
Vzpostavljanje edukacijske¹ meritokracije kot vodilne racionalnosti sodobnega izobraževanja v neoliberalno orientiranih družbah

Veronika Tašner, Živa Kos in Slavko Gaber

Zivimo v času, ko si tisti, ki si ne zatiskajo oči pred razmisleki o prihodnosti sodobnih družb, zastavljajo vprašanja tipa »ali ima kapitalizem prihodnost«. Na sledi njihovih razmislekov so za preučevalce in preučevalke edukacijskih sistemov na mestu vprašanja: Ali in kakšno prihodnost ima izobraževanje in znotraj njega, prevladujoča, meritokratska logika? Bo v prihodnosti, v kateri bo vse manj delovnih mest, za premislek o edukaciji zadostovala paradigma stare meritokracije? Bosta zaslužnost, temelječa na rezultatih in spodbudah za večjo učinkovitost, in več storilnosti dovolj? Si v prihodnosti smemo privoščiti ohranjanje neenakosti, ki jih proizvaja meritokratska logika? Kaj bo z vse večjim številom mladih, ki kljub dobri in visoki izobrazbi ne morejo najti ustreznega mesta, prostora v svetu, v katerem živijo?

Del odgovorov na zastavljena vprašanja nam lahko ponudi analiza vzpostavljanja in ohranjanja danes prevladujoče racionalnosti šolskega polja – edukacijske meritokracije. Spomnimo, da so strukturne spremembe zahodnega sveta v zadnjih dveh stoletjih posameznika, pozneje pa tudi posameznico, postavile pred nove zahteve in izzive. Spremenil se je njegov, njen položaj v družbi in družini. Ta je izgubila svojo osrednjo (skoraj izključno) vlogo, ki jo je imela v agrarnih družbah, ko je skrbela za produkcijo in porabo dobrin, pa tudi za socializacijo potomcev. V »drugacnih čas-

1 V besedilu ohranjamo besedno zvezo edukacijska meritokracija, ki jo uporabljajo francoski in angleško govoreči avtorji in avtorice. Za to smo se odločili, ker je besedna zveza v različnih zgodovinskih obdobjih dajala prednost različnim poudarkom dvojice vzgoja in izobraževanje, ki ju v Sloveniji uporabljamo za prevajanje termina edukacija. Na začetku vzpostavljanja meritokracije v šolskem polju je v ospredju element vzgoje, pozneje postane pomembnejše izobraževanje, nikoli pa procesa nista ločena.

ih« so na pomenu začele pridobivati druge ustanove. Ena pomembnejših med njimi je postala šola, ki je od družine in cerkve prevzela pomemben del socializacijskih funkcij (Bourdieu, 2010; Husen, 1974; Laporte, 1992; Lasch, 1992; Sieder, 1998).

Šola je v modernih družbah postajala vse pomembnejša prenašalka znanja in kulture. Zaradi prenašanja vednosti, vrednot in norm predhodnih generacij na novo je predstavljala ustanovo, ki je skrbela za nadaljevanje družbe in družbeno vezivo (prim. Durkheim, 2009). Šola je ob tem, ko je pridobivala na veljavi, postajala tudi bolj avtonomna. Začela je razvijati in utrjevati lastno logiko ter hkrati sooblikovati druga področja človekovega delovanja. Čeprav se zdi in sama rada vzdržuje mit, da je večna in od zmeraj (Laporte, 1992),² je šola, kot jo poznamo danes, rezultat že omenjenih premen družbenega reda. V ponovni priključitvi jih je treba jemati vsakič, ko poskušamo razumeti vloge, ki jih je zasedla moderna šola in ki jih bolj ali manj uspešno ohranja še danes. Za nas pa so te vloge pomembne za razumevanje vzpostavitve meritokratske logike šole in njenega povezovanja z neoliberalno racionalnostjo. Sociološka analiza nam tako omogoča poudariti družbene procese, v katerih so vidna vzpostavljanja spreminjajoče se logike delovanja šolskega aparata, na katerega vedno vpliva več bolj ali manj povezanih dejavnikov oziroma – kot ugotavlja Ringer (1989) – spremembe edukacijskega sistema se dogajajo zaradi soodvisnih strukturnih sprememb. Šele na omenjenih ozadjih razumemo oblikovanje elementov moderne šole, tudi meritokratskih v povezavi z vzpostavljanjem vse bolj neoliberalnih družb, ki jih je v orisih sicer mogoče zaznati bistveno pred obdobjem, v katerega raziskovalci in raziskovalke postavljajo začetke modernega izobraževanja, zares pa postanejo prevladujoča racionalnost šele v družbenem kontekstu, ki omogoči strukturiranje takega šolskega polja, v katerem se lahko začne promocija meritokracije. Šola v tem obdobju postane več kot samo orodje promocije in v tem je, rečeno strnjeno, poglobljena moč meritokracije.

V nadaljevanju prispevka bomo zato preučili pogoje in dejavnike vzpostavitve ter vztrajanja meritokracije v zahodnih neoliberalnih družbah. Zanimalo nas bo, kako in zakaj se je meritokracija strukturirala v edukacijskem polju, kaj so njene prednosti in kako je z njenimi pomanjkljivostmi. Metoda dela ne bo vezana samo na sociologijo, ampak bo slonela na ideji transdisciplinarnosti in bo temeljila na bourdieujevskem kon-

2 »V resnici Šola ni prav nič večna. Pred dobo kapitalizma resda obstajajo neke osamljene in fragmentarne izvedbe šole. Lahko bi jih imenovali predpotopne oblike šolanja, podobno kot sicer rečemo za trgovski kapital, da predstavlja predpotopno obliko modernega kapitala.« (Ibid.: str. 92.)

ceptualiziranju predmeta preučevanja (Bourdieu in Wacquant, 2004) ter analitskem pristopu.

Javno šolstvo in pojav množičnega izobraževanja kot predpogoja edukacijske meritokracije

Začetki modernega šolstva, ko govorimo o evropskem izobraževanju, so postavljeni v obdobje zgodnjega devetnajstega stoletja (Brown, 1997; Ringer, 1989). Njegove nastave pa je mogoče, kot opozarjajo različni avtorji in avtorice (Duru-Bellat, 2009b; Furet in Ozouf, 1990; Milharčič Hladnik, 1995), zaslediti že v osemnajstem stoletju. Slednje je bilo v izobraževalnem kontekstu zanimivo tudi zaradi resnih družbenih razpravljanj ne samo o spremembah šolskega sistema, ampak tudi zaradi (novega) pomena in funkcij, ki naj bi jih šola imela. Kot vedno pomembnejša prenašalka vsega tistega, kar je omogočalo nadgradnjo in povezavo razpuščajočih se skupnosti v družbo, je šola nastopila »kot privilegirano mesto oblikovanja zavesti o resnici« (Gaber, 2001) in oblikovanja novih načinov sobivanja. Lai-zacija države v smislu formalnega enačenja pred zakonom je sprožala resne razprave o vlogi in pomenu (zadostne) edukacije (prim. ibid.).

Bolj ali manj podobne spremembe v šolskem sistemu so se z različnimi časovnimi razmiki in z nekaterimi specifikami dogajale povsod po Evropi (Brown, 1997; Laporte, 1992; Laval, 2005; Ringer, 1989). Brown jih strne v popis treh valov množičnega izobraževanja. Za prvi val opredeli tistega, ki nastopi v devetnajstem stoletju in je rezultat zahteve po obvezni javni šoli za nižje razrede, ki naj bi omogočila »dostop do osnovnih in zanje potrebnih informacij za že določeno mesto pripadnikov omenjenega razreda v družbi« (Brown, 1997: str. 394). Izobraževanje prvega vala torej še naprej ohranja določene značilnosti izobraževanja starega režima s tem, ko ohranja ločene izobraževalne poti za pripadnike različnih družbenih slojev, vezane na vloge, ki so jim bile predhodno pripisane. Namen tega obdobja množičnega izobraževanja je bil vključiti čim več ljudi v obvezno izobraževanje in jih čim bolje pripraviti oz. opremiti za nadaljnjo vlogo v družbi ter zmanjšati nevarnost demokratizacije takratnih družb. V tem primeru v ospredju ni bilo spreminjanje položaja posameznika, ampak utrjevanje razrednih delitev. »Šola tega časa je bila razumljena kot institucija, ki izboljšuje navade, promovira religijo in vzdržuje red.« (Johnson, 1976 v Brown, 1997: str. 395.)

Ves čas oblikovanja moderne šole pa, kot opozarja predvsem francoska linija preučevalcev, poteka boj za šolo, in sicer v smislu boja za »nadzorovanje«/posedovanje šolskega aparata. Zgodovina gradnje »osnovno-šolskega‘ aparata«, kot ugotavlja Laporte, je »rezultat razrednih bojev« (1992: str. 102). V spoprijemu za šolo je buržoazija zadala protiudarec de-

lavskim prizadevanjem po skrajšanju delovnika, omejitvam dela otrok in (samo)izobraževanju ljudstva. Z uvedbo obvezne šole je omejila pobude proletariata in si zagotovila obliko šolanja, ki ji je omogočila »reprodukcijo kapitalističnih produkcijskih razmerij« (ibid.: str. 103). Laportov pogled na formiranje modernega šolskega sistema omogoča delno pojasnitev segmentirane pripustitve vseh k temeljnemu izobraževanju, ne pa tudi v izobraževanje na splošno.

Čeprav je zametke javnega izobraževanja sicer mogoče najti v osemnajstem stoletju, pa »še konec 19. stoletja postane šolanje osrednji mehanizem družbene organizacije, ki je pomenil spremenjeno razmerje med izobrazbo, družbo in državo« (Milharčič Hladnik, 1995: str. 73). V obeh omenjenih obdobjih je mogoče govoriti samo o orisih ideje edukacijske meritokracije kot kriterija, ki nagraduje posameznikovo zaslužnost za uspeh v šoli. Krepitev zametkov je prepletena z utrjevanjem demokratiizacije in modernizacije družbe. Ideja osnovne izobrazbe za vse državljane je tako močno povezana z idejo enakih možnosti za vse (Michaud, 2009), kar predstavlja temelj vzpostavljanja edukacijske meritokracije. Kljub temu pa ta v omenjenih obdobjih ostaja na »obrobjih šolskih prostorov« (Duru-Bellat, 2009b: str. 48). Izobrazba, razen temeljna, namreč še vedno ni dostopna vsem pod enakimi pogoji.

Določen tip izobrazbe kot privilegij

Če je obvezno izobraževanje namenjeno vsem, pravzaprav množicam, je sekundarno izobraževanje tega časa razumljeno kot privilegij, ki je bil namenjen srednjemu razredu ter ohranjanju socialnih in ekonomskih elit. Osrednje mesto pri tem ima izobrazba moških. Za ženske tistega časa (znotraj patriarhalne strukture družine in družbe, znotraj patriarhalnega spolnega reda sploh) je še vedno v veljavi prepričanje, da so fizično in intelektualno inferiorne moškim. Kljub temu pa šola že vključuje tudi promocijsko vlogo. Kot ugotavljata Ozouf in Furet (1990), se starši že v času starega režima odločajo v nadaljnje izobraževanje poslati vsaj enega izmed svojih otrok z idejo, da bo vsaj eden izmed njih pripadal višjemu sloju.

Prevladujoča oblika sekundarnega izobraževanja prvega vala množičnega izobraževanja je še vedno temeljila na klasičnih jezikih in literaturi. Šola v tem obdobju je bila močno povezana s klerom in z vladajočimi elitami, kar se je odražalo tudi v njenem kurikulumu. Sekundarna šola je zato prinašala ugled, dobroto, ki je ni premogel vsakdo. Tisti z dokončano srednjo šolo, s spričevali teh ustanov, pa so se lahko potegovali za javne službe. Omogočeno jim je bilo tudi nadaljnje izobraževanje na fakultetni ravni (prim. Durkheim, 2009; Ringer, 1989).

»Klasične sekundarne šole in univerze zgodnje industrijske dobe so pripravljale študente izključno za svobodne poklice (javno upravo, delo v cerkvi), poučevanje na srednjih šolah in univerzah. Skupaj so člani 'učenihi' profesij tvorili skupino mandarinov ali džentelmensko elito, intelektualno aristokracijo ali 'izobražen sloj', ki je bil ločen od industrijskega ali komercialnega srednjega razreda.« (Ringer, 1989: str. 58.) Zanimivo pri tem je dejstvo, da srednješolska in fakultetna izobrazba v tem obdobju še ni imela neposredne povezave z industrijo. Še več, dijake in študente je usmerjala stran od neposredne produkcije in vezanosti na zaposlitev. Ringer zato opisuje izobraževanje nad primarno ravno kot avtonomni podsistem. Prav tako ugotavlja, da sekundarna edukacija nima posebnega vpliva na socialno mobilnost v svetu podjetništva. Reprodukcijski ekonomski in kulturni kapital sta v tem obdobju pretežno še tekli ločeno. Pomembnejše spremembe je mogoče zaznati, ko nastopi visoka industrijska faza, ki traja od 1860 ali 1870–1920 in 1930 (ibid.). Takrat se poveča vključenost šolskega polja v pripravo za poklice v sferi proizvodnje, posledično pa se pojavijo novi programi, šole in fakultete, na katerih je mogoče tudi zaznati rast števila vpisanih. Gre za moderne, tehniške in aplikativne študije, ki pa imajo zaradi svoje praktične naravnosti nižji družbeni status. Čeprav je bilo zaznati prisotnost prepričanja, da bo ekonomija – trgovina in industrija – pridobila zaradi spretnejših in sposobnejših delavcev, pa ni jasnih dokazov, ugotavlja Ringer, da bi prav ti novi študiji prispevali k večji ekonomski razvitosti. Sicer pa pozna industrijska faza, ki se začne v letih okrog leta 1920, 1930, nadaljnje povečevanje vpisa v sekundarno in terciarno izobraževanje. Industrijski razvoj in povečevanje deleža vpisanih v sekundarno in terciarno izobraževanje potekata z roko v roki tudi takrat, ko ni mogoče dokazati neposredne povezanosti ekonomskega uspeha in višje specializirane izobrazbe. Še več, zdi se, da se šola tesno preplete z gospodarsko rastjo (prim. Ringer, 1989).

S krepitvijo šolskega polja in z njegovim prepletanjem s sfero gospodarstva, proizvodnje so povezani pojavi novih poklicev, za katere sta po novem potrebni določena vrsta in stopnja izobrazbe. Poveča se tudi stopnja sovpadanja med izobrazbeno hierarhijo in bogastvom oziroma ekonomsko močjo. Novi poklici tako pomenijo nove poti mogočega uspeha posameznika v družbi.

Gre za obdobje močnejše povezanosti sekundarnega in terciarnega izobraževanja s poklicnim sistemom visokega industrijskega obdobja. Vzdrževanje te povezave je na delu še danes. Zanimiva je predvsem zato, ker kaže na zgodovino prepleta in soodvisnosti različnih družbenih podsistemov, ki so zaradi družbenih okoliščin morali priznati in privzeti ta preplet. Povezovanje obeh sfer pa ni potekalo brez zapletov in spoprije-

mov za »svoj prav«; ponovno so bili na delu režimi resnic. Polji industrije in gospodarstva izobrazbe nista sprejemali kot nekaj hvalevrednega in potrebnega. Za uspeh na teh področjih so bile za veliko ljudi bistveno pomembnejše druge »vrline«, kot so pogum, »prava ideja«, vztrajnost, trdo delo. Izobrazba na teh področjih dolgo ni bila najnujnejši pogoj za uspeh, tako ne preseneča, da nekateri slovenski gospodarstveniki še danes mislijo, da izobraževalni sistem mladih ljudi ne pripravi za »pravo življenje in službo«, ampak jim polni glave z nepomembnimi stvarmi.³ To nas ne bi smelo presenetiti, če imamo pred očmi vlogo izobraževalnega sistema, ki naj bi jo ta imel v novi dobi kapitalizma. Slednjega ne zanima več kultivirani posameznik, temveč visoko kvalificirani delavec. Oziroma, kot zapiše Laval: »Izobraževanje v neoliberalni dobi meri na usposabljanje delavca ali, splošneje, »aktive«, katere obstoj je po vsem videzu skrčen na uporabljanje operativnih znanj pri opravljanju specializiranega poklica ali dejavnosti, ki velja za družbeno koristno.« (2005: str. 61.)

Drugi val množičnega izobraževanja in vzpon edukacijske meritokracije

Obdobje po drugi svetovni vojni je tisto, v katero Brown umesti drugi val množičnega izobraževanja. Gre za obdobje t. i. ekonomskega nacionalizma (Brown et al., 1997; Kos, Tašner in Gaber, tu), ki pomembno pripomore k spreminjanju šolskega sistema – tudi njegove percepcije. V ospredje že kmalu po začetku 20. stoletja stopajo profesionalizem, kompetence in strokovnost posameznika, posameznice. Za obdobje po obeh vojnah pa je značilen razmah tehnične racionalizacije, ki temelji na hierarhični delitvi vlog na delu in tudi doma. Posledično se takšna ureditev oblikuje v vseh družbenih podsistemih – tudi v šolskem (prim. Brown et al., 1997). Razmah industrializacije in profesionalizacije produkcije ter skrbi za delovanje družbe postopoma poveča potrebo tudi po ženski delovni sili. »Številčnejše poklicno udejstvovanje žensk od petdesetih let naprej je ne nazadnje povezano tudi z naraščanjem deleža ženskih poklicev, ki zahtevajo višjo usposobljenost, dopuščajo večjo stopnjo identifikacije in deloma – predvsem v državnih službah – ponujajo službo za daljši čas.« (Sieder, 1998: str. 234.) Ženske so tudi nasploh skupina, ki pomembno pridobi z uveljavljanjem novega koncepta zaslužnosti. Potreba po delovni sili, dodana vrednost, ki jo lahko posameznik, posameznica prispeva družbi, začne vse bolj veljati tudi za polovico prebivalstva, ki do tega obdobja ni imela enakega dostopa ne do trga dela in tudi do izobraževanja ne. Spomnimo, da osrednjo vlogo dela krepi tudi šola, ki je – kot ugotavlja Laval (2005) – že zelo kmalu vrednotam dela ponudila pomembno

3 Prim. http://www.nrpslo.org/nrp/partnerji/gospodarska_zbornica_slovenije.aspx.

mesto. Spodbudo krepitvi vezi šolskega prostora in trga pa je mogoče najti prav v ekonomskem nacionalizmu, v »katerem vlada birokratska paradigma dela« (Brown et al., 1997: str. 2), ki skozi zagotavljanje večje učinkovitosti celotne družbe postane osrednja družbena norma. Birokratski način organizacije se je posledično prenesel tudi v izobraževalni podsistem. S to podvojitvijo je bila omogočena standardizacija vzorca socializacije in družbenega upravljanja ter deloma tudi družbenega nadzora. Pri tem velja opozoriti na podobnost birokratske organizacije in meritokratske logike. V obeh je mogoče zaznati vzorec pozicioniranja posameznikov, posameznic glede na njihove sposobnosti (kvalifikacije). V birokratski organizaciji je moč skoncentrirana v rokah redkih, ki so blizu vrha hierarhije. Ti skozi nadzor znanja in virov nadzorujejo celotno organizacijo (ibid.: str. 2). Podobno kot meritokracija tudi birokracija kot eno izvornih mest lastnega udejanjanja za najsposobnejše predvideva vzpon na najvišja mesta. Preostali zasedejo mesta, ki ostanejo prosta in za katera niso potrebna najzahtevnejša znanja ter sposobnosti. Za birokracijo in izobraževanje pa velja tudi, da je njuna logika nasprotna logiki starega režima, ki je favoriziral nepotizem. Po novem šteje posameznikova zasluznost (*merit*). Birokracija in meritokracija obravnavata posameznike skladno z »objektivnimi« kriteriji individualnih dosežkov (ibid.: str. 4). Nesposobneži, čeprav iz uglašenih družin, če ne posedujejo ustreznih znanj, niso več koristni za državo, ki je v tekmi z drugimi državami. Vzpostavljati se začne obdobje t. i. človeškega kapitala. Povedano drugače, posameznika in posameznico se začne presojati glede na ekonomsko vrednost njegovih, njenih znanj, kompetenc, karakteristik itd. Izobraževanje s tem postaja vse bolj dojet kot dobra naložba za posameznico, posameznika in za družbo, kot vir (večje) produktivnosti in konkurenčnosti (prim. Becker, 1993).

V izobraževanju je omenjeni zamik pomenil, da je treba posameznike, posameznice obravnavati skladno z njihovimi sposobnostmi. To je omogočilo vzpon ideje enakih možnosti in je imelo v kontekstu nacionalnih držav tri vloge:

- delovalo je kot učinkovito načelo selekcije in alociranja posameznikov na trg dela po kriteriju sposobnosti;
- delovalo je kot moralno načelo, ki izbira študente po načelu pravičnosti in s tem zapušča osovraženi teren dednih privilegijev, in;
- deluje kot orodje asimilacije (povz. po Brown et al., 1997: str. 4).

V povojnem obdobju je tako edukacija zasedla eno ključnih mest v politični ekonomiji nacij. Zaradi dostopnosti vsem je pomembno prispevala k občutku ekonomskega in socialnega napredka ter pravičnosti, ki je zaznamoval povojno obdobje. Ekonomski uspeh držav, so verjeli, je mogo-

če pripisati doktrini ekonomskega nacionalizma, v katerem je bil socialni napredek za delavce in njihove družine spodbujan z nacionalno ekonomsko rastjo (prim.: *ibid.*). Na ozadju orisane racionalnosti se je vse bolj uveljavljalo prepričanje, da lahko primerna izobrazba omogoči večjo zaposljivost, s tem pa tudi boljše prihodnost revnejših, in tako izboljša njihove življenjske priložnosti.

Edukacija naj bi omogočila socialno mobilnost po družbeni lestvici. Prepričanje v moč izobraževanja so utrjevali država, učitelji in starši. Elite na oblasti so jo promovirale, ker so se vse bolj zavedale neizkoriščenih nacionalnih potencialov. Zaradi njene privlačnosti pa so jo privzeli tudi starši, ker so želeli izboljšati položaj svojih otrok. To je veljalo za kapitalistične in tudi socialistične države.

Na delu sta torej (vsaj) dve sili ali dimenziji meritokratske logike – individualna in socialna. Obe prečita vse edukacijske sisteme zahodne Evrope (Husen, 1974: str. 3). Katera je kdaj prevladovala, pa je bilo odvisno od politične in družbene filozofije, tipa racionalnosti, ki je v določenem obdobju prevladal v konkretni družbi. Če je bila država bolj klasično liberalna, je bolj poudarjala pomen individuuma in njegove samorealizacije, v državah z močno komponento kolektivnega in s tem povezanega sistema načrtovanja pa so bolj poudarjali uporabo talenta za krepitev nacionalne ekonomije (več v Husen, 1974).

Drugi val množičnega izobraževanja je prinesel dokončno zamenjavo šolskega tipa racionalnosti, temelječega na pripisovanju pomena rojstvu (izvoru) in s tem povezanim določanjem položaja posameznika v družbi, z novo racionalnostjo, temelječo na »starosti, nadarjenosti in na sposobnosti« (Brown, 1997: str. 394). Oblikoval in uveljavil se je nov tip racionalnosti, ki je stavil na posameznikove, posamezničine danosti, trud in njegove, njene dosežke. Vse to naj bi po novem določalo posameznikovo, posamezničino nadaljnjo šolsko in poklicno kariero. Vsem, ki jim je prirojena bistrost in so marljivi, naj bi bile omogočene enake možnosti dostopa do javnih služb, ki ustrezajo njihovim sposobnostim. Edukacija prav zaradi uveljavljanja meritokratske logike s tem tipom racionalnosti dodatno pridobi na pomembnosti, ker identificira in izbere talentirane ter motivirane posameznike, hkrati pa omogoča izobraževanje, vezano na individualne zasluge. Količina utelešenega in institucionaliziranega kulturnega kapitala v povezavi z vrsto izobrazbe je v bistvu mera posameznikove, posamezničine zaslužnosti – *merit*. Sposobnosti in trudu, ki ga vloži posameznik in zdaj tudi posameznica, sledita stopnja in vrsta izobrazbe, to pa nadalje omogoča dostop do temu ustreznih služb, končno tudi do zaslužka in načina življenja. Edukacija je zato najpogostejše razumljena kot glav-

ni mehanizem spodbujanja in ohranjanja meritokracije (prim. Duru-Bellat, 2009b; McNamee in Miller, 2009; Tenret, 2011).

Izobrazba kot meritometer

Uveljavljanje izobrazbe, izobraževalnih ustanov, tudi v procesih izbire in razločevanja med uspešnimi in neuspešnimi posamezniki ter posamezniki, je pripeljalo do uveljavitve izobrazbe ne samo kot vrednote, ampak tudi kot norme. Za vstop na določeno poklicno področje je postala vstopna mera/norma primerna izobrazba. Če je bilo mogoče v devetnajstem stoletju zakone brati v odvetniški pisarni in nato opraviti izpit, da ste dobili licenco za odvetnika (Bell, 1973: str. 411), in je bila konec 19. in na začetku 20. stoletja srednja izobrazba še zmeraj dojeta kot kulturni kapital, je v 20. stoletju potrebno za to, da opravljate odvetniški poklic, uspešno opraviti fakulteto, podobno pa velja tudi za veliko drugih poklicev, npr. za zdravniškega, učiteljskega itn.

Na zmagovalno pot edukacije in meritokracije med drugim opozori Bell v knjigi *Prihod postindustrijske družbe* (1973), ki razvija tezo o vse večjem pomenu meritokracije in trdi, da postajajo družbe vse bolj meritokratske. V svoji analizi pojasnjuje in se pridružuje ugotovitvam nekaterih drugih avtorjev (predvsem Webru), da se je človeštvo premikalo k vedno večji racionalizaciji družbe, industrializacija pa je samo ena izmed oblik te racionalizacije. Ker piše v obdobju, ko se vse bolj uveljavlja teza o prehodu v postindustrijsko družbo, zanjo predvidi »centralnost teoretičnega znanja, prevlado teorije nad empirizmom in kodifikacijo znanja v abstraktne simbolne sisteme, ki jih je mogoče prevajati v različne in raznolike okoliščine. Vsaka družba zdaj živi zavoljo (s pomočjo) inovacij in napredka, teoretično znanje pa je postalo matrica napredka.« (Ibid.: str. 343.) Bell je bil trdno prepričan, da bo v prihodnosti moč predstavljalo znanje. Še več, namesto podjetnikov in gospodarstvenikov bodo dominantne figure postali »znanstveniki, matematiki, ekonomisti in inženirji novih tehnologij« (ibid.: str. 344). Zato, predvideva, bodo pridobivale na pomenu tudi edukacija in ustanove, povezane z njo: »ne samo talent, ampak končno tudi celotna zloženost prestiža in statusa bo izhajala iz intelektualnih in znanstvenih skupnosti« (ibid.). Bell nam tako predstavlja utopijo sveta, v katerem bodo vladali tehnokrati, znanstveniki. »V postindustrijski družbi bodo tehnične spretnosti postale temelj, edukacija pa model dostopa do moči,« je bil prepričan Bell (ibid.: str. 358).

In v času, ki je sledil, je spreminjanje družbe ter kriterijev zasedanja služb in položajev v družbi zares postalo močnejše kot kadar koli povezano z edukacijskim sistemom. Stanje, v katerem je dostop do (predvsem višje vrednotenih) služb, boljših ekonomskih priložnosti itn. omogočen tis-

tim, ki imajo spričevala, diplome in druge certifikate, ki so izraz/dokaz institucionalizirane oblike kulturnega kapitala, Collins (1979) poimenuje kot kredencializem (*credentalism*). Institucionalizirani kulturni kapital je še posebej pomemben, ker in dokler ga je mogoče uspešno pretvoriti v ekonomskega. Še več, počasi začne kredencializem dobivati monopol nad dostopom do služb. V dobi kredencializma in njegovega zagona diplome zahtevamo tudi za službe, za katere se pred tem ni zahtevalo diplom in ponekod sploh niso bile potrebne, ker delo preprosto intelektualno ni tako zahtevno, da bi zahtevalo posebne stopnje akademske izobrazbe. Zdi se, da gre pri tem za posledico vzpostavitve avtonomne logike polja edukacije in izobraževalnih ustanov, ki pridobijo na moči, ko so dokončno izoblikovane, ki se ji, tudi ko ni nujno potrebna in obče koristna, ne želijo odpovedati.⁴ Diplome postanejo pogoj za službe – imetniki diplom pa seveda želijo ohraniti vrednost svojih diplom, ki ponujajo boljše priložnosti. Prav tako si tega želijo tisti, ki diplome posredujejo, dajejo potrdila o strokovnosti posameznikov, posameznic. Na delu je preplet interesov strokovnih in profesionalnih združenj, vlad in izobraževalnih ustanov ter seveda posameznic, posameznikov. K temu pripomorejo tudi delodajalci. Za to, da najamejo primerno izobraženega kandidata, kandidatko, potrebujejo zagotovilo, kolikor je mogoče trden dokaz, ki ga lahko obravnavajo kot dokaz za dobro izbiro. Dokazila o izobrazbi (diplome itn.) so tako zagotovilo, ker v bistvu sporočajo delodajalcu, da imetnik diplome npr. pedagoške fakultete sprejema ustaljena pravila in vrednote, se zna prilagoditi in je poučen o osnovah področja, na katerem je diplomiral. Tak posameznik se zna, zmore, je pripravljen disciplinirano posvetiti določenemu problemu ali projektu. V takšnega je bila oseba »spogojevana«, ker je enake pogoje morala izpolniti že kot študent/študentka, če je želel/-a opraviti izpite. Hkrati je taka oseba zanesljiva – vsak dan pride na delo, prilagaja se utečenemu delovniku, zna opraviti rutinsko in tudi zahtevnejše samoupravljaljoče in nadzorujoče delo ter pri tem spoštuje voljo in želje nadrejenih. Tako se vzpostavlja univerzum, povezan s povsem določeno racionalnostjo izobrazbe. Brown (1995, 2003) in Collins (1979) tako deloma upravičeno govorita o družbi diplom/dokazil (*credential society*).

»S perspektive delodajalcev je stava na vse tiste, ki so preživeli seminarsko delo in izpite izobraževanja na fakulteti kakor tudi njihovo zadržljivo birokratsko organizacijo, dobra, saj so razvili potrebne spretnosti za dokončanje študija, ki jih tisti, ki študija niso dokončali, očitno niso razvili.« (McNamee in Miller, 2009: str. 112.) Po mnenju avtorjev delodajalci tudi ne iščejo predvsem posebnih tehničnih znanj ali posedovan-

4 Prim. Bourdieu (1990).

ja določenih informacij – bolj so nagnjeni k iskanju prisotnosti posebne vrste kulturnega kapitala, kot so: arbitrarno znanje, manire, slog in okus, ki predstavljajo privilegirane, in nekognitivne značilnosti, kot so: disciplinarnost in odgovornost (ibid.).

Opisana situacija naj bi bila posledica vedno večje veljave institucionalnega in tudi kolektivnega koncepta zaslužnosti (Tenret, 2011: str. 24). Postopoma je namreč izobraževalna vrednost posameznika, posameznice postala dojeta kot popoln »meritometer« (ibid.: str. 24). Seveda so k temu pripomogli tudi prej opisani akterji. Pri tem so se izobraževalne ustanove vedno manj ukvarjale z ločevanjem med vrojenimi in pridobljenimi sposobnostmi, ki so npr. zaposlovale psihologe, sociologe in druge strokovnjake, ki so se ukvarjali s šolsko uspešnostjo otrok. Razloge za to je mogoče pripisati zahtevnosti tovrstnega početja, ki je bilo za šolo samo tudi precej neproduktivno, saj bi z njim težko pojasnjevali vlogo in prispevek – uspeh oziroma neuspeh šole. Za krepitev pomena truda in sposobnosti je bilo dovolj uveljaviti privilegirani instrument spričevala in diplom kot tistih, ki so bile odraz obojega in so kazale stopnjo uspeha meritokracije. Postopoma se je uveljavilo prepričanje, da je družba nedvomno meritokratska, če ima vsak posameznik možnost uspeha v šoli in če se ta uspeh odrazi tudi kot uspeh v družbi.

Vendar pa – kot opozarja Tenret (2011) – združitev meritokracije in edukacijske meritokracije ni bila tako sama po sebi umevna, kot se zdi na prvi pogled. Bila je rezultat razvoja miselnosti, tipa racionalnosti, zveze med zamikanjem pojmovanja inteligentnosti in šolske ustanove. Kot smo dokazovali na začetku tega besedila, je bila povezana z demokratizacijo in liberalizacijo družbe ter s procesom vse večje profesionalizacije in osrednjosti meznega dela. Vse naštetu se odraža tudi v značilnostih edukacijske meritokracije, za katero je zelo pomembna valorizacija. Šola namreč poudarja pomen dela, ki je potrebno za pridobitev šolskega znanja. V očeh učiteljev so kot najzaslužnejši označeni tisti učenci, ki redno sodelujejo pri urah, opravijo domače naloge, so dobro pripravljeni na preverjanja znanja. Delo in sposobnosti sta tako dve načeli, ki ju je v takšni ali drugačni obliki mogoče najti na delu pri dokazilih šolske selekcije.

Zamikanje v smeri poudarjene meritokratske logike in meritokratske formule je mogoče zaznati tudi v spreminjanju ocenjevanja v šoli. Če pogledamo ocenjevanje na slovenskem ozemlju na prehodu iz devetnajstega v dvajseto stoletje, je to nagnjeno v smer splošnih ugotovitev glede uspeha. Kot poudarja Mrgole Jukič, je bila na »prvem mestu [...] ocena za pridnost, sledi ocena za religijo, nato drugi predmeti« (Mrgole Jukič, 1998: str. 106). V spričevalih tistega časa je tako mogoče videti, da se zares ocenjuje po vrstnem redu: vedenje, pridnost, napredek, zunanja oblika pisnih iz-

delkov. Elementi ocenjevanja, predvsem pa njihov vrstni red, kažejo, da je bil ob tem, ko je tudi šola služila v prvi vrsti vzgoji, kultiviranju posameznika, posameznice, v ospredju tisti del meritokratske formule, ki nagrajuje predvsem šolski trud, pridnost, bistveno pozneje pa pride v ospredje drugi del meritokratske formule, tj. ocenjevanje znanja.

Tudi Karabel (2005) z analizo sprejemnih izpitov na Harvard, Yale in Princeton dokazuje, da je koncept zaslužnosti zelo fluiden. Vstopne pogoje sicer določajo profesorji, so pa tudi ob tem precej politično obarvani – še posebej v časih političnih in družbenih napetosti zunanje skupine pritiskajo na fakultete, da sprejmejo alternativne opredelitve zaslužnosti, ki se pokrivajo s tistim, kar si te skupine predstavljajo, želijo, da bi bilo označeno kot meritorno. Izpit ima namreč ob nekaterih drugih funkcijah (pedagoški, oblastniški) predvsem funkcijo izbire in rekrutacije, »torej odločanje o tem, kdo naj ima dostop do nadaljnje izobrazbe in do določenih poklicnih položajev. Izpiti privilegirajo: kdor je opravil izpit, ima več pravic in privilegijev kot tisti, ki ga ni opravil. Izobrazba, izprašana pri izpiti, fungira danes kot rekrutacijski kriterij za privilegije v hierarhični družbeni strukturi.« (Kvale, 1980: str. 35.) Sprejemni izpiti tako odražajo vrednote in interese tistih, ki imajo moč, da svoje interese tudi uveljavijo. Na nekaj zelo podobnega opozori tudi Bourdieu (1990), ko pojasnjuje delovanje simbolnega nasilja v šolskem in drugih poljih. Zato lahko sklenemo, da socialna konstrukcija posameznikove zaslužnosti poteka na več načinov in skozi nenehne spoprijeme za zaslužnost. Lahko bi celo zapisali, da je na njeni vsakokratni pojavnosti (časovni, prostorski) mogoče slediti močem, akterjem, zastavkom spoprijema za njeno konkretno podobo (prim. Bourdieu, 1990; Foucault, 2008; McNamee in Miller, 2009; Walzer, 1983).

Če sklenemo, v procesu individualizacije in demokratizacije postanejo izobraževalne ustanove mesto, na katerem morajo posamezniki, posameznice dejansko pokazati znanja, spretnosti in veščine, ki so potrebni za to, da prejmejo diplome, certifikate idr. Izpiti in testi pa s tem postanejo mehanizmi, s katerimi se naštetu »najbolj objektivno« meri. Zaradi njihovega pomena ne čudi, da je na delu pritisk, da bi bila merila – kolikor je mogoče – zunanje določena in od primera do primera enaka, torej standardizirana. Šele tako lahko namreč diplome in spričevala postanejo sprejeta kot dokaz posameznikove zaslužnosti. Veljalo naj bi, da rezultati, izmerjeni z objektivnimi mehanizmi, dejansko odražajo posameznikove dosežke. Seveda gre – tako kot v številnih drugih primerih – tudi pri uveljavljanju meritokratske logike za družbeno konstrukcijo posameznikove zaslužnosti. Prav izobraževalne ustanove namreč na eni strani certificirajo individualne dosežke, na drugi pa reproducirajo družbene neena-

kosti. Meritokracija tako opravlja eno pomembnejših družbenih funkcij sodobne družbe.

Mogoče je tudi ugotoviti, da uveljavitev meritokracije kaže na dvoje: ne odkriva samo psihološke potrebe posameznika po zaupanju v zasluznost, ampak kaže tudi na objekt določene družbene želene. Tenret (2011) meni, da je notranja motivacija – tisto, kar posameznika, posameznico notranje zavezuje – družbeno valorizirana norma v liberalnih družbah. Pomembno je oboje (prim. Duru-Bellat, 2009a; Tenret, 2011), sploh pa tisto, kar je družbeno želeno, postane tudi notranje zavezujoče za posameznika, posameznico. V sodobnih družbah pogosto pojasnujemo stvari z notranjo motivacijo. Gre za značilnost zahodnih družb, v katerih sta posameznik in individualnost visoko vrednotena. Zahodne družbe poudarjajo pomen akterjev kot vzročnih dejavnikov, pri tem pa rade pozabijo, da je to samo del prepletajočih se relacij v družbi določenega časa.

Očitno je, da je vloga šole pri interiorizaciji meritokracije z evalvacijo učencev in določanjem njihove zasluznosti ena pomembnejših družbenih relacij, vezi, sodobnosti (prim. Duru-Bellat, 2009b; Tenret, 2011). Šola razvršča in je integrativna, povezuje institucionalne karakteristike. Šolski sistem omogoča ponotranjenje družbenih položajev, ki so povezani z rezultati individualnih zaslug. Hkrati pa socializacija, ki poteka v šoli, pomembno prispeva k sprejetju, ohranjanju in reproduciranju prevladujočega tipa racionalnosti. In na delu je še eno načelo: več, kot se nas izobražuje, več nas sprejema logiko meritokracije kot regulativno. Še posebej dobro je sprejeta in reproducirana pri uspešnejših učencih in učenkah, kar potrjujejo tudi predhodni rezultati raziskave *Kazalniki socialnega kapitala in kulturnega kapitala v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov* – CRP 2012,⁵ ki jo je izvedla skupina raziskovalk in raziskovalcev, ki so preučevali pomen socialnega in kulturnega kapitala slovenskih devetletkarjev za njihov šolski uspeh. Učenke in učenci, stari 14 let, v devetem razredu osnovne šole⁶ so večinsko soglašali s trditvijo, da v Sloveniji oseba brez ustrezne izobrazbe ne more uspeti. Večina je tudi pritrdila misli, da v Sloveniji najbolje plačana dela zasedajo najsposobnejši ljudje, in izrazila prepričanje, da lahko zaradi uveljavljenega meritokratskega kriterija, ki zagotavlja enake možnosti uspeha vsem, uspe tudi otrok staršev z nizko izobrazbo. To ne preseneča, ker zagovorniki meritokracije v vrstah mladine,

5 Rezultati, nanašajoči se na stališča učencev in učenk osnovne šole glede meritokracije v Sloveniji, še niso objavljeni, je pa na voljo vsebinsko poročilo *Kazalniki socialnega kapitala in kulturnega kapitala v napovedovanju šolske uspešnosti otrok in mladostnikov* – V5-1026.

6 *Vprašalnik o dejavnikih šolske uspešnosti* (Tašner et al., 2012) je izpolnilo 863 učenk in učencev 55 slovenskih osnovnih šol, ki so v šolskem letu 2011/2012 obiskovali 9. razred. Odzivnost je bila 77-odstotna. V vzorec so bile zajete šole iz vseh območnih enot Zavoda RS za šolstvo, upoštevana pa je bila tudi velikost šol oziroma število oddelkov na šoli.

ki se izobražuje, pravzaprav branijo »lastni trud in pamet«. Šolski sistem je zato z ocenjevanjem, s testi, sprejemnimi izpiti itn. precej učinkovit mehanizem interiorizacije meritokracije.

Na tem mestu bomo odprli Foucaultovo tezo o sodobnih družbah, ki so razvile posebne strategije in prakse, ki jim omogočajo upravljanje populacij. Te so namreč »objekt statističnih analiz in vednosti s svojimi intrinzičnimi zakonitostmi« (Oksala, 2007: str. 82). Moderna upravljavska racionalnost ima namreč dva vidika: na eni strani je za moderne družbe značilna centralizirana politična moč s svojo »visoko organizirano administracijo in birokracijo« (ibid.: str. 83), na drugi strani pa imamo pogosto zanemarjen vidik Foucaultovih analiz, to je individualizirano moč oziroma t. i. pastoralno oblast (ibid.). Če poenostavimo, gre za tehnologije moči, orientirane na individuum, ki naj bi mu omogočile kontinuirano in permanentno samoupravljanje. S ciljem vzdrževati, omogočati in izboljšati življenje vseh in vsakogar. Prav ta vidik je tisti, ki omogoča misliti državo z njenimi ustanovami kot ne samo represivno in tisto, ki izvaja negativno oblast nad družbenim telesom, ampak tudi kot tisto, ki ob represiji in nadzoru izvaja tudi paleto za naša življenja produktivnih praks. Pri edukacijski meritokraciji omogoča samorealizacijo posameznika, posameznice, zato edukacijske meritokracije ni mogoče razumeti samo kot mehanizma nadziranja posameznikov in posameznic, ampak jo je treba misliti tudi kot mehanizem varnosti, ki s svojo produktivno stranjo, kljub vsem oviram, omogoča bistveno več samoobvladovanja in samorealizacije, kot bi je bilo brez nje. Tudi zato je meritokracija kljub svojim mejam, o katerih bomo razpravljali v nadaljevanju, tako močno zasidrana v naših življenjih in se ji nismo pripravljani zlahka odpovedati.

Ambivalentnost meritokracije in ambivalenten odnos do meritokracije

Naj se za konec vrnemo k Youngovim (1958) svarilom pred negativnimi platmi meritokracije. Avtorju koncepta je mogoče pritrditi in skleniti, da v njegovem delu predstavljena meritokracija, v kateri dominirajo talentirani, netalementirani pa nimajo nikakršnih možnosti za uspeh, ni nekaj, kar bi si ljudje želeli in podpirali. Ali kot ugotavljata MacNamee in Miller, če bi bila meritokratska družba ustrojena tako, kot jo prikazuje Young, potem z gotovostjo »ni nujno, da bi bila zares meritokratsko ustrojena družba bolj pravična, še manj pa bolj zaželena« (2009: str. 265), kot so sodobne družbe.

Svarilom in opozorilom navkljub pa ostaja dejstvo, da sta promocija in vseprisotnost koncepta zaslužnosti in nagrajevanja na podlagi le-te danes še kako živa in delujoča regulativna ideja sodobnosti. Zdi se, da ni

dvoma, da je tako tudi zato, ker se strukturiranje meritokratskosti ni odvijalo po Youngovem scenariju. In čeprav tudi nekateri sodobni raziskovalci in raziskovalke (Duru-Bellat, 2009; Tenret, 2011; MacNamee in Miller, 2009; Brennan, 2013) meritokracije izpostavljajo prvenstveno njene negativne vidike in jo označujejo kot ideologijo ali jo celo razglasijo za mit in iluzijo, je za to, da bi jo lahko ocenili in razumeli njeno privlačnost ter vztrajanje, treba nekaj več refleksije o njenih produktivnih plateh in o njenih mejah.

Naj tokrat začnemo z njenimi mejami. Meritokracijo je mogoče upravičeno kritizirati. Vendar pa večina kritik ne pojasni v zadostni meri njenega vztrajanja, njene privlačnosti za pripadnike in pripadnice sodobnih družb, njihovega pristajanja na kriterij, ki omogoča in ohranja vrsto zunaj dvoma nepravilnih neenakosti. Dodaten vpogled v razloge vztrajanja koncepta nam omogoči, kot smo ugotavljali na predhodnih straneh, poglobljanje v njeno racionalnost.

V vzpostavljanju vseprisotne racionalnosti meritokracije, in to je tudi že pomemben del zgodbe o njeni privlačnosti, je na delu stava na individualno. In to stavo lahko, z naslonitvijo na Durkheima, pojasnimo kot družbeni produkt, ki se je razvil v pogojih, v katerih je bil vznik posameznika, kasneje tudi posameznice, edinkrat zares mogoč in je postal družbeno dejstvo in celo družbena nujnost. Ob tem mora po novem bistveno več odgovornosti za svoj uspeh ali neuspeh v življenju privzeti posameznik, posameznica. Vzводи upravljanja z lastno usodo so v tem tipu racionalnosti pripisani individuu. Posameznik, posameznica nikoli prej ni imel/-a takšnih možnosti, kot jih je dobil/-a z vzpostavitev koncepta zaslужnosti. V verjetju, in ne le v njem, v pomen osebne odločitve, sposobnosti vztrajati na poti in se tako dokazati s tem, da dosežemo zastavljeni cilj prav po svoji zaslugi, kaže iskati tudi pomemben del naznačene interpelacijske moči meritokracije. K temu je mogoče dodati, da je, ko so bili izpolnjeni pogoji za polno vzpostavitev novega tipa racionalnosti, ta prevladala in za zdaj dokončno zmagala nad ostalimi. Izhajajoč iz Webrove predpostavke, bi lahko rekli, da je pri vzpostavljanju meritokracije bolj kot ideološki moment na delu logika racionalizacije delovanja, razmišljanja, ravnanja, pričakovanj posameznic in posameznikov, ki so vezani na omenjeni kriterij. Predpostavka, da po novem za uspeh v življenju štejeta trud in pамет, je postala privlačna za množice, ne samo za tiste, ki so bili na oblasti. Bolj ali manj vsem je koncept prinesel neverjetno obljubo.

Ko je meritokracija v pomembnem delu nastala kot odgovor na zahtevo po odpravi vrste neenakosti, ki so se pojavljale znotraj družbenih sistemov, je spremembe in repozicioniranja omogočala tako posameznikom kot skupinam. Zdi se, da glede na njeno stavo ne čudi, da se je posebej

uspešno s svojo formulo (pamet + trud) uveljavila v edukacijskem polju in v njem še naprej odločilno vztraja.

Bellova (1973) trditev, da si posameznik ali posameznica zasluži toliko izobrazbe, kot je lahko čim bolj uporabi, se zdi v družbah znanja večini ljudi (še vedno) smiselna. Čeprav zdaj vemo, da bi dosledna izpeljava Bellove teze v praksi pomenila, da si boljši učenci zaslužijo daljše in bolj zahtevno izobraževanje, boljše šolske pogoje in več pozornosti. Ob omenjeni trdni zasidranosti formule inteligenčni kvocient (IQ) in trud pa težava nastopi pri zahtevi po dovolj zgodnjem odkrivanju tistih, ki so zares najboljši. In ne le to; skorajda hkrati je treba najti rešitev tudi za tiste, ki v meritokratskem sistemu niso zmagovalci in prebojniki. A. Gutmann zato opozarja, »da v praksi le redki meritokrati sprejemajo posledice standardov, ki jih zagovarjajo« (Gutmann, 1999: str. 134). Če gre za neuspešne posameznike v šolskem sistemu, velja spomniti na Milnerjevo (1992) zahtevo šolskemu sistemu, da naj ne bi zapečatil človekove usode. »Ne uspeti zaradi šole v življenju /.../ je nepopravljivo.« (Milner, 1992: str. 44.) Neuspeh v življenju nasploh pa ni neproduktiven le za individuum, tudi država si ne more dovoliti, da bi stavila samo na svoje najuspešnejše člane in članice. Vključenost čim večjega dela prebivalcev in prebivalcev, izkoristek večine potencialov, je ideja ekonomskega nacionalizma, tudi tega, ki ga zagovarja EU danes.

Pristajanje na vedno večje družbene neenakosti in njihovo poglobljanje, tudi, če se to dogaja na področju edukacije, je za družbo pogubno. Spomnimo, da lahko njihovo nekritično sprejemanje vodi v raznotere patologije, ki jih neenakosti prinašajo (prim. Judt, 2011; Barry, 2005). Neenakosti namreč načenjajo kakovost družbenih razmerij – načenjajo solidarnost in zaupanje drug v drugega. So tudi eden od razlogov za povečanje nasilja in kriminalitete. Še več: so tudi močno povezane s težavami z zdravjem – telesnim in duševnim (Stiglitz, 2015). Enakost možnosti je zato načelo, ki ga sodobne družbe v veliki večini še vedno zelo cenijo (Duru-Bellat, 2009) in se mu niso pripravljene odreči. In, da bi bil zaplet z meritokracijo zahtevnejši, je prav enakost možnosti tudi v jedru meritokratskega kriterija.

Nezadostnost instrumentalnega dela meritokracije

Če torej izhajamo iz predpostavke, da je meritokracija v bistvu podaljšanje splošnega sistema nagrajevanja zaslužnosti, lahko ob analizi elementov meritokracije pritrdimo Senovi ugotovitvi, da kljub svojim pomanjkljivostim »spodbuja večjo storilnost posameznikov« (2000: str. 8). Zato je mogoče vztrajanje meritokracije pripisati njeni učinkovitosti. Vemo namreč, če nekoliko poenostavimo, da družbe nagrajujejo družbeno želena de-

janja, sankcionirajo pa odklonska, zato lahko rečemo, da je ideja zaslužnosti v sistemu družbenega nagrajevanja, vsaj v svojem instrumentalnem delu, povezana »z motivacijo za doseganje boljših rezultatov« (ibid.). V tem smislu so zaslužne vse dejavnosti, ki »izhajajo iz nagrajevanja meritornih dejavnosti« (ibid.: str. 8) vodijo do večje količine dobrega za državljanke in državljane.

Na drugi strani, opozarja Sen, je seveda mogoče dejanja soditi glede na njihovo primernost, neodvisno od njihovih rezultatov. Zato so tudi sodbe o njih neodvisne od rezultatov teh dejanj. Pri presoji koncepta zaslužnosti je tako mogoče uporabiti oba pristopa. Čeprav se zdi, da je pri meritokraciji vendarle večkrat na delu upravičevanje skozi posledice, torej z rezultati. K temu je pripomogla prav instrumentalna logika, ki je prevladala v kapitalistično usmerjenih družbah. Posebno mesto ji je že zgodaj tlakoval Adam Smith s svojo analizo uporabe spodbud za večjo storilnost in njihove krepitve (prim. tudi Weber, 1978).

Na povezanost kapitalizma, ekonomskega nacionalizma in individualizma, ki v ospredje postavljajo predvsem učinkovitost, s konceptom edukacijske meritokracije smo že opozorili. Na tem mestu želimo ponovno izpostaviti zgolj dejstvo, da se je v sodobnih neoliberalno naravnanih družbah krepila predvsem zaslužnost, temelječa na rezultatih in spodbudah za več storilnosti. Povedano drugače, krepil se je instrumentalni del koncepta meritokracije. V tem ni nič nenavadnega, če privzamemo, da je za dobro delovanje družb spodbujanje učinkovitosti njen integralni del.

Ja pa treba ob tem upoštevati tudi dejstvo, da je pri kriteriju nagrajevanja dejanj posameznika na delu še t. i. proces personifikacije. V bistvu načelo spodbud za dobro opravljena dejanja personificira dejanje. Tako se dogaja, da v sledenju logiki zaslužnosti ne vrednotimo le dejanj, ampak predvsem ljudi. Njim pripisujemo zasluge, ne pa njihovim dejanjem. Posameznik ali posameznica, v kateri prepoznamo določen talent, je pogosto prepoznan/-a kot zaslužen posameznik ali zaslužna posameznica, tudi če teh talentov ne uporablja v prid soljudi oz. družbe. Nekateri ljudje se zdi-jo bolj zaslužni kot drugi in so se zares rodili bolj talentirani, vendar pa, kot ugotavljata Dworkin in tudi Rawls, za te talente niso prav nič zaslužni, najpogosteje so zgolj pripadniki t. i. kluba srečnih dobitnikov genske loterije. Ob tem se dogaja tudi to, da v sodobnih družbah pojasnjujemo določene talente s »teorijo posredovanosti z drugimi razlikovalnimi značilnostmi, kot so barva kože ali velikost nosu« (Sen, 2000: str. 13). V vseh navedenih primerih je meritokratska logika uporabljena za sprejemanje in upravičevanje neenakosti in ne za odpravo le-teh.

V meritokratski formuli se ob IQ ni po naključju znašel tudi element truda, za katerega pričakujemo poplačilo. Prav »logika povračilnih na-

grad za opravljeno delo je v celoti instrumentalne narave« (ibid.). V družbah, ki bolj ali manj izrecno uveljavljajo meritokratski kriterij, je to pogostokrat prezrto.

»Uveljavljena in fiksirana narava sistema nagrajevanja lahko implicitno, včasih pa tudi izrecno, generira prepričanja o nagradah, ki jih družba dolguje zaslužnemu posamezniku.« (Ibid.) Gre za pogost pojav v vseh družbah razvitega sveta. Če spomnimo samo na razočaranje študentov, ki navkljub diplomam ne dobijo služb po končanem študiju ali pa, ko službe niso v skladu z njihovimi pričakovanji. Razočaranje nastopi, ko preveč poenostavljeno dojemamo kriterij zaslužnosti in verjamemo, da nas, če bomo vsaj približno sledili meritokratski formuli, na koncu poti čaka zaslužena nagrada. Sodoben primer tovrstnega razočaranja je npr. zagotavljanje priložnosti z vključevanjem čedalje večjega števila mladih v visoko šolstvo. To je zagotovo pomemben del še bolj pomembne zgodbe zagotavljanja enakih možnosti, torej tudi večje veljave meritokracije v sodobnih družbah, a diplome niso zgolj odraz dejanske zaslužnosti, sploh pa niso garancija za zaposlitev (prim., Duru-Bellat, 2009b: str. 140). V primeru prej omenjenih diplomantov so ta prepričanja vezana na njihovo »upravičenost« do dobro plačane službe za nedoločen čas. Osebe, ki so uspešno zaključile visokošolski študij, so dokazale, da so pridne in pametne, a nagrada že dolgo ne sledi več avtomatično. Pri tem vsi skupaj sicer radi pozabljamo, da sodelujemo v tekmi za omejene pozicije (posebej, če so prestižne) in da je v danem primeru treba ločiti med kvalifikacijo in upravičenostjo.

Walzer (1983) opozarja, da diploma, ki smo si jo prislužili s svojo pametjo in trdom, še ne pomeni naše upravičenosti do določene službe, za katero smo očitno dovolj kvalificirani. Je zgolj predpogoj za upravičeno kandidiranje za to delovno mesto. Izpolnujemo namreč zgolj formalni pogoj, da se uvrstimo v krog tistih, ki se potegujejo za določeno delovno mesto. Delodajalec pa se bo odločil, velikokrat tudi na podlagi nemeritokratskih kriterijev, ali bomo službo zares dobili ali ne. To, sicer dokaj logično in samoumevno pojasnilo velikokrat ostane prezrto. Prezrto pa ne bi smelo ostati dejstvo, ki je precej manj samoumevno, da sistem nagrajevanja zaslužnosti, če ni zavezan »močni distributivni komponenti, ki daje prednost enakosti« (Sen, 2000: str. 13), proizvaja tudi velike neenakosti. Meritokracija, kljub odpravljanju nekaterih družbenih neenakosti, dovoljuje in celo spodbuja druge družbene neenakosti – tiste, ki so posledica njenega kriterija. Mehanizmi, ki onemogočajo posamezniku, da bi v celotnem obsegu realiziral svoje potencialne, hkrati pa zaradi njih tudi ni v celoti odgovoren za svojo usodo – ti mehanizmi so tudi del neenakosti zaslužnosti. Zato v sodobnih neoliberalnih družbah, v katerih so cilji naravnani h kopičenju dosežkov, brez preferenc glede neenakosti oziroma pravičnosti,

ni redek pojav, da so tudi cilji sami pristranski in naravnani v smeri interesov tistih, ki so imeli več sreče. Ko to povzroča frustracije vsem, ki v tekmi niso uspeli, je na delu meritokracija, ki »prinaša kvečjemu konstantno nezadovoljstvo« (Duru-Bellat, 2009b: str. 145). Dejstvo, ki nas ne bi smelo pustiti indiferentne, ker so v prvi vrsti »žrtve« tega nepravilnega in vedno manj delujočega kriterija, ki povzroča razkroj družbenega in ekonomskega prostora, kot opozarjajo Castel (2009), Laval (2006), Sue (2006), prav mladi. Že H. Arendt (2006) je izpostavila problem obupnosti določenega dela mladine, Laval pa ga dodatno potrjuje z navajanjem simptomov, kot so: »porast prestopkov in nasilja med mladimi, širjenje samomorov in zasvojenosti, ogromna razširjenost odvisnosti od televizije in potrošništva blagovnih znamk, vse večje težave učencev slediti pouku (kar je morda tudi ključ nediscipline oziroma nezainteresiranosti v številnih izobraževalnih ustanovah), in končno, visoka stopnja brezposelnosti mladih, viden pojav, ki je moteč za celotno družbo« (2006: str. 103). Če vse več mladih nima in ne more najti ustreznega mesta, prostora v svetu, v katerem živi, ob tem, ko so mnogi med njimi dokazali sposobnost in trud, ne izgublja na prepričljivosti zgolj logika meritokracije. Negotovost, ki so ji izpostavljeni, ne po svoji krivdi, načjenja njihovo pripadnost svetu, v katerem živijo. Slednje pa načjenja solidarnost in možnost sobivanja, družbeno kohezivnost. Izgublja se durkheimovsko družbeno vezivo.

Ko je sprejet instrumentalni pogled na zaslužnost, je s tem bistveno določena tudi vsebina koncepta, ta pa je povezana s tistim, kar je v družbi želeno in sprejemljivo. Res pa je tudi, da ti pomeni niso fiksni, stalni in nespremenljivi. Značilnosti meritokracije niso naravno dane in niso neodvisne od vrednotnega sistema družbe, katerega del je. Prav družbena narava zaslužnosti omogoča misliti dograjevanje in zamikanje koncepta meritokracije onstran prevladujoče neoliberalne logike.

Sklepne misli

Če se v razmisleku o prihodnosti meritokracije v sklepnem delu osredotočimo na edukacijsko polje, potem lahko zaključimo, da vzpon in vztrajanje meritokracije v enem delu kažeta na moč šole, skozi katero se je meritokracija najprej uveljavila. Šola je našla pomembno mesto v novem tipu racionalnosti, saj je izobrazba postala glavno opravičilo izbire in nadzora, ki ju za družbo prakticira šola. Obveljala pa ni samo na področju šolstva, postala je racionalnost socializacije in že dolgo velja, da »družba, ki priznava in nagraduje talent v šolah, ne pa tudi v industriji, deluje proti sebi« (Bell, *ibid.*: str. 79). Kot so opozarjali Dewey (1899), Durkheim (1922), Lasch (1992), je šola zaradi prevlade industrijske družbe okrepila pomen (mezdnega) dela kot vrednote. Koncept zaslužnosti je povezan z mezdni

delom postal in v veliki meri tudi danes ostaja ideološka os sodobnih edukacijskih in družbenih sistemov. Ko sta bila za merilo zaslug postavljena pamet in trud, se je utrdilo prepričanje, da vednost ohranja primat med družbenimi in šolskimi vrednotami, s tem v zvezi pa se je ohranjala in krečila vera v moč edukacije. Znanje je sicer upravičeno bilo in ostaja vedno bolj željeno od neznanja. Ni dvoma, da je koristno tako za posameznika kot za družbo. Že dolgo pa pojmovanje znanja ne ostaja zgolj pri omenjeni opredelitvi. Šola, ki proizvaja vednost in s podeljevanjem potrdil o doseženem znanju prenaša tudi družbeno veljavo, podeljuje tudi moč. Zato ne preseneča, da posameznik želi vedeti; družba pa vednost pričakuje ali, bolje, zahteva. Še več: družba danes od človeka vednost zahteva že za preživetje – opravljanje meznega dela brez izobrazbe je čedalje manj predstavljivo. Izobrazba, ki je včeraj še zadostovala, danes ni več dovolj in bo jutri bolj ali manj brez kakršne koli vrednosti na trgu kulturnih in človeških kapitalov. Znanje je tako vse bolj zvedeno na instrument preživetja. Ob tem se še vedno utrjuje prepričanje, da vednosti ne pridobivamo samo zaradi vednosti same, temveč predvsem zato, ker lahko s kopičenjem vednosti povečamo sposobnost obvladovanja vsakokratne situacije, naj gre za pozicioniranje v tovarni, družbi, obvladovanje narave ali kaj tretjega.

Posledično so tudi v šolo začeli vse bolj vstopati elementi t. i. koristnega znanja. Ker naj bi šola pripravljala na poklic in nasploh na življenje, so »nekoristna«, abstraktna, znanja začele izpodrivati uporabne vednosti. Buržoazija in proletariat sta počasi, a zanesljivo razvrednotila »aristokratsko« vednost in nekoristna znanja, vse bolj pa tudi skozi spoprijem čislala tisto, kar v življenju in poklicu človek najbolj potrebuje. Laval ugotavlja, da je prišlo do pojava kapitalizacije vednosti in znanja, ki se je utrjevala z družbeno delitvijo dela na materialno in intelektualno. 20. stoletje pa označi kot tisto, v katerem se je »težnja h 'kapitalizaciji vednosti' močno okrepila« (2005: str. 51), saj je znanje zaradi uspeha na trgu pridobivalo na pomenu. Vendar pa, opozarja Laval, odkar je »ekološko ozaveščanje spodkopalo dogmo o neomejenem razvoju proizvodnih sil, v osnovi velja enako za edukacijo kot za okolje. Počasi se začnemo zavedati, da v naših družbah obstaja 'edukacijsko vprašanje', ki ga ni mogoče zvesti na rast števila učencev, status učiteljev, vsebino programov« (2006: str. 97).

Popularizacija edukacije, njena masifikacija navkljub rasti števila diplom razlik med mladimi iz različnih družbenih okolij ni uspela zmanjšati. V določenih pogledih so se neenakosti celo povečale. Neenakosti življenjskih pogojev so tisto, kar onemogoča enake izobraževalne pogoje. Bolj, ko so pogoji nesorazmerni, močnejši so njihovi učinki na šolsko uspešnost. Družbeni teoretiki in teoretičarke (Laval, 2006; Duru-Bellat, 2009b; MacNamee in Miller, 2009; Renault, 2007) tudi opozarjajo, da

je v kontekstu neenakosti dejansko težko doseči enakost možnosti. Dokler na posameznikov uspeh v življenju vplivata družina in socialni izvor, socialne dobrine niso razdeljene zgolj na podlagi zaslužnosti. Zato kljub povečevanju priložnosti za vstop v tekmo, ki edukacijo zamikajo v smer večje pravičnosti (Dubet in Duru-Bellat, 2004), neenakosti, ki ostajajo in se celo povečujejo, krepijo razočaranje na različnih ravneh izobraževanja. To pa je zgolj druga plat iste medalje. Plat, ki odkriva nemoč šole in edukacijske meritokracije. Kakšna bo prihodnost edukacijske meritokracije, kam se bo zamikala racionalnost šolskega polja, bomo poskušali v grobih orisih prikazati v zapisih, ki bodo sledili.

Literatura in viri

- Arendt, H. (2006) *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Krtina.
- Barry, B (2005) *Why social justice matters*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, G. S. (1993) *Human Capital*. Chicago: UCP.
- Bell, D. (1973) *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Bernstein, B. (2003) *Class Codes and Control IV*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970/1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (2010) *Moška dominacija*. Ljubljana: Sophia.
- Bourdieu, P., (1989) Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory* 7 (1), 14–25.
- Brennan, J. (2013) Higher education differentiation and the myth of Meritocracy: The case of the UK. V Zgaga, P., Teichler, U. in Brennan, J. (ur.). *The globalisation challenge for European higher education: Convergence and diversity, centres and peripheries*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brown, P. (1997) The “Third Wave”: Education and the ideology of parenocracy. V Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. in Wells, A. S. (ur.). *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H., Wells, A. S. (1997) The Transformation of Education and Society: An Introduction. V Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. in Wells, A. S. (ur.). *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Castel, R. (2009) *La montée des incertitudes-travail protections statut de l’individu*. Pariz: Seuil.

- Collins, R. (1979) *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Durkheim, E. (1922/2009) *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
- Dubet, F., in Duru-Bellat, M. (2004) »Qu'est-ce qu'une école juste?«. *Revue Française de pédagogie* 146, str. 105–114.
- Duru-Bellat, M. (2009a) Dénaturaliser l'intelligence. V Duru - Bellat, M., Fournier, M. (ur.). *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte sociale*. Auxerre Cedex: Science Humaines Éditions.
- Duru-Bellat, M. (2009b) *Le merite contre la justice*. Pariz: Presses de Sciences Po.
- Foucault, M. (2008) *The birth of biopolitics*. London: Palgrave Macmillan.
- Furet, F., in Ozuf, M. (1990) Šola, stari režim in revolucija. V Baskar, B. et al. (ur.). *Šolarjevo ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Gaber, S. (2006) Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe. *Sodobna pedagogika* 57 (special edition): str. 42–53.
- Gaber, S. (2001) Konteksti demokratičnega izobraževanja. V Gutmann, A. *Demokratična vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Gutmann, A. (1999) *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., in Wells, A. S. (ur.). (2003) *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Husen, T. (1974) *Talent, equality and meritocracy*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- 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.
- Kvale, S. (1981) *Izpiti in gospostvo*. Ljubljana: KRT.
- Laval, C. (2005) *Šola ni podjetje*. Ljubljana: KRT.
- Laval, C. (2006) Les deux crises de l'éducation. V *Penser la crise de l'école, Revue du M. A. U. S. S.* 28 (2), str. 96–115.
- Laporte, D. (1992) O zgodovini šolanja. V Bahovec, E. D. (ur.) *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: KRT.
- Lasch, C. (1992) Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete. V Bahovec, E. D. (ur.). *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: KRT.
- McNamee, S. J. in Miller, R. K. Jr. (2009) *The meritocracy myth*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Michaud, Y. (2009) *Qu'est-ce que le merite?* Paris: 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. V Bahovec, E. D. (ur.). *Vzgoja med gospodstvom in analizo*. Ljubljana: KRT.
- Mrgole Jukič, T. (1998) V šolo grem, pa pika! Izobraževanje deklet v prvi polovici 20. st. V Mrgole Jukič, T. (ur.). *Izobraževanje in zaposlovanje žensk nekoč in danes*. Ptuj: Zgodovinski arhiv.
- Oksala, J. (2007) *How to read Foucault*. London: Granta Books.
- Renault, A. (2007) *Égalité et discriminations*. Paris: Seuil.
- Ringer, F. (1989) On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education 1865–1920. V Müller, D. K., Ringer F. K. in Simon, B. (ur.). *The rise of the modern educational system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (2000) Merit and justice. V Arrow, K., Bowels, S. in Durlauf, S. (ur.). *Meritocracy and economic inequality*. New Jersey: Princeton University Press.
- Sieder, R. (1998) *Socialna zgodovina družine*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Smith, A. (1790/2010) *Bogastvo narodov*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Stiglitz, J. (2015) When Inequality Kills <https://www.project-syndicate.org/print/lower-life-expectancy-white-americans-by-joseph-e--stiglitz-2015-12> (pridobljeno 9.11.2016).
- Sue, R. (2006) Les temps nouveaux de l'éducation. *Penser la crise de l'école, Revue du M. A. U. S. S.* 28 (2), str. 193–203.
- Tenret, E. (2011) *Les étudiants et le mérite*. Paris: La documentation française.
- Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Derlugian, G., in Calhoun, C. (2013) *Ali ima kapitalizem prihodnost?* Ljubljana: *cf.
- Walzer, J. (1983) *Spheres of Justice, A Defence of Pluralism and Equality*. US: Basic Books.
- Weber, M. (1978) *Economy and society, vol. 1 in 2*. Berkeley: University of California Press.
- Weber, M. (1946) *Essays in Sociology*. Trans. And ed. H.H. Gerth and C. Wright Mills. New York: Oxford UP.
- Young, M. (1958) *The rise of the meritocracy*. England: Penguin Books.