
Nekaj misli o pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju

Zdenko Kodelja

Pričujoče besedilo je zgolj mala razprava o treh velikih temah: pravičnosti, neoliberalizmu in izobraževanju. V prvem delu besedila so najprej predmet kritične analize nekatere bistvene značilnosti neoliberalizma, nato pa njegov destruktivni vpliv na izobraževanje v številnih državah. V drugem delu je fokus preučevanja najvplivnejša neoliberalna teorija pravičnosti: Nozickova kritika Rawlsowe liberalne teorije pravičnosti kot poštenosti. V kratkem sklepnem delu pa je pokazano, da postaja vedno bolj očitno, da učinkovitost kot ključni cilj nacionalnih izobraževalnih politik, izhajajočih iz neoliberalne doktrine, ne zadošča več, ker morajo biti izobraževalni sistemi tudi pravični in ne samo učinkoviti. Razprava je pisana s perspektive filozofije vzgoje, vendar je ob tem treba poudariti dvoje. Prvič, da se ta perspektiva v marsičem ujema s perspektivo aplikativne politične filozofije, kakršno razvija Alain Renaut, ki se v svojih razpravah o aplikativni politični filozofiji med drugim ukvarja tudi s problematiko, ki je neposredno povezana z izobraževanjem, denimo z univerzami in pravičnostjo v izobraževanju (Renaut, 2007). Filozofiji vzgoje in aplikativni politični filozofiji je namreč skupno to, da je pri obeh predmet preučevanja lahko isti, denimo problematika vzgoje in izobraževanja. Toda za aplikativno politično filozofijo je to le eno od mnogih področij aplikacije politične filozofije, za filozofijo vzgoje pa je osnovno, če že ne edino področje preučevanja. Če filozofijo vzgoje razumemo kot aplikacijo temeljnih filozofskih disciplin na področje vzgoje in izobraževanja, potem v našem primeru, ko gre za preučevanje pravičnosti v izobraževanju, ni bistvene razlike med aplikativno politično filozofijo in filozofijo vzgoje. To pa ne pomeni, da je mogoče filozofijo vzgoje zreducirati na aplika-

tivno politično filozofijo. Filozofija vzgoje namreč vključuje – če ostajamo znotraj te razlage – tudi aplikacijo drugih filozofskih disciplin, denimo epistemologije. Takrat, ko je pravičnost v izobraževanju obravnavana v okviru filozofije vzgoje tako, da gre za aplikacijo politične in moralne filozofije, pa je pravzaprav vseeno, ali rečemo, da gre za preučevanje pravičnosti v okviru filozofije vzgoje ali politične in moralne filozofije. V prid temu sklepu govori tudi spoznanje, da tako v filozofiji vzgoje kakor tudi v aplikativni politični in moralni filozofiji najdemo iste teorije pravičnosti. Seveda ne vedno vseh, vendar to, katere teorije pravičnosti najdemo v eni ali drugi vrsti filozofij, ni toliko odvisno od razlik med njima, temveč bolj od razlik znotraj njih in od osebnih preferenc filozofov, ki se ukvarjajo s problemi pravičnosti v okviru bodisi aplikativne politične filozofije bodisi filozofije vzgoje.

Druga stvar, na katero velja uvodoma opozoriti, pa je, da po eni od razlag filozofija vzgoje ni toliko nek korpus vednosti, temveč predvsem spraševanje, spraševanje v tem smislu, da postavlja vedno znova pod vprašaj vse, kar vemo ali verjamemo, da vemo, o vzgoji in izobraževanju (Reboul, 1989: str. 3). To velja tudi za obravnavo pravičnosti in neoliberalizma v kontekstu izobraževanja.¹ Predvsem je treba ponovno premisliti razmerje med liberalizmom in neoliberalizmom, vpliv neoliberalnih idej na izobraževanje in izobraževane politike, ki so ubesedene v dokumentih EU, ter koncept pravičnosti, ki ga ti dokumenti bolj ali manj eksplicitno vključujejo.²

Neoliberalizem in njegov vpliv na izobraževanje

Na prvi pogled se zdi, da na vprašanje, kaj je neoliberalizem, odgovarja že njegovo ime, ki implicira razliko med starim in novim liberalizmom (Bobbio, 1995: str. 115–140). Toda če neoliberalizem opredelimo kot novi liberalizem, ki se razlikuje od starega, je to sicer pravilna opredelitev, vendar nam kot taka ne pove niti tega, kaj je tisto, po čemer se razlikuje od starega liberalizma. Še več, lahko celo zavaja, ker nas napotuje na misel, da gre pri razlikovanju med starim in novim predvsem za časovno razliko, za razliko med prej in potem. Stari liberalizem, kakor ga imenuje Norberto Bobbio, je sicer res predhodnik novega, vendar to še ne pomeni, da je neoliberalizem zadnja stopnja v razvoju liberalizma. Tudi razprave o zgodovini liberalizma, ki se končajo z obravnavo von Hayekovih del (Badeschi,

1 Tu mislim na razlago, ki sem jih podal v Kodolja (2005, 2006).

2 Odgovor na vprašanje, zakaj je treba te teme ponovno premisliti, čeprav se zdi, da je vse to splošno znano, je podal že Hegel, ko je zapisal: »Kar je splošno znano, ravno zato, ker je splošno znano, ni znano. V procesu spoznanja je najpogostejši način, da sebe in druge prevaramo, ta, da predpostavimo, da je nekaj splošno znano« in nato to domnevo tudi sprejmemo (Hegel, 1969 v Losurdo, 2011: str. 27).

1999), ki veljajo za enega od temeljev neoliberalizma, tega ne potrjujejo. Kajti te razprave se ukvarjajo z zgodovino liberalizma, ne pa s sodobnim liberalizmom. V sodobnosti namreč obstajajo poleg neoliberalizma še druge vrste liberalizma, ki izhajajo iz starega liberalizma,³ ali natančneje rečeno, liberalizmov, saj ni enega samega liberalizma. Liberalizem, razumljen v smislu nekakšne platonске večne in nespremenljive ideje ali neke enotne filozofske, politične ali ekonomske teorije, namreč ne obstaja. Zato s tem izrazom pogosto označujemo ne samo različne zgodovinsko in kulturno pogojene liberalizme, temveč celo nasprotujoče si doktrine. V zgodovini liberalne misli lahko najdemo liberalne mislece, kot je na primer Locke, ki so utemeljili lastne koncepcije jusnaturalizma, in druge, ki so ga radikalno zavračali, obstajata tako etični (Kant) kakor tudi utilitaristični liberalizem (Bentham) itd. Toda o razlikah med različnimi liberalizmi lahko govorimo le na podlagi predpostavke o obstoju določenih skupnih značilnosti, ki omogočajo opredelitev liberalizma v smislu Weberjevih idealnih tipov (Bedeschi, 1999: str. 1–3). Bobbio poudarja, da so bistvene značilnosti liberalizma povezane z dvema področjema: z ekonomijo in politiko. Kot ekonomska teorija je liberalizem zagovornik tržne ekonomije, kot politična teorija pa je zagovornik države, katere vladanje je omejeno na neobhodni minimum (Bobbio, 1995: str. 123). Pravzaprav je liberalizem »v obeh pogledih, ekonomskem in političnem, /.../ doktrina minimalne države: država je nepogrešljiva, toda kljub temu škodljiva,« vendar antiteza liberalni državi ni absolutna država (antiteza tej je demokratična dr-

3 Najbolj znana in vplivna sodobna teorija liberalizma je teorija pravičnosti, ki jo je – izhajajoč iz Kantove filozofije in teorij družbene pogodbe – razvil John Rawls najprej v svoji znameniti knjigi *A Theory of Justice*, ki je izšla leta 1971, pozneje pa jo je deloma spremenil in dopolnil v skladu s teorijo političnega liberalizma in z njo pojmovanje politične pravičnosti, ki je, kolikor je le mogoče, neodvisna od metafizičnih oziroma celovitih filozofskih, moralnih in religioznih naukov, ker je menil, da njegova dotedanja teorija pravičnosti – razumljena kot del celovitega filozofskega in moralnega nauka – ni skladna s sodobno pluralistično družbo, v kateri obstajajo tudi nezdržljivi filozofski, moralni in religiozni nauki, saj pojmovanje pravičnosti, ki vključuje avtonomijo posameznika kot svoj bistveni element, ni sprejemljivo za pripadnike različnih in celo nasprotujočih si celovitih naukov (cf. Renaut, 1999). Poleg njegove liberalne teorije so istočasno obstajale tudi neoliberalne teorije. Nekateri uvrščajo med libertarne avtorje in kritike Rawlove teorije pravičnosti tudi Friedricha von Hayeka in Milтона Friedmana (Brighouse, 2008: str. 85–94), četudi se imata sama za klasična liberalca, drugi pa ju uvrščajo med najbolj razvpite neoliberalce. Po drugi strani pa Renaut uvršča libertarno teorijo Roberta Nozicka med neoliberalne teorije (Renaut, 2008: str. 47). Takšno razlikovanje med sodobnim liberalizmom in neoliberalizmom postavlja navidezno pod vprašanj razlaga, v skladu s katero je Rawlova liberalna teorija pravičnosti opredeljena kot neoliberalizem (Berti, 2014). Toda zdi se, da je z neoliberalizmom mišljena zgolj razlika med Rawlovim in klasičnim liberalnim pojmovanjem države. Njegovo pojmovanje države se namreč približuje ideji socialne države, saj zagotavlja državljanom tudi minimalni dohodek, medtem ko liberalna država, kateri je teoretske temelje postavil John Locke – jamči državljanom zgolj svoboščine in pravice, kakršne so svoboda mišljenja, izražanja, tiska in lastnine (Renaut, 1999: str. 39–42).

žava), ampak paternalistična država, ki skrbi za svoje državljane, kot da bi bili večno nedoletni, in jim predpisuje srečo (ibid.: str. 132). Pogoj za obstoj obeh omenjenih vrst liberalizma – ekonomskega in političnega – pa vidi Bobbio v tako imenovanem etičnem liberalizmu, to je »v doktrini, ki postavlja posameznika, in posledično individualno svobodo v obeh pomenih, negativne in pozitivne svobode, na prvo mesto na lestvici vrednot. Tako zahteva po ekonomski kot po politični svobodi pa sta praktični posledici aksiološkega primata posameznika, ki ju je mogoče prevesti v pravila in institucije« (ibid.: str. 125–126).

Iz tega izhaja, da je ekonomskemu in političnemu liberalizmu skupno zagovarjanje svobode in minimalne države,⁴ tisto, po čemer se razlikujeta, pa je dejstvo, da gre v prvem primeru predvsem za omejevanje poseganja države v ekonomsko sfero (da se zagotovi svobodno delovanje trga, svoboda trgovanja itd.), v drugem pa za omejevanje njenega poseganja na duhovno oziroma etično in religiozno področje (Bobbio, 1995: str. 124),⁵ zato da se zagotovi vsakemu človeku svoboda od države na duhovnem področju (svoboda misli, veroizpovedi itd.). Čeprav gre v obeh primerih za zagotavljanje svobode, pa ne gre za isto pojmovanje svobode. Tako lahko namreč sklepamo na podlagi interpretacije, ki jo je podal John Stuart Mill v svoji znameniti razpravi o svobodi, ko je zapisal, da njegovo »načelo individualne svobode ni del doktrine svobodnega trgovanja« (Mill, 2003: str. 232). To pomeni, da vsaj njegova različica starega liberalizma, katere bistvo je individualna svoboda, izključuje ekonomsko dejavnost. Če privzamemo razlago, da je neoliberalizem nastal iz »srečanja med liberalizmom in ekonomijo« na začetku dvajsetega stoletja (Mastnak, 2016: str. 16), potem lahko rečemo, da je razlika med starim in novim liberalizmom pravzaprav razlika med liberalizmom in neoliberalizmom.

Toda iz tega ne sledi, da je neoliberalizem izključno ekonomska doktrina. Je tudi politična ideologija. Predvsem pa je, kot je pokazal Tomaž Mastnak – opirajoč se na analize Michela Foucaulta in Wendy Brown –,

4 Zavzemanja za minimalno državo ne smemo enačiti z zavzemanjem za šibko državo, kajti »minimalna država ni sinonim za šibko državo« (Losurdo, 2001: str. 188). Prav nasprotno, minimalna država je mišljena kot močna država, katere področje delovanja je omejeno. Minimalna država, kakor jo pojmuje klasična liberalna teorija, je »omejena na funkcije zaščite vseh njenih državljanov pred nasiljem, krajo, sleparstvom in na uveljavljanje pogodb« (Nozick, 1974: str. 26). Za Nozickovo libertarno oziroma neoliberalno pojmovanje države pa je značilno tudi, da država ne sme uporabiti svojega aparata prisile za to, »da bi nekatere državljane prisilila, da pomagajo drugim, ali da bi ljudem prepovedala določene dejavnosti za njihovo lastno dobro ali zaščito« (ibid.: str. IX). Tudi za znamenitega neoliberalca Hayeka je edina funkcija političnih institucij »ohranjanje reda in zakona« (Hayek, 1973, v Losurdo, 2011: str. 187–188).

5 V tem smislu je liberalna država tudi laična država, to je država, ki se ne istoveti niti z določeno religijo niti z določenim politično-filozofskim nazorom (ibid.).

zanj značilen totalizem, to se pravi »prilaščanje vseh sfer človeške dejavnosti, vseobsežno transformiranje družbenega življenja« (ibid.: str. 41). Foucault je namreč razumel neoliberalizem kot »reprogramiranje liberalističnega načina vladanja« ali, drugače rečeno, »kot artikuliranje specifične vladajoče racionalnosti« (ibid.; Foucault, 2004: str. 25). Na to značilnost neoliberalizma se opre Brown, ko opredeli neoliberalizem kot »vladajočo racionalnost, ki na zelo specifičen način ‚ekonomizira‘ vse: človeška bitja postanejo tržni dejavniki in nič drugega kot to, vsa področja dejavnosti veljajo za trg in vsaka entiteta (naj bo javna ali zasebna, naj bo oseba, poslovna enota ali država) je vodena kot podjetje. Pomembno pri tem je, da tu ne gre zgolj za to, da se pobjavljene in monetarizacija razširita vsepovsod – to je stari marksistični prikaz kapitalske transformacije vsakdanjega življenja. Neoliberalizem skonstruira tudi sfere, ki ne proizvajajo bogastva – denimo učenje, zmenke ali rekreacijo –, v tržnih pojmi, jih izpostavi tržnim meritvam in jim vlada s tržnimi tehnikami. In najpomembneje, ljudi postavi kot »človeški kapital, ki mora nenehno skrbeti za svojo sedanjo in prihodnjo vrednost.« (Brown, 2015, v Mastnak, 2016: str. 41–42.)

V tem kontekstu bom v nadaljevanju obravnaval tudi vpliv neoliberalizma na izobraževanje. Ta vpliv je bil in še vedno je zelo velik. Ta trditve velja tako za izobraževalne sisteme in politike v evropskih državah kakor tudi širše v svetovnem merilu. Ni pa ta vpliv povsod enak. Prav tako ni povsod in vedno viden že na prvi pogled. Na tem mestu ga tudi ni mogoče podrobneje predstaviti, kaj šele analizirati. Zato bom predstavil zgolj nekaj vidikov te problematike, ki sem jo v posameznih segmentih nekoliko natančneje obravnaval že v drugih besedilih. Dober vpogled v to problematiko ponuja že omenjena knjiga Christiana Laval *Šola ni podjetje*, ki že z naslovom jasno pove, kje je glavna nevarnost za šolo v času prevlade neoliberalne ideologije izobraževanja, ki jo širijo zelo vplivne mednarodne finančne in gospodarske ustanove (kot so Svetovna trgovinska organizacija, Svetovna banka, Mednarodni denarni sklad, OECD) ter EU, sprejemajo pa tudi številne države kot svojo nacionalno politiko izobraževanja. Nevarnost vidi namreč Laval predvsem v tem, da se šola vedno bolj razume, kot da bi bila podjetje. In ker se jo razume kot podjetje, postaja na primer ravnatelj vedno bolj manager; cilj izobraževanja ni več toliko splošna izobrazba, ampak predvsem uporabno znanje oziroma kompetence; samo izobraževanje pa ni več razumljeno kot javno dobro, kot temeljna človekova pravica, ki jo mora zagotoviti država, temveč kot zasebna dobrina s predvsem ekonomsko vrednostjo, ki se obravnava kot vsako drugo blago, ki se prodaja in kupuje na trgu. V tem neoliberalnem kontekstu je torej šola vedno bolj podrejena gospodarstvu, njena poglobitvena funkcija pa je produkcija »človeškega kapitala«. V taki šoli dominirata dve vredno-

ti: koristnost in učinkovitost. Vrednoti torej, ki sta po Lavalovem mnenju uničujoči za tradicionalni model javne šole, saj postaja šola vse manj avtonomni kraj širjenja vednosti, socialne integracije, moralnega oblikovanja in formiranja razsvetljenega državljana ter vse bolj kraj vzgoje potrošnika. Posledica tovrstnega razumevanja šole je tudi spremenjeni pogled na vlogo staršev in pogled samih staršev na šolo. Tako, kot imajo potrošniki pravico izbrati in kupiti katerokoli blago, ki se nahaja na trgu, naj bi imeli tudi starši pravico izbrati šolo in vrsto izobrazbe za svoje otroke. Za starše se sicer ne predpostavlja, da so neposredni potrošniki izobraževalnih dobrin (znanje, veščine itd.), ki jih šole nudijo (to so pač njihovi otroci), temveč, da so tisti, ki najbolje vedo ne samo, katera šola in katera vrsta izobrazbe je za njihove otroke najboljša, ampak tudi, kaj naj se v šoli učijo. Zato nekateri zagovorniki neoliberalne koncepcije izobraževalnega trga zahtevajo poleg financiranja zasebnih šol (ki naj bi povečalo ponudbo na trgu šol in omogočilo staršem dejansko izbiro šole v skladu z lastnimi preferencami) tudi večji vpliv staršev na določanje šolskega kurikula in ciljev vzgoje in izobraževanja.⁶ Ker je določanje kurikula in ciljev običajno v pristojnosti države, s tem pravzaprav zahtevajo dvojce: večjo vlogo