekonomsku dobrobit za sebe, svoje obitelji i svoje zajednice« (ibid., 43).

Budući da će obrazovanje i znanje i dalje biti važni, rješenje nije rastakanje škole, već borba za veću jednakost i pravednost, što se može postići upravo masovnim obrazovanjem, ali za to moraju biti ispunjeni određeni uvjeti:

- potraga za novom paradigmom proizvodnje i načina života;
- promišljanje o ulozi i važnosti škole izvan dominantnih profesionalnih ciljeva edukacije;
- dodatna briga za kvalitetu odgojno-obrazovnog sustava u cijeloj vertikali uz etabliranje mehanizama za osiguranje njegove veće pravednosti.

Pojasnimo: pod pretpostavkom da će doista doći do smanjenja važnosti nadničarskog rada i s njim povezanih društvenih promjena, to će posljedično rezultirati značajnim povećanjem količine vremena koje će pojedinac, odnosno pojedinica imati na raspolaganju za druge aktivnosti koje nisu dio sfere rada za nadnicu. Ljudi se već danas izgrađuju kroz razne društvene uloge i prakse, ne samo kroz rad koji obavljaju za novac, a to će se dodatno ojačati u suvremenom fluidnom svijetu. Spomenuti pomak izvršit će pritisak na promjenu načina života, a s njim će se, kako kaže Durkheim, promijeniti i edukacija.

Štoviše, zbog smanjenja vremena provedenog na poslu, roditelji će imati više vremena za djecu. Školsko polje bi tako moglo postati prostor za dodatnu suradnju s roditeljima. Posebice u smislu povećane podrške onoj djeci koja ne bi dobila odgovarajuće poticaje kod

kuće, roditelji s više socijalnog i kulturnog kapitala u suradnji s vrtićima i školama mogli bi pomoći u nadoknađivanju tog deficita. Pritom treba dodatnu pozornost i obuku namijeniti učiteljicama i učiteljima te odgojiteljima i odgojiteljicama za rad s navedenom skupinom djece u suradnji s roditeljima.

Moramo naglasiti da nema sumnje da će u budućnosti postojati djelatnosti koje zahtijevaju posebna znanja koja se moraju posjedovati kako bi se obavljao određeni posao ili zanimanje. Određene uske specijalizacije zahtijevat će dulje obrazovanje i osposobljavanje. Već danas postoje djelatnosti koje zahtijevaju samo prilagodbu i koje su manje zahtjevne zbog tehnologije ili koje zbog automatizacije istiskuju ljudski rad. Što se tiče stjecanja sposobnosti i vještina za obavljanje navedenih i sličnih zadataka, već danas vrijedi da su za njihovo obavljanje dovoljna osnovna mentalna agilnost, osnovno znanje i sposobnost prihvatanja pravila igre te djelatnosti, kao i da za stjecanje opisanog nije potrebno dugotrajno osposobljavanje.

Veći problem bit će spremnost baviti se manje prestižnim poslovima koje će ipak trebati obavljati. Ako postane jasno da će to biti samo jedna od aktivnosti kojima ćemo se baviti u životu, a neće zauzimati prevelik i važan dio naših života, možda ćemo ih i malo lakše prihvatiti kao dio nužnosti, kao dio svojih dužnosti, bez kojih u budućnosti nećemo moći.

Neke dodatne mogućnosti za promišljanje pritom pruža Walzerov (1983) koncept koegzistencije različitih sfera i ispreplitanja različitih oblika razmjene, koje tematizira Rifkin (2007, 2011). U njima i s njima moći će se etablirati nove zaslužnosti. Važnost obrazovanja kao kulturnog kapitala, koji služi za dobivanje posla, izgubit će u dominantnosti, njegova će se razmjenska vrijednost smanjiti, a vjerojatno će se povećati druge vrijednosti razmjene kulturnih kapitala, nesumnjivo i socijalni i simbolički kapital. To će ponovno omogućiti uspostavljanje novih polja zaslužnosti, a time i prostora nove meritokracije.

Sažetak

U početnim poglavljima analizirali smo društvene uvjete koji su značajno doprinijeli nastanku i usponu meritokracije kao dominantne racionalnosti. Pokazali smo da je tijekom protekla tri stoljeća promijenila, revalorizirala i općenito značajno odredila način na koji pojedinci i pojedinke u zapadnim društvima percipiraju svijet i svoje živote. Istovremeno smo utvrdili da njezin položaj u društvu održavaju političari, učitelji, roditelji i predstavnici drugih javnosti. Uspjeh osnovne ideje meritokracije, nagrađivanja pojedinaca, odnosno pojedinke na temelju njihovih sposobnosti i truda, u značajnoj mjeri pripisali smo njezinoj kompatibilnosti s demokracijom i tržišnim gospodarstvom. Demokracija se, naime, oslanja na slobodu i jednake formalne mogućnosti za sve te u znatnoj mjeri oboje omogućuje; s druge strane, uzlet rada za nadnicu i tržišnih mehanizama zahtijeva korištenje svih mogućih nacionalnih i globalnih potencijala »ljudskog kapitala«. Tematizirali smo Youngovu inovativnu formulu meritokratskog kriterija u obliku formule »trud + IQ donosi zaslužnost« (1958) i pokazali da ključni elementi u formuli nisu slučajni. Detaljnije smo analizirali društvene čimbenike koji su zajedno sudjelovali u stvaranju uvjeta u kojima je bilo moguće etabliranje i održavanje oba elementa formule. Potvrđena je teza da cijenjenjem oba elementa formule društvo dodjeljuje zasluge »unutarnjem« – inteligenciji, darovitosti i »vanjskom« – trudu, radu. Istovremeno, cjelina jasno daje do znanja da neće biti pravog uspjeha bez povezivanja i nadopunjavanja obojega; tek kombinacija osigurava uspjeh i pravo na nagrade koje bi trebale doprinijeti kvaliteti života.

Tematizacijom strukturnih promjena u zapadnom svijetu naglasili smo novu ulogu škola u modernim društvima. Škola je u njima postala sve važnija prenositeljica znanja i kulture, a istovremeno je kao ustanova postajala sve autonomnija i određujuće je sudjelovala

u kreaciji drugih područja ljudskog djelovanja. Utvrdili smo da je upravo meritokracija pronašla svoje središnje mjesto u oblikovanju elemenata moderne škole (Dubet 2004; Duru-Bellat 2006, 2009; Tenret 2011). Drugim riječima: škola kakvu danas poznajemo postala je središnji dispozitiv meritokracije. U prilog tezi o ulozi škole kao ključnog instrumenta meritokracije analizirali smo fenomen javnog školstva i zaključili da je ona preduvjet za nastanak edukacijske meritokracije, kao što je meritokracija njezin nužni strukturni moment – svojevrstan *raison d'être*, *ratio*.

Drugi val masovnog obrazovanja, koji smještamo u razdoblje nakon Drugoga svjetskoga rata, a strukturno je određen tzv. ekonomskim nacionalizmom (Halsey 2003), značajno je pridonio usponu edukacijske meritokracije. Riječ je o razdoblju u kojem je promjena obrazovne strukture sve više potvrđivala i jačala uvjerljivost meritokratskog kriterija. Na pozadini spomenutih promjena obrazovne strukture posebno smo tematizirali obrazovanje žena kao najveće skupine stanovništva koja je, međutim, stoljećima bila diskriminirana i u području edukacije.

Primjer obrazovanja žena jasno pokazuje što je donijelo etabliranje novog kriterija koji je postavio cilj jednakosti pojedinaca i pojedinki. U spomenutom primjeru tvrdili smo da je upravo razdoblje meritokracije, koje je zahtijevalo rekonstrukciju obrazovnog sustava u kapitalističkim i socijalističkim društvenim sustavima, pridonijelo smanjenju razlika između muškaraca i žena, djevojčica i dječaka. Dakako, nismo previdjeli činjenicu da se to nije dogodilo bez opće demokratizacije i značajnih napora feminističkih pokreta.

Također, utvrdili smo da je etabliranjem obrazovnih ustanova na značenju dobivalo obrazovanje koje se od vrijednosti pomaknulo u polje zahtjeva – standarda koji se mora postići. Za ulazak u određeno područje zanimanja ulazna mjera postala je – norma – odgovarajuće obrazovanje. Tako je institucionalizirani kulturni kapital dobivao sve veću važnost (Bourdieu 2004).

Na temelju gore opisanog konteksta utvrdili smo da se obrazovna vrijednost pojedinca, odnosno pojedinke postupno percipira kao meritometar (Tenret 2011). Taj proces pratilo je i ocjenjivanje

u polju edukacije. Ispiti i testovi postali su odlučujuće sredstvo selekcije i regrutacije koji odražavaju vrijednosti i interese onih koji imaju moć da ih etabliraju. To dovodi do zaključka da se društvena konstrukcija zaslužnosti pojedinca i pojedinke odvija na više načina i uz neprestanu borbu za zaslužnost. U svakoj njezinoj pojavi, vremenskoj i prostornoj, moguće je pratiti snage, aktere i zastave borbe za njezinu konkretnu sliku. Također, pokazali smo da škola igra ključnu ulogu u interiorizaciji meritokracije upravo kroz ocjenjivanje učenica i učenika.

Unatoč iznimno uspješnom učvršćivanju meritokracije u području edukacije upravo su se u tom području prvi put počele pojavljivati nekoherentnosti, a možda i proturječnosti koncepta zaslužnosti. Unatoč sve većoj omasovljenosti obrazovanja, odgojno-obrazovni sustavi još nisu uspjeli ukloniti vrste nejednakosti koje u sebi nose suvremena društva i odgojno-obrazovni sustavi. Prikazom najistaknutijih kritika koncepta pokazali smo da nositelji ideje meritokracije kao mehanizma za uklanjanje nepravednosti i nejednakosti u području odgoja i obrazovanja u tome nisu uspjeli.

Dok smo u prvom dijelu knjige potvrdili tezu da se etabliranju meritokracije mogu pripisati važne zasluge za afirmaciju masovnog obrazovanja, u drugom dijelu knjige uz pomoć kritika meritokracije potvrdili smo tezu da meritokracija osiguravanjem jednakih mogućnosti na formalnoj razini i idealiziranjem uloge i značaja škole nije uspjela ukloniti društvene nejednakosti u društvu. Formalno jednake mogućnosti, unatoč svojoj važnosti, ne uklanjaju nedostatak kapitala onih koji dolaze iz socijalno slabijih sredina. Ispunjavanjem zahtjeva za jednakim obrazovnim mogućnostima za sve meritokracija ostavlja po strani važno pitanje, naime pitanje pravednosti sustava u koji ulaze različiti pojedinci i pojedinke. Niz empirijskih istraživanja (Bernstein 1958/1965, 1977, 1990; Bourdieu 1964/2004, 1970/1990; Duru-Bellat 2000; Goldthorpe 2003; Marshall i sur. 1997/2002) potvrđuje da jednako sposobni i marljivi učenici i učenice ne zauzimaju iste pozicije, profesije itd. te da na položaj pojedinca, ne samo u školi već i u društvu, još uvijek vrlo značajno utječe njihovo društveno porijeklo. Time je potvrđena i naša sljedeća pretpostavka – da

utemeljivanje školskog sustava isključivo na meritokratskom principu nije dovoljno za postizanje pravednosti kao pravičnosti u odgojno-obrazovnom sustavu. Naime, utvrdili smo da nisu samo 'prirodne sposobnosti' ljudi uvelike društveno konstituirane, već je i 'radišnost – marljivost' društveno koncipirana i konstituirana. Međutim, pokazalo se i da u edukaciji i u određivanju njezine važnosti nisu važni samo meritokratski elementi. Na uspjeh pojedinca značajno utječu i nemeritokratski elementi, poput socijalnog i simboličkog kapitala (Bourdieu 1970/1990), sreće (McNamee, Miller 2009) itd. Koncept meritokracije tako se pokazuje važnim, ali nedovoljnim za rješavanje pitanja jednakosti i pravednosti u području edukacije. Na ovome je mjestu prikladno Hayekovo upozorenje kada piše da: »Prava dilema pred nama jest u kojoj mjeri trebamo poticati uvjerenje kod mladih da će biti dobro nagrađeni za naporan trud ili je možda bolje naglasiti da će neki uspjeti, a drugi neće« (1982 II, 74).

U zaključnim dijelovima knjige stoga smo tražili rješenja, moguća proširenja meritokracije i smanjenja nejednakosti u obrazovanju na području socijalne pravednosti. Društvene nejednakosti u edukaciji toliko su očite da ih moramo smatrati kao nepravedne i pokušati ih smanjiti. Obrazovanje je i danas važno i donosi određene prednosti. Istodobno, sve veći broj ljudi svjestan je posljedica neuspjeha u obrazovnom procesu i sukladno tome postupaju. To je i razlog zašto su zahtjevi za pravednijim postupanjem prema djeci i mladima u obrazovnom procesu sve glasniji. Na tragu kritika meritokracije utvrdili smo da egalitaristički pristup nije dovoljan za postizanje pravednog postupanja prema svim učenicima. Moguće nadogradnje sustava tražili smo u Rawlsovoj (1973, 2003) koncepciji pravednosti koju gradi (ako donekle pojednostavimo) na načelu jednake slobode, pravične jednakosti mogućnosti i na načelu razlike, koje zagovara postojanje onih nejednakosti koje idu u korist najmanje privilegiranih. Ovom konceptualnom okviru dodali smo Senov (2009) pristup temeljen na sposobnostima (engl. *capability approach*). Za pravedne prilike, za stvarnu dobrobit pojedinca, odnosno pojedinke potrebno je izjednačiti mogućnosti za njihovo djelovanje. Edukacija kao put do stvaranja sposobnosti za »slobodno djelovanje« pritom je od ključne važnosti.

Naime, bez omogućavanja uspostavljanja mogućnosti za djelovanje nema slobodne osobe.

Na temelju pozadine predstavljene u završnom poglavlju pokušavamo ocrtati mogući scenarij za budućnost meritokracije, edukacije i društva. Zaključujemo da je dio priče o proširenju meritokracije i time o uspostavljanju nove meritokracije svakako očuvanje mehanizama kompenzacijskih programa, koje treba provoditi što ranije – već u vrtiću (Marjanović Umek 2011). To treba nastaviti kroz cijelu vertikalu (Renault 2007). U nastojanjima da se školski sustav učini pravednijim nema smisla stati na razini sekundarnoj obrazovanja. Čak i kada se mladi uspiju probiti na fakultete to ne znači kraj borbe za pravednu školu. Stoga se pridružujemo onima koji izražavaju podršku nastavku kompenzacije i na razini fakulteta te usmjeravanju raspoloživih resursa na pomoć ugroženima, pod uvjetom da ne smanjimo šanse za uspjeh najtalentiranijih (Kodelja 2006; Meuret 2001; Renault 2007). Uz proširenja meritokracije, koja obično ostaju unutar logike uspješne pripreme za ulazak na tržište rada, razmišljali smo o promjenama u društvu kojima svjedočimo. Naime, smatramo da će se, jer se društvo već mijenja, značajnije promijeniti i logika i struktura obrazovanja (Durkheim 1922/2009), a time i meritokracija. Čini se da će zaslužnost ostati vezana uz našu sposobnost, vještinu obavljanja rada u polju kompetitivnosti suvremenih tržišnih odnosa, ali istovremeno će sposobnost, kao i zaslužnost zajedno s njom, imati mnoge varijacije nastojanja brige za sebe, ljude oko sebe i za dobrobit zajednice, društva i planeta, koji nismo dobili kao svoje vlasništvo, već samo na skrb do vremena kada će se o njemu brinuti generacije koje dolaze poslije nas. Kao takva, meritokracija bi također mogla značajno promijeniti svoj značaj – kompetitivnosti bi se pridružili djelovanje, suradnja, reciprocitet (Rifkin 2007, 2011). Budući da će obrazovanje i dalje biti važno i nakon tih promjena, rješenje ne vidimo u rastakanju škole, već u borbi za veću jednakost i pravednost, što se može postići omasovljenjem obrazovanja. Dakako, za to moraju biti ispunjeni određeni uvjeti. Bit će potrebno pronaći novu paradigmu proizvodnje i načina života, a istovremeno razmisliti o ulozi i važnosti škola onkraj dominantnih ili čak samo na plaćama

utemeljenih profesionalnih ciljeva edukacije. Osim toga, bit će potrebno brinuti se o kvaliteti i dosegu odgojno-obrazovnog sustava u cijeloj vertikali. Bez njegove pravednosti, društva budućnosti bit će bez prilika.

Summary

In the initial chapters, we analyzed the social conditions that significantly contributed to the emergence and rise of meritocracy as the dominant rationality. We have argued that over the last three centuries it has reshaped, shifted the values of, and, in general, significantly determined the way the world and the lives of individuals in Western societies have been perceived. At the same time, we have argued that its position in society has been sustained by politicians, teachers, parents, and other members of the public. We have attributed the success of the basic idea of meritocracy—rewarding the individual according to his or her abilities and efforts—in large part to the way it fits within the twin pillars of democracy and the market economy. Democracy relies on, and to a large extent enables, freedom and equal formal opportunities for all; the rise of wage labor and market mechanisms, on the other hand, requires the harnessing of all possible national and global potentials of “human capital.” We have thematized Young’s innovative criterion for evaluating meritocracy using the formula “effort + IQ brings merit” (1958) and argued that the two key elements in the formula did not come about by chance. We have analyzed in more detail the social factors that co-created the conditions under which the two elements of this formula were able to be enforced and sustained. The thesis was confirmed that by valuing both elements of the formula, society assigns merit to the “internal” (intelligence, talent) and the “external” (effort, work). At the same time, the whole makes it clear that there can be no real success without the integration and complementarity of the two, as only the combination of these elements ensures success and entitlement to the rewards that would contribute to quality of life.

In contextualizing the structural changes in the Western world, we have highlighted the new role of the school in modern societies,

where it has become an increasingly important transmitter of knowledge and culture and, at the same time, an increasingly autonomous and decisive institution shaping other areas of human activity. We have argued that meritocracy has found a central place among the elements of the modern school (Dubet 2004; Duru-Bellat 2006, 2009; Tenret 2011). In other words: school as we know it today has become the central determinant of meritocracy. In order to support the thesis regarding the role of the school as a key determinant of meritocracy, we have analyzed the phenomenon of public schools and found that it is a prerequisite for the emergence of an educational meritocracy, as meritocracy is its necessary structural instantiation—a kind of *raison d'être, ratio*.

An important contributor to the rise of educational meritocracy was the second wave of mass education, which took place in the post-World War II period and was structurally determined by so-called economic nationalism (Halsey 2003). This is a period in which the change in the educational structure increasingly confirmed and strengthened the credibility of the meritocratic criterion. Against the background of these changes in the educational structure, we have specifically focused on the education of women as the largest group of the population, but a group that has been discriminated against for centuries, including in the realm of education.

The case of women's education illustrates what has been brought about by the new criterion, which aims at equality between individuals. In this example we have argued that it was the period of meritocracy, which necessitated the reconstruction of the educational system in both capitalist and socialist social orders, that helped to reduce the differences between men and women, boys and girls. Of course, we have not overlooked the fact that this has not happened outside of general democratization and the important efforts of feminist movements.

But we have also seen that as educational institutions have become more established, education has become increasingly important, moving from being a value to a requirement—a standard that must be achieved. Adequate education has become the barrier, the

norm, for entry into a particular professional field. Thus, institutionalized cultural capital has increasingly gained in importance (Bourdieu 2004).

Against the background described above, we have therefore demonstrated that the educational value of the individual has gradually become viewed as a metric (Tenret 2011). This process has been accompanied by evaluation in the field of education. Exams and tests have become a decisive means of selection and recruitment, reflecting the values and interests of those who have the power to enforce them. This leads to the conclusion that the social construction of individual merit is carried out in multiple ways and through constant contests of merit. In all its temporal and spatial manifestations, it is possible to trace the powers, actors, and stakes of the struggle for its realization. We have also found that the school plays a key role in the internalization of meritocracy through its evaluation of students.

Despite the remarkable success of meritocracy in consolidating the field of education, it was in this field that the incoherence and perhaps even contradictions of the concept of merit first began to emerge. Despite the continued expansion of education, education systems have not yet succeeded in eliminating the many inequalities that modern societies, including their education systems, carry with them. By presenting the most prominent critiques of this concept, we have argued that the champions of the idea of meritocracy as a mechanism for eliminating injustice and inequality in the field of education have failed to do so.

In the first part of the book, we confirmed the thesis that meritocracy can be credited with bringing about the general spread of education, while in the second part of the book we also applied critiques of meritocracy to confirm the thesis that meritocracy has failed to eliminate social inequalities in society by providing equal opportunities at the formal level and idealizing the role and importance of schools. Formal equality of opportunity, while important, does not eliminate the lack of capital of those from socially disadvantaged backgrounds. Meritocracy, by demanding equal educational opportunities for all, leaves aside an important issue: the fairness of the

system different individuals enter. A series of empirical studies (Bernstein 1958/1965, 1977, 1990; Bourdieu 1964/2004, 1970/1990; Duru-Bellat 2000; Goldthorpe 2003; Marshall et al. 1997/2002) confirm that equally able and diligent students do not occupy the same status, occupations, etc. and that one's position not only in school but also in society is still highly influenced by one's social background. This therefore confirms our next assumption that basing the school system on meritocratic principles alone is insufficient to achieve fairness in the education system. We have argued that not only are people's "natural abilities" to a large extent socially constituted, but also industriousness is socially conceived and constituted. Furthermore, it has also become clear that meritocratic factors are not the only elements that matter in education and in determining its meaning. Non-meritocratic factors such as social and symbolic capital (Bourdieu 1970/1990), happiness (McNamee, Miller 2009), etc. also have a significant effect on individual success. The concept of meritocracy thus proves to be important but insufficient to address issues of equality and justice in the field of education. Hayek's warning is therefore fitting when he writes, "The real dilemma before us is to what extent we should encourage in young people the belief that they will be well rewarded for their hard work, or whether it is better, perhaps, to emphasize that some will succeed and others will fail" (1982 II, 74).

In the concluding portion of the book, we have therefore sought solutions, possible improvements to meritocracy, and the reduction of inequalities in education through the field of social justice. Social inequalities in education are so evident that we must address their injustice and then try to mitigate them. Education still matters today and offers certain advantages. At the same time, an increasing number of people are aware of the consequences of failures in education and are acting accordingly. This is one of the reasons that demands for fairer treatment of children and young people in the education system are growing louder. In line with the criticism of meritocracy, we have seen that an egalitarian approach is not sufficient to achieve fair treatment for all students. We have looked for possible

improvements to the system in Rawls's (1973, 2003) conception of justice, which is based, in short, on the principle of equal freedom, fair equality of opportunity, and the principle of difference, which works to defend the existence of those inequalities that benefit the least privileged. We have also added Sen's (2009) capability approach to this conceptual framework. For fair opportunities and for the individual's real well-being, an individual's potential for action must be equalized. Education as a pathway to building the capacity to "act freely" is crucial in this respect. Without the facilitation of the capacity to act, there is no such thing as a free person.

Against this background, in the final chapter we sketch a possible scenario for the future of meritocracy, education, and society. We conclude that part of the project of enhancing meritocracy and thus establishing a new meritocracy is certainly in maintaining the work of remedial programs, which must be implemented as early as possible—as early as kindergarten (Marjanovic Umek 2011). This needs to be continued at all levels (Renault 2007). In the pursuit of greater equity in the school system, it thus does not make sense to stop at the level of secondary education. Even when young people succeed in making it to university, it does not mean the end of the fight for a fair school. We therefore agree with those who argue that compensation should be continued at the level of university faculties and that available resources should be directed more toward helping the disadvantaged, as long as this does not curtail the chances of success for the most talented (Kodelja 2006; Meuret 2001; Renault 2007). In addition to thinking about how to enhance meritocracy, which typically remains within the logic of successful preparation for entry into the labor market, we have also been reflecting on the changes in society that we are now witnessing. We thus argue that since society is already shifting, the logic and structure of education (Durkheim 1922/2009), and thus of meritocracy, will also shift more significantly. It seems that merit will remain tied to our ability, our skill to do work in the field in which we are competitive in modern market relations. But at the same time, ability, and with it also merit, will take on the many forms of effort needed to care for ourselves, for

the people around us, and for the good of the community, society, and the planet—which we have been given not to own but only to care for until the coming generations continue to look after it. As such, meritocracy could also change its meaning in a significant way: competence would be replaced by action, cooperation, reciprocity, etc. (Rifkin 2007, 2011). As education will still matter even through these shifts, we do not see a solution in reconceptualizing schools but instead in fighting for the greater equality and equity that can be achieved through an expansion of education. Of course, certain conditions must be met for this to happen. It will be necessary to find a new paradigm of production and way of life and, in doing so, to reflect on the role and importance of the school beyond the dominant or merely wage-occupational goals of education. In addition, the quality and reach of the education system will need to be promoted further at all levels. Without equity in this system, future societies will lack opportunities.

Literatura i izvori

- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society* (4) 2, str. 139–158.
- Acker, J. (2006). Inequalities Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society*. DOI: 10.1177/0891243206289499
- Adkins, A. W. H. (1960). *Merit and Responsibility: A Study in Greek Values*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Althusser, L. (1980). »Ideologija in ideološki aparati države«. U: Skušek, Z. (ur.), *Ideologija in estetski učinek* (str. 62–82). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Antić Gaber, M. (1993). Zgodnji feminizem 18. stoletja in Mary Wollstonecraft. U: M. Wollstonecraft, *Zagovor pravic ženske ter kritične opazke o političnih in moralnih vprašanjih* (str. IX–XXV). Ljubljana: KRT.
- Antić Gaber, M. (2015). Strukturiranje sodobne slovenske družbe in spol kot strukturirana in strukturirajoča struktura. U: *Zahtevna razmerja: spol strukturne ovire in priložnosti*, ur. Antić-Gaber, M. (str. 7–29). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.
- Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Krtina.
- Aries, P. (1991). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Aristoteles (1994). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Arnot, M. (1982/2013). Male hegemony, Social Class and Women's Education. U: *Education Feminism*. Thayer-Bacon, B. J., Stone, L. i Sprecher, K. M. (ur.). New York: Suny Press.
- Arnot, M., David, M. i Weiner, G. (2001). *Closing the Gender Gap*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: *cf.
- Barry, B. (2005). *Why Social Justice Matters*. Cambridge: Polity Press.
- Becher, T. i Trowler, R. P. (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Second edition. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open Society Press.

- Beck, J. (2008). *Meritocracy, Citizenship and Education*. London: Continuum.
- Beck, U. (2009). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bernstein, B. (1958/1965). Social class and linguistic development: a theory of social learning. U: A. H. Halsey, J. Floud i C. A. Anderson (ur.), *Education, Economy, and Society* (str. 288–314). New York: The Free Press.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control IV*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman i Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2003). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. U: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. i Wells, A. S. (ur.), *Education: Culture, Economy, and Society* (str. 59–79). Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (2007). Social Class and Pedagogic Practice. U: A. R. Sadovnik (ur.), *Sociology of Education* (str. 97–114). New York: Routledge.
- Blossfeld, H. P. i Shavit, Y. (1993). Persisting barriers. U: Y. Shavit i H. P. Blossfeld (ur.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (str. 1–23). Boulder: Westview Press.
- Botton, A. de (2005). *Skrb za status*. Ljubljana: Vale Novak.
- Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (2001). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. U: R. Boudon, N. Bulle i M. Cherkaoui (ur.), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. i Passeron J.-C. (1964/2004). *Les héritiers*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. (1970/1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1980/2002). *Praktični čut I*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Bourdieu, P. (2003). *Sociologija kot politika*. Ljubljana: *cf.
- Bourdieu, P. (2004a). Oblike kapitala. U: Adam, F. i Tomšič, M. (ur.), *Kompendij socioloških teorij* (str. 311–322). Ljubljana: Študentska založba.
- Bourdieu, P. (2004b). *Znanost o znanosti in refleksivnost*. Ljubljana: Liberalna akademija.

- Bourdieu, P. i Wacquant, L. J. D. (2007). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2010). *Moška dominacija*. Ljubljana: Sophia.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Brown, P. i Heskett, A. (2011). *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Lauder, H. i Ashton, D. (2011). *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, R. (2007). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. U: Goldthorpe, J. H., *On Sociology* (str. 45–72). Stanford: Stanford University Press.
- Brennan, J. (2013). Higher education differentiation and the myth of Meritocracy: The case of the UK. U: Zgaga, P., Teichler, U. i Brennan, J. (ur.), *The Globalisation Challenge for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centres and Peripheries* (str. 185–200). Frankfurt ob Majni: Peter Lang.
- Briggs, A. (2006). The Labour Party as crucible. U: G. Dench (ur.), *The Rise and Rise of Meritocracy* (str. 17–26). Malden: Blackwell Publishing.
- Brighouse, H. (2004). *Justice*. Cambridge: Polity Press.
- Brody, N. (1992). *Intelligence*. San Diego: Academic Press, INC.
- Brown, P. (2003). The »Third Wave«: Education and the ideology of parenocracy. U: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. i Wells, A. S. (ur.), *Education: Culture, Economy, and Society* (str. 393–408). Oxford: Oxford University Press.
- Brooks, A. (1997). *Academic Women*. Buckingham: Open University Press.
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes-travail protections statut de l'individu*. Pariz: Seuil.
- Castells, M. i Himanen, P. (2002). *The Information Society and the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- Chambliss, W. (1989). The mundanity of excellence: An ethnographic report on stratification and olympic swimmers. *Sociological Theory*, 7, br. 1, str. 70–86.
- Colleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, str. 95–121.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

- Condorcet, Marquis de (1791/1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: GF-Flammarion.
- Coq, G. (2002). La démocratie condamne-t-elle l'école à la crise? U: R. Boudon, N. Bulle i M. Cherkaoui (ur.), *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris: PUF.
- Costa, V. M. (2004). Rawlsian civic education: Political not minimal. *Journal of Applied Philosophy*, 21, br. 1, str. 1–14.
- Cooper, C. (1999). *Intelligence and Abilities*. London: Routledge.
- Daniels, N. (ur.) (1989). *Reading Rawls: Critical studies on Rawls' »A Theory of Justice«*. Stanford: Stanford University Press.
- Davis, J. (2006). Meritocracy in the civil service, 1853–1970. U: G. Dench (ur.), *The Rise and Rise of Meritocracy* (str. 27–35). Malden: Blackwell Publishing.
- Dench, G. (2006). Introduction: Reviewing meritocracy. U: G. Dench (ur.), *The Rise and Rise of Meritocracy* (str. 1–14). Malden: Blackwell Publishing.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Pariz: Le Seuil.
- Dubet, F. i Duru-Bellat, M. (2004). »Qu'est-ce qu'une école juste?«. *Revue Française de pédagogie*, 146, str. 105–114.
- Durkheim, E. (1922/2009). *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
- Durkheim, E. (1984). *The Division of Labour in Society*. New York: The Free Press.
- Duru-Bellat, M. (2000). Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors. *Journal of Educational Policy*, 15, br. 1, str. 33–40.
- Duru-Bellat, M. i Hieffer, A. (2000). Inequalities in education opportunities in France: educational expansion, democratization or shifting barriers? *Journal of Educational Policy*, 15, br. 3, str. 333–352.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Pariz: Le Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009a). Dénaturaliser l'intelligence. U: Duru-Bellat, M., Fournier, M. (ur.), *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte sociale* (str. 67–77). Auxerre Cedex: Science Humaines Éditions.
- Duru-Bellat, M. (2009b). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Dworkin, R. (1989): The Original Position. U: Daniels, N. (ur.), *Reading Rawls. Critical Studies on Rawls' »A Theory of Justice«* (str. 16–53). Stanford: Stanford University Press.

- Erikson, R. i Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test. U: Erikson, R. i Jonsson, J. O. (ur.), *Can Education Be Equalized?* (str. 1–63). Boulder: Westview Press.
- Fischer, C. S., Hout, M., Jankowski, M. S., Lucas, S. R., Swidler, A. i Voss, K. (1996). *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*. Princeton: Princeton University Press.
- Fitz, J., Davies, B. i Evans, J. (2006). *Educational Policy and Social Reproduction*. London: Routledge.
- Flander, B. (2004). *Pozitivna diskriminacija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar-Kranjc, M. i Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Flynn, J. R. (2000). IQ trends over time: Intelligence, race, and meritocracy. U: K. Arrow, S. Bowels i S. Durlauf (ur.), *Meritocracy and economic inequality* (str. 35–60). New Jersey: Princeton University Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2004). *Nadzorovanje in kaznovanje. Nastanek zapora*. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics*. London: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Freeman, S. (2005). *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freyssenet, M. (1999). The emergence, centrality and end of work. *Current Sociology*, 47, br. 2, str. 5–20.
- Francis, B. i Skelton, C. (2009). *Investigating Gender*. New York: Open University Press.
- Furet, F. i Ozouf, M. (1990). Šola, stari režim in revolucija. U: Baskar, B. et al. (ur.) *Šolarjevo ogledalo* (str. 79–138). Ljubljana: DZS.
- Gaber, S. (2006). Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe. *Sodobna pedagogika*. 57, posebno izdanje, str. 42–53.
- Gaber, S. (2005). Education, mobility and reproduction of social inequality. U: Kiefer, S. i Peterseil, T. (ur.), *Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective* (str. 205–226). Linz: Trauner Verlag.
- Gaber, S. (2001). Konteksti demokratičnega izobraževanja. U: Gutmann, A. *Demokratična vzgoja* (str. 299–324). Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.

- Gaber, S. i Poljanšek, M. (kolovoz 2006). *Reproduction of inequalities and education: Concepts and examples from primary and higher education in Slovenia*. Prilog je predstavljen 2006. godine na sociološkom kongresu u Pragu. Dostupno na: http://www.inedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2006/09/eu_28_2909/Slavko_Gaber_2.pdf.
- Gaber, S. i Marjanovič Umek L. (2009). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: CEPS.
- Gaber, S., Tašner, V. (2010). Segmentation in HE – A frequently overlooked form of the reproduction of inequality. U: *Proceedings*. Ljubljana: CEPS, 2010, str. 22–27.
- Gaber, S. (2015). Sodobna slovenska družba njene racionalnosti in vključevanje žensk v politiko. U: Antić – Gaber, M. et al. (ur.) (str. 21–29), *Zahtevna razmerja: spol, strukturne ovire in priložnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2015.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1991). *Asylums*. London: Penguin.
- Goldthorpe, J. (2008) *Educational-Based Meritocracy: The Barriers to its Realisation*. Oxford: Nuffield College. (interna građa).
- Goldthorpe, J. H. (2003): Problems of »meritocracy«. U: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown in A. S. Wells (ur.), *Education: Culture, economy, and society* (str. 663–682). Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. H. (2007). *On Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Godelier, M. (2006). *Uganka daru*. Ljubljana: Študentska založba.
- Gorz, A. (1985). Devet tez za bodočo levico, III. Ukinitve dela/Agonija kapitala, IV. Za izhod iz kapitalizma. U: *Zbornik Boj proti delu* (str. 109–135). Ljubljana: Krtina.
- Gould, S. J. (2000). *Za-mera človeka*. Ljubljana: Krtina.
- Granter, E. (2009). *Critical Social Theory and the End of Work*. Surrey: Ashgate.
- Gutmann, A. (1999): *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. i Wells, A. S. (ur.) (2003). *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Herrnstein, R. J. i Murray, C. (1996). *The Bell Curve*. New York: A Free Press Paperbacks Book.
- Hartley, D. (2012). *Education and the Culture of Consumption*. New York: Routledge.
- Hayes, N. i Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Hearn, J. (2001). *Academia, management and men: Making the connections, exploring the implications*. U: Brooks, A. i Mackinnon, A. (ur.), *Gender and the Restructured University*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University (str. 69–89).
- Himanen, P. (2001). *The Hacker Ethics*. New York: Random House Trade.
- Hingel, A. (2003). *Equity of the European education systems*. Liege: Departement of Theoretical and Experimental Education. Zgodnje stopnje znanstvene kariere v Sloveniji skozi perspektivo spola. Ljubljana: Založba ZRC.
- Ho, P.-T. (1962). *The Ladder of Success in Imperial China. Aspects of Social Mobility 1368–1911*. Studies of the East Asian Institute. New York: CUP.
- Hofman, A. (2017). Znanost (brez mladih): Zgodnje stopnje znanstvene kariere v Sloveniji skozi perspektivo spola. Ljubljana Založba ZRC.
- Hu, L. i Bentler, P. M. (1998). Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification. *Psychological Methods*, 3 (4), 424–453.
- Hunt, J. McV. (1961). *Intelligence and Experience*. New York: Ronald Press.
- Huss, W. R. (1988). A move toward scenario analysis. *International Journal of Forecasting*, 4, br. 3, str. 377–388.
- Husen, T. (1974). *Talent, Equality and Meritocracy*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Husu, L. (2001). On metaphors on the position of women in academia and science, *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 9:3, str. 172–181. Pristupljeno 11. 12. 2014: <http://dx.doi.org/10.1080/71380103>.
- Hutmacher, W. (2001): Introduction. U: Hutmacher, W., Cochrane, D. i Bottani, N. (ur.) *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies* (str. 1–22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Jensen, A. R. (1998). *The g Factor*. Westport: Praeger Publishers.
- Jeraj, M. (2005). *Slovenke na prehodu v socializem: (vloga in) položaj ženske v Sloveniji 1945–1953*. Ljubljana: Arhiv Republike Slovenije.
- Judt, T. (2011). *Deželi se slabo godi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Klasen, S. (2005). *Social Exclusion, Children, and Education: Conceptual and Measurement Issues*. Paris: OECD.

- Klein, N. (2015). To vse spremeni – Kapitalizem proti podnebjju. Ljubljana: MK.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kuhar, R. (2009). *Na križiščih diskriminacije. Večplastna in interseksijska diskriminacija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Kvale, S. (1981). *Izpiti in gospodstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija*. Ljubljana: Krtina.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Krtina.
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. U: *Penser la crise de l'école, Revue du M. A. U. S. S.*, 28, br. 2, str. 96–115.
- Laporte, D. (1992). O zgodovini šolanja. U: E. D Bahovec (ur.), *Vzgoja med gospodstvom in analizo* (str. 91–117). Ljubljana: Krtina.
- Lasch, C. (1992). Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete. U: Bahovec, E. D. (ur.) *Vzgoja med gospodstvom in analizo* (str. 182–209). Ljubljana: Krtina.
- Lefebvre, G. (1930/2007). *Francoska revolucija*. Ljubljana: Študentska založba.
- Le Goff, J. (1985/2002). *Za drugačen srednji vek*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Le Goff, J. (1998). *Intelektualci v srednjem veku*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.
- Leidner, R. (2006). Identity and work. U: Korczynski, M., Hodson, R. i Edwards P. (ur.) *Social Theory at Work* (str. 424–463). Oxford: Oxford University Press.
- Littler, J. (2018). *Against Meritocracy: Culture, Power and Myths of Mobility*. London: Routledge.
- Longoria, R. T. (2009). *Meritocracy and Americans' Views on Distributive Justice*. Lanham: Lexington Books.
- Lucey, H. (2001). Social class, gender and schooling. U: Francis, B., Skelton, Ch. (ur.) *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press, str. 177–188.
- Lynch, J., E. (2003). *Justice as Fairness, A Perspective on John Rawls' Theory of Justice*, Sonoma State University, EDUC 570.
- Marx, K. (1844/1977). Pariški rokopisi: Kritika nacionalne ekonomije. U: *Izbrana dela v petih zvezkih: I. zvezek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. i Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 57, br. 2, str. 108–129.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja. *Sodobna pedagogika*, 62, br. 2, str. 68–100.

- Marshall, G., Swift, A. i Roberts, S. (1997/2002). *Against the Odds? Social Class and Social Justice in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Martino, W., Kehler, M. (2006). Male Teachers and the "Boy Problem": An Issue of Recuperative Masculinity Politics. *McGill Journal of Education*. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200604/ai_n17184007/ (23. 1. 2011).
- Mauss, M. (1996). *Esej o daru in drugi spisi*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- McNamee, S. J. i Miller, R. K. Jr. (2009). *The Meritocracy Myth*. Lanham: Rowman i Littlefield Publishers, Inc.
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Meuret, D. (2001). School equity as a matter of justice. U: Hutmacher, W., Cochrane, D. i Bottani, N. (ur.) *In pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies* (str. 133–164). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mencin Čeplak, M. (1996). *Koncepcije osebnosti in družbeni nadzor* (Magistarski rad). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Michaud, Y. (2009). *Qu'est-ce que le merite?* Pariz: Bourin Éditeur.
- Milharčič Hladnik, M. (1995). *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Milner, J.-C. (1992). Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. U: E. D. Bahovec (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo* (str. 27–61). Ljubljana: Krtina.
- Morrison, K. (2009). *Marx, Durkheim, Weber*. London: Sage.
- Morley, L. (1999). *Organising Feminisms. The micropolitics of the Academy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mrgole Jukič, T. (1998). V šolo grem, pa pika! Izobraževanje deklet v prvi polovici 20 .stoletja. U: Mrgole Jukič, T. (ur.), *Izobraževanje in zaposlovanje žensk nekoč in danes* (str. 101–132). Ptuj: Zgodovinski arhiv.
- Muthén, L. K. i Muthén, B. O. (1998/2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nadesan, M. H. (2008). *Governmentality, Biopower, and Everyday Life*. New York: Routledge.
- Nagel, T. (1989). Rawls on justice. U: Daniels, N. (ur.), *Reading Rawls. Critical Studies on Rawls' »A Theory of Justice«* (str. 1–16). Stanford: Stanford University Press.
- Nash, R. (2003). Inequality/difference in education: is a real explanation of primary and secondary effects possible? *British Journal of Sociology*, 54, br. 4, str. 433–451.

- Nash, R. (2005). Boudon, realism, and cognitive habitus: Why an explanation of inequality/difference cannot be limited to a model of secondary effects. *Interchange*, 36, br. 3, str. 275–293.
- Nozick, R. (1990). *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Basil Blackwell.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7, br. 3, str. 385–398.
- OECD. (2006). *Think Scenarios, Rethink Education*. Pariz: OECD.
- Oksala, J. (2007). *How to Read Foucault*. London: Granta Books.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, XXIX, str. 297–318.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Platon (1995). *Država*. Ljubljana: Mihelač.
- Platon (2002). Država. U: G. Kocijančič (ur.), *Izbrani dialogi in odlomki* (str. 293–404). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pojman, L. (1999). Merit: Why do we value it? *Journal of Social Philosophy*, 30, br. 1, str. 83–102.
- Popkewitz, T. S. i Brennan, M. (ur.) (1998). *Foucault's challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York, Teacher College Press.
- Post, B. (2006). *A Rawlsian Educational Model: The Relationship between Education and Justice*. State University of New York, Empire State College.
- Postone, M., LiPuma, E. i Calhoun, C. (ur.) (1993). Introduction: Bourdieu and social theory. U: Calhoun, C., LiPuma, E. i Postone, M. (ur.), *Bourdieu: Critical perspectives*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eurydice (2010). *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih. Študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Rawls, J. (1973). *Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. (2003). *Justice as Fairness*. Cambridge: The Belknap Press.
- Rawls, J. (2004). Pravičnost kot poštenost: politično, ne metafizično. U: De-Shalit, A. i Avineri, S. (ur.) *Komunitarizem in individualizem* (str. 177–194). Ljubljana: Sophia.
- Renault, A. (2007). *Égalité et discriminations*. Pariz: Seuil.
- Rifkin, J. (2007). *Konec dela*. Ljubljana: Krtina.
- Rifkin, J. (2011). *The Third Industrial Revolution*. New York: Palgrave Macmillan.

- Ringer, F. (1989). On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education 1865–1920. U: Müller, D. K., Ringer, F. K. i Simon, B. (ur.). *The Rise of the Modern Educational System* (str. 53–87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotar, B. (2004). Kdo bo dajal naloge znanosti? U: P. Bourdieu, *Znanost o znanosti in refleksivnost* (str. 15–37). Ljubljana: Liberalna Akademija.
- Rus, V. i Toš, N. (2005). *Vrednote Slovencev in Evropejcev: analiza vrednotnih orientacij Slovencev ob koncu stoletja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- Sandel, M. J. (2020). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* London: Penguin.
- Scanlon, T. M. (1989). Rawls' theory of justice. U: Daniels, N. (ur.), *Reading Rawls: Critical Studies on Rawls' »A Theory of Justice«* (str. 169–205). Stanford: Stanford University Press.
- Sen, A. (1995). *Inequality Reexamined*. MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (2000). Merit and justice. U: Arrow, K., Bowels, S. i Durlauf, S. (ur.) *Meritocracy and Economic Inequality* (str. 169–205). New Jersey: Princeton University Press.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Penguin Books.
- Sennett, R. (2006a). What do we mean by talent? U: Dench, G. (ur.) *The Rise and Rise of Meritocracy* (str. 163–167). Malden: Blackwell Publishing.
- Sennett, R. (2006b). *The Culture of New Capitalism*. New Haven: Yale University Press.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin.
- Sieder, R. (1998). *Socialna zgodovina družine*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Slabina, K. (2007). Language and the primary school children. U: P. Garland et al. (ur.) *Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective* (str. 239–262). Linz: IVE.
- Smith, A. (1790/2010). *Bogastvo narodov*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Schneider, T. (2006). Does the effect of social origins on educational participation change over the life course? (Discussion paper). Prerada članka, objavljenog u: *European Sociological Review*, 24, br. 4, str. 511–526.
- Souto-Otero, M. (2010). Education, meritocracy and redistribution. *Journal of Education Policy*, 25, br. 3, str. 397–413.
- Sue, R. (2006). Les temps nouveaux de l'éducation. U: *Penser la crise de l'école, Revue du M. A. U. S. S.*, 28, br. 2, str. 193–203.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How useful is Bourdieu's Theory for Researchers?. *The Netherlands Journal of Social Sciences*, Volume 38, br. 2, 2002, str. 144–166.

- Tašner, V. i Gaber, S. (2006). Zgodovina, kultura in vrednote kot ozadje uspešnosti? U: Gaber, S. et al. (ur.), *Zakaj Finci letijo dlje?* (str. 54–82). Nova Gorica: Educa.
- Tašner, V. (2007). Meritocracy – leading ideology in the era of mass education – and its limits. U: Garland, P. et al. (ur.), *Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective* (str. 263–279). Linz: IVE.
- Tašner, V. i Mencin Čeplak, M. (2011). Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov. *Šolsko polje*, XXII, br. 3/4, str. 171–195.
- Tašner, V. i Rožman, S. (2015). Vpliv sprememb v polju edukacije na položaj žensk v slovenski družbi in politiki. U: *Zahtevna razmerja: spol strukturne ovire in priložnosti* (str. 51–65). Antić-Gaber, M. (ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Tašner, V., Antić-Gaber, M. (2019). Educational meritocracy and gender equality in Slovene academia. U: Vujadinović, Dragica, Antonijević, Zorana (ur.). *Rodna ravnopravnost u visokom obrazovanju: koncepti, prakse i izazovi*. Novi Sad: Akademski knjižnica, str. 75–86.
- Tenret, E. (2011). *Les étudiants et le mérite*. Pariz: La documentation française.
- Tocqueville, de A. (1996). *Demokracija v Ameriki*. Ljubljana: Krtina.
- Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: DZS.
- Tort, M. (1986). *Inteligenčni kvocient*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Toš, N. (ur.) (2012). Vrednote v prehodu. U: *Slovenija v evropskih primerjavah 2002–2010*. Beč, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- Troger, V. (2002). *Bourdieu et l'école: la démocratisation désenchantée*. SH – poseban broj o Bourdieuu, str. 16–23.
- Ule, M. (2012). Spolne razlike v delovnih in kariernih pogojih znanstvenega dela v Sloveniji. *Teorija in praksa*, br. 4–5, str. 626–644.
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together – A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.
- Van Puijs, P. (2005). Different principles. U: S. Freeman (ur.), *The Cambridge companion to Rawls* (str. 200–240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Waldron, J. (1993). *Liberal rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, M. i Unterhalter, E. (2010). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Walshaw, M. (2007). *Working With Foucault in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.

- Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Derlugian, G. i Calhoun, C. (2013). *Ali ima kapitalizem prihodnost?* Ljubljana: *cf.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The "Boy Turn" in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73, br. 4, str. 471–498.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society, vol. 1 i 2*. Berkeley: University of California Press.
- Weber, M. (1988). *Protestantska etika in duh kapitalizma*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Webb, J., Schirato, T. i Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. London: Sage Publications.
- White, S. (2007). *Equality*. Cambridge: Polity Press.
- White, J. (1997). *Education and the End of the Work*. London: Cassell.
- Widaman, K. F. i Thomson, J. S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 8, br. 1, str. 16–37.
- Wollstonecraft, M. (1792/1993). *Zagovor pravic ženske ter kritične opazke o političnih in moralnih vprašanjih*. Ljubljana: Krtina.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy*. England: Penguin Books.
- Zgaga, P. (2013). Higher education research and higher education policy in South-East Europe. *European Journal of Higher Education*, 3, br. 3, str. 280–294. DOI:10.1080/21568235.2013.819671
- Zgaga, P. (2015). Vpliv dinamike v visokem šolstvu na spolno strukturiranost sodobne družbe. U: *Zahtevna razmerja: spol strukturne ovire in priložnosti* (str. 33–50). Antić Gaber, M. (ur.) Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zupanc, D. i Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna Pedagogika*, 61, br. 3, str. 280–228.

Izvori

- Europski parlament (2000). Lisbon Presidency Conclusions, 23 and 24 March, 2000.
- Statistički ured Republike Slovenije (svibanj 2000). *Statistične informacije* 97. Ljubljana: Statistični urad RS.
- Ustav Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije. Službeni list SFRJ, br. 10/46 (31. 1. 1946).
- Gabrič, A. (2009). *Sledi šolskega razvoja na Slovenskem*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 7, <http://193.2.222.157/Sifranti/StaticPage.aspx?id=71> (5. 2. 2014)

- Ivelja, R. (15. 7. 2011). Zlati maturanti: uspeh šteje, dober človek šteje več. *Dnevnik, Objektiv*.
- Djordjević, N. (10. 1. 2010). Zoisove štipendije za pridne in ne pametne. *Delo*.
- STA, Dnevnik, 28. 9. 2013 <https://www.dnevnik.si/1042607681>
- Delo, STA, 4. 10. 2014, <https://old.delo.si/novice/slovenija/pahor-zlatim-maturantom-vsi-vi-ste-ze-danes-vzgled.html>
- MMC, 9. 10. 2021 (17. 2. 2023) <https://www.rtvlo.si/slovenija/pahor-210-diamantnim-maturantom-ta-oder-je-razgled-na-vaso-prihodnost/596863>
- Gov.si/novice 10. 8. 2022 (8. 3. 2023), <https://www.gov.si/novice/2022-10-08-slovesen-sprejem-za-119-zlatih-maturantk-in-maturantov/>
- Kokošar, 2014, SiolNet (8. 3. 2023), <https://siol.net/posel-danes/novice/se-bodo-slovenski-bogatasi-lahko-kdaj-kosali-s-svetovnimi-milijardermi-385242>
- MMC, 25. 11. 2021. (7. 3. 2023) <https://www.rtvlo.si/gospodarstvo/slovenski-bogatasi-zatrjujejo-da-ne-zivijo-v-pretiranem-razkosju/602488>

Kazalo imena

A

Allain, Abbé 94
 Acker, Joan 174
 Adkins, Arthur W. H. 33
 Althusser, Louis 129
 Antić Gaber, Milica 9, 91, 92,
 127, 173, 175, 219
 Arendt, Hannah 80, 229
 Aries, Philippe 85
 Aristotel 34, 80, 179–182, 186,
 199–200, 206, 207
 Arnot, Madeleine 107, 108, 173
 Arron, Kenneth 59
 Ashton, David 238
 Astell, Mary 91
 Augustin 81

B

Barry, Brian 179, 215
 Baudelot, Christian 126
 Bauman, Zygmunt 115, 234
 Becher, Tony 174
 Beck, John 23, 49
 Beck, Ulrich 103, 115, 155,
 234, 238
 Bell, Daniel 35, 116, 117, 143,
 215, 219
 Benadusi, Luciano 149, 151,
 152
 Bernstein, Basil 13, 132–138,
 139–142, 202, 214, 215, 245

Binet, Alfred 57–59
 Blair, Tony 23, 31
 Blossfeld, Hans-Peter 151,
 153
 Boltanski, Luc 234
 Botton, Alain de 42, 108
 Boudon, Raymond 149–152,
 154, 158, 159, 163, 238
 Bourdieu, Pierre 13, 20, 35, 47,
 48, 54, 74, 89, 114, 115, 117,
 120, 124–133, 136, 137, 140,
 149, 151, 165, 167, 174, 182,
 202, 234, 244–246
 Bowles, Samuel 59, 129, 147,
 148
 Breen, Richard 49
 Bren, Matevž 77, 78
 Brennan, John 213
 Briggs, Asa 29
 Brighouse, Harry 179, 186,
 187, 190–194, 201, 208,
 209
 Broca, Paul 57
 Brody, Nathan 57, 58
 Brooks, Ann 173
 Brown, Phillip 90, 94, 98, 102,
 118, 146, 222, 238
 Bucik, Valentin 53, 58
 Burt, Cyril 60
 Bush, George W. 24

C

- Carlyle, Thomas 42
 Carnegie, Andrew 97
 Castel, Robert 229
 Castells, Manuel 237
 Cattell, Raymond 61
 Chambliss, William 74
 Clinton, Bill 24
 Clinton, Hillary 24
 Cohen, G. A. 208
 Coleman, James S. 167
 Collins, Randall 117, 118, 237
 Condorcet, Nicolas de 41, 42,
 46, 91, 93
 Cooper, Colin 60

D

- Darwin, Charles 57
 Davis, Jon 44
 Dench, Geoff 25, 29–31, 49
 Dewey, John 230
 Djordjevic, Nika 76
 Dubet, François 231, 244
 Durkheim, Emile 43, 89, 96,
 125, 141, 201, 214, 229, 230,
 240, 247
 Durlauf, Steven 59
 Duru-Bellat, Marie 13, 21, 23,
 46, 47, 66, 67, 90, 93, 95,
 103, 104, 121, 143, 151, 213,
 216, 228, 229, 231–233, 235,
 238, 244, 245
 Dworkin, Ronald 13, 186,
 191–194, 198, 199, 227

E

- Erikson, Robert 153

F

- Ferry, Jules 93
 Fischer, Claude S. 53, 59, 68,
 69, 72
 Fitz, John 143, 144
 Flander, Benjamin 106
 Flere, Sergej 151, 164
 Fleurbaey, Marc 185, 212
 Flynn, James R. 77
 Foucault, Michel 15, 48, 52,
 54, 71, 120, 122
 Fox, Alan 28
 Francis, Becky 76
 Freyssenet, Michel 84
 Fridrik II. Veliki 91
 Furet, François 90, 91, 94, 96

G

- Gaber, Slavko 9, 13, 46, 93, 98,
 101, 104, 105, 126, 127, 130,
 151, 154–158, 161–164, 172,
 218, 219, 232, 237
 Gabrič, Aleš 110–112
 Galton, Francis 57, 60
 Gardner, Howard 61
 Gingrich, Newt 68
 Gintis, Herbert 129, 147, 148
 Gladstone, William 44
 Goddard, Henry H. 59
 Godelier, Maurice 234
 Goldthorpe, John H. 13, 143,
 144, 146, 150–152, 154,
 245
 Golob, Robert 25
 Gorard, Stephen 223
 Gorz, André 80, 82
 Gouges, Olympe de 41, 91

Gould, Stephen Jay 54, 55,
57–59, 61, 62, 65, 67, 68
Granter, Edward 81, 82
Grisay, Aletta 202
Guilford, J. P. 61
Gutmann, Amy 215

H

Halsey, Albert Henry 42, 98–
100, 104, 143, 151, 244
Hartley, David 215
Hayek, Friedrich 144–146, 246
Hayes, Nicky 58
Hearn, Jeff 173
Heath, A. F. 151
Hegel, Georg Wilhelm
Friedrich 188
Herrnstein, Richard J. 24,
62–64, 69
Hesketh, Anthony 146
Himanen, Pekka 237
Hingel, Anders 178, 202, 203,
211
Ho, Ping-Ti 35
Hofman, Ana 174
Homer 32, 33, 35
Hout, Michael 68
Hume, David 41, 186, 192
Hunt, Joseph McVicker 56
Husen, Torsten 60, 62, 89,
100–102, 123
Huss, William R. 236
Husu, Liisa 173
Hutmacher, Walo 175, 182, 185

I

Ivelja, Ranka 16, 17

J

Jensen, Arthur 57, 62, 64, 68,
69
Jeraj, Mateja 111, 112
Johnson, Richard 94
Jonsson, Jan O. 153
Judt, Tony 215
Justinijan I. 180, 181

K

Kafol, Barbara 219
Kant, Immanuel 34, 181, 188,
192
Karabel, Jerome 120
Karlo Martel 36
Karlo Veliki 36
Kennedy, John F. 107
Kieffer, Annick 104
Klein, Naomi 239
Kocijančič, Gorazd 34
Kodelja, Zdenko 13, 62, 108,
179–181, 201, 206, 247
Kokošar, Uroš 20
Konfucije 35
Kuhar, Roman 106
Kvale, Steinar 120
Kymlicka, Will 187, 193, 195,
197–199

L

Laporte, Dominique 48, 89,
90, 94
Lasch, Christopher 89, 230
Lauder, Hugh 238
Laval, Christian 94, 95, 99,
229, 231, 232

- Le Goff, Jacques 32, 37, 38, 81
 Lefebvre, Georges 38, 40
 Lepeletier, Michel 91
 Littler, Jo 13, 213
 Locke, John 192
 Lombroso, Cesare 55
 Longoria, Richard T. 224
 Lorenzetti, Ambrogio 180
 Lucas, Samuel R. 68
 Lucey, Helen 76
 Luj XIV. 91
 Luj XV. 91
 Luther, Martin 94
 Lynch, John 207
- M**
- Marija Terezija 91
 Marjanovič Umek, Ljubica 9,
 98, 104, 158, 164, 219, 232,
 233, 247
 Marshall, Gordon 143, 144,
 217, 245
 Martino, Wayne 76
 Marx, Karl 43, 83, 235
 Mauss, Marcel 234
 May, Theresa 23
 McDougal, William 60
 McNamee, Stephen J. 21, 29,
 47, 73, 74, 79, 93, 97, 103,
 107, 118, 120, 213, 231, 246
 Mencin Čeplak, Metka 9, 54,
 57, 71, 106
 Merton, Robert K. 174
 Meuret, Denis 13, 185, 204–
 206, 208, 233, 247
 Meyer, John W. 117
 Michaud, Yves 21, 42, 51, 95
 Milharčič Hladnik, Mirjam 90,
 95
 Mill, John Stuart 59, 186, 194
 Miller, Robert K. 21, 29, 47,
 73, 74, 79, 93, 97, 103, 107,
 118, 120, 178, 181–183, 213,
 231, 246
 Milner, Jean-Claude 84, 215
 Montesquieu, Charles-Louis de
 Secondat 41
 Morley, Louise 173
 Mrgole Jukič, Tjaša 109, 119
 Murray, Charles 62–64, 68, 69,
 224
 Muthén, Bengt O. 167
 Muthén, Linda K. 167
- N**
- Nadesan, Majia Holmer 52
 Nagel, Thomas 186, 187
 Napoleon 42
 Nash, Roy 149, 150, 152, 154,
 158
 Neurath, Walter 29
 Nigel, Thomas 192
 Nixon, Richard 68
 Northcote, Stafford 44
 Nozick, Robert 194, 208
 Nussbaum, Martha 205, 210
- O**
- Obama, Barack 24
 Oksala, Johanna 122
 Orrell, Sue 58
 Ovin, Rasto 20
 Ozouf, Mona 90, 91, 93, 94,
 96

P

Pahor, Borut 16, 17
 Paine, Thomas 41, 192
 Parsons, Talcott 47, 147
 Passeron, Jean-Claude 13, 126,
 128, 130, 132, 140, 151
 Piketty, Thomas 142
 Platon 33, 34, 38, 53, 179
 Podlesek, Anja 158
 Pojman, Louis 26, 27, 33
 Poljanšek, Matjaž 151
 Post, Barbara 191, 192, 194,
 195, 200, 204, 205–207
 Postone, Moishe 127–129

R

Rawls, John 128, 179–181,
 185, 186–200, 202–212, 224,
 225, 227, 233, 246
 Reagan, Ronald 24, 68
 Rees, Teresa 173
 Renault, Alain 14, 231–233,
 247
 Ridge, J. M. 151
 Rifkin, Jeremy 234, 237, 241,
 247
 Ringer, Fritz 43, 90, 94, 96, 97,
 149, 155
 Roberts, Stephen 217
 Roemer, John 208, 212, 233
 Rotar, Braco 125
 Rousseau, Jean-Jacques 41, 91,
 192
 Rožman, Sara 219
 Rubio, Marco 24

S

Sadovnik, Alan R. 239
 Sánchez Jankowski, Martín 68
 Sandel, Michael Joseph 13, 23,
 24, 208, 213
 Sarkozy, Nicolas 23
 Scanlon, Thomas M. 195
 Schneider, Thorsten 150, 153
 Sen, Amartya 13, 14, 26, 177,
 178, 182, 203, 207–210, 212,
 225–228, 232, 246
 Sennett, Richard 145, 234
 Shavit, Yossi 151, 153
 Sieder, Reinhard 85, 89, 98
 Simon, Theodore 57, 58
 Skelton, Christine 76
 Slabina, Klemen 138
 Smith, Adam 40, 41, 186, 226
 Smith, Emma 223
 Sočan, Gregor 158
 Souto-Otero, Manuel 236, 237
 Spearman, Charles 59–61
 Stern, William 58
 Sue, Roger 229, 235, 236
 Sullivan, Alice 167
 Swidler, Ann 68
 Swift, Adam 217

Š

Šentjunc, Lidija 111
 Šori, Iztok 219
 Šušterič, Nika 9, 219

T

Tašner, Veronika 57, 106, 155–
 158, 164, 173, 175, 219, 237
 Taylor, Harriet 183

- Tenret, Elise 13, 103, 118, 119,
121, 213, 223, 244
- Terman, Lewis 59
- Thurston, Louis Leon 61
- Tort, Michel 58
- Tocqueville, Alexis de 40, 185
- Toš, Niko 216–218
- Trevelyan, Charles 44
- Troger, Vincent 101
- Trowler, Paul R. 174
- Trump, Donald 24
- Türk, Danilo 16
- Turk, Žiga 24
- Turner, Ralph H. 47
- U**
- Ule, Mirjana 174
- Unterhalter, Elaine 209, 211
- V**
- Van Parijs, Philippe 198, 233
- Voltaire, François-Marie
Arouet 41
- Voss, Kim 68
- Vrečko, Lea 219
- W**
- Wacquant, Loïc 127
- Waldron, Jeremy 191
- Walker, Melanie 209, 211
- Wallerstein, Immanuel 234,
237
- Walzer, Michael 14, 35, 120,
145, 146, 177, 183–185, 203,
228, 232, 241
- Weaver-Hightower, Marcus 76
- Webb, Jen 129, 130–132
- Weber, Max 15, 39, 47, 48, 83,
98, 116, 214, 226
- Webster, Philip 23
- White, John 79, 80, 83
- White, Stuart 177, 182, 183,
231–233
- Wollstonecraft, Mary 41, 46,
91, 92
- Y**
- Yerkes, Robert 59
- Young, Michael 12, 23, 26–33,
43, 45, 49, 51, 53, 55, 56, 63,
73, 74, 125, 133, 184, 213,
230, 236, 243
- Z**
- Zgaga, Pavel 34, 116, 172–174
- Zupanc, Darko 77, 78
- Ž**
- Žagar, Igor Ž. 25
- Žveglič Mihelič, Mojca 9, 219

Zapisi o knjizi

Autorica u monografiji razmatra drugačiju i revaloriziranu meritokraciju koja značajno definira način na koji pojedinac_ka percipira svijet i život u zapadnim društvima. Obrađuje Youngov inovativni zapis meritokratskog kriterija u obliku formule »trud + IQ daje zaslužnost« i pokazuje da se ključni elementi u formulaciji nisu našli slučajno. Najveći dio monografije posvećen je edukacijskoj meritokraciji. Autorica zaključuje da je prilikom oblikovanja elemenata moderne škole od ključnog značaja meritokracija. U tu svrhu analizira koncept javnog školstva i napominje da je usponu edukacijske meritokracije značajno doprinio drugi val masovnog obrazovanja koji se dogodio nakon Drugoga svjetskoga rata. Riječ je o razdoblju u kojem je promjena obrazovne strukture još više potvrđivala i jačala uvjerljivost meritokratskog kriterija. Autorica je u tom kontekstu posebno tematizirala obrazovanje žena kao najveće skupine populacije koja je stoljećima u području edukacije bila diskriminirana. Na primjeru obrazovanja žena pokazuje da je razdoblje meritokracije, koje je zahtijevalo rekonstrukciju obrazovnog sustava u kapitalističkim i socijalističkim društvima, pomoglo smanjenju razlike između muškaraca i žena, dakako, paralelno s općom demokratizacijom i naporima feminističkih pokreta. Zaključuje da je etabliranjem obrazovnih institucija na važnosti uvijek dobivalo obrazovanje, pa je postupno obrazovna vrijednost pojedinca_ke postala meritometar. Autorica u nastavku problematizira tezu o uspješnosti meritokracije u pružanju jednakih mogućnosti na formalnoj razini te o idealizaciji uloge i značaja škole u eliminaciji socijalnih nejednakosti u društvu. Navodi rezultate nekoliko slovenskih istraživanja koja potvrđuju da jednako sposobni učenici_ce ne zauzimaju jednaka zanimanja, odnosno položaje. Zaključuje da je koncept meritokracije značajan, ali nedovoljan za rješavanje pitanja jednakosti i pravednosti u polju edukacije. Stoga

se u zaključku bavi pronalaženjem rješenja za to kako nadograditi meritokraciju i smanjiti nejednakosti u obrazovanju, pri čemu rješenje ne vidi u rastakanju škole, nego u hvatanju u koštac s većom jednakošću i pravednošću u obrazovnom sustavu.

dr. sc. Ljubica Marjanović Umek, red. prof.

Autorica znanstvene monografije *Meritokracija. Priča o regulatornoj ideji našega vremena* u svom radu bavi se djelovanjem, učincima i dometom koncepta meritokracije, smještajući ga u kontekst suvremenih očekivanja i normativa eliminacije nejednakosti u polju edukacije. Autorica u monografiji najprije pokazuje nastanak i uspon meritokracije kao prevladavajuće racionalnosti koja je u posljednja tri stoljeća transformirala, revalorizirala i značajno definirala načine percipiranja svijeta i života pojedinki i pojedinaca u zapadnim zemljama. Pritom je posebice zainteresirana za društvene čimbenike koji participiraju u stvaranju uvjeta pod kojima je bilo moguće etabliranje, očuvanje i dopunjavanje elemenata formule meritokracije. Nakon uvodnog općeg razmišljanja o konceptu meritokracije, koncept aplicira na područje škole koja u suvremenim društvima nije samo važna prenositeljica znanja i kulture te sve autonomnija, kao i u većoj mjeri određujući faktor u kreiranju drugih područja djelovanja čovjeka, nego je ujedno postala glavni dispozitiv meritokracije, usko povezan s javnim školstvom, koje je pak preduvjet pojave edukacijske meritokracije. U drugom dijelu rasprave autorica se bavi kritičkim čitanjem najistaknutijih kritika koncepta meritokracije. Pritom upozorava da unatoč izuzetno uspješnom ustaljivanju meritokracije u polju edukacije, odgojno-obrazovni sustavi – unatoč sve većoj masovnosti obrazovanja – nisu uspjeli riješiti vrste nejednakosti koje u sebi nose suvremena društva i njihovi odgojno-obrazovni sustavi. Uvjerljivo pokazuje da utemeljivanje školskog sustava isključivo na

meritokratskom principu nije dovoljno jer su pritom značajni i drugi elementi poput socijalnog i simboličkog kapitala, ali i sreće. Posljednji dio monografije posvećen je potrazi za mogućim rješenjima i nadogradnji meritokracije, koje bi mogle utjecati na smanjenje nejednakosti u obrazovanju u polju društvene pravednosti jer su društvene nejednakosti u edukaciji toliko očite i nepravedne da ih je potrebno aktivno eliminirati. U zaključku monografije autorica stoga ocrtava pokušaj mogućeg scenarija budućnosti meritokracije i edukacije. Pri tom posebno ističe važnost kompenzacijskih mehanizama kroz cijelu edukacijsku vertikalu.

dr. sc. Roman Kuhar, red. prof.



Dr. sc. Veronika Tašner izvanredna je profesorica na području sociologije obrazovanja na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. U svom istraživanju bavi se meritokracijom, pravednošću i nejednakošću u obrazovanju, privatnim obrazovanjem, povezanošću rada i obrazovanja u društvima izvan plaćenog rada, rodom i odgojem, medijskom pismenošću i medijskim repertoarima mladih. Sudjelovala je u brojnim istraživačkim projektima na području obrazovanja, njegove budućnosti i pravednosti.

Autorica je i koautorica nekoliko članaka iz tih područja, objavljenih u domaćim i stranim znanstvenim časopisima i monografskim publikacijama. Uredila je monografiju *Bez sukoba kultura, rodova i generacija* te sudjelovala u uređivanju monografija *Privatno školstvo u Sloveniji*, *Budućnost škole u društvima rada bez rada* i *Razmišljanje o društvenim inovacijama*. Bila je konceptualna voditeljica i koautorica knjige *Nezaboravne*, koja je uvrštena u selekciju *White Ravens* – međunarodno priznati izbor najboljih knjiga za djecu i mlade, koji svake godine priprema Međunarodna knjižnica za mlade u Münchenu.

Autorica u monografiji pokazuje nastanak i uspon meritokracije kao prevladavajuće racionalnosti koja je u posljednja tri stoljeća transformirala, revalorizirala i značajno definirala načine percipiranja svijeta i života pojedinki i pojedinaca u zapadnim zemljama. Pritom je posebice zainteresirana za društvene čimbenike koji participiraju u stvaranju uvjeta pod kojima je bilo moguće etabliranje, očuvanje i dopunjavanje elemenata formule meritokracije.

– dr. sc. Roman Kuhar, red. prof.

Koncept meritokracije je značajan, ali nedovoljan za rješavanje pitanja jednakosti i pravednosti u polju edukacije. Stoga se autorica bavi pronalaženjem rješenja za to kako nadograditi meritokraciju i smanjiti nejednakosti u obrazovanju, pri čemu rješenje ne vidi u rastakanju škole, nego u hvatanju u koštac s većom jednakošću i pravednošću u obrazovnom sustavu.

– dr. sc. Ljubica Marjanović Umek, red. prof.



9 789534 624951

Cijena: 25 EUR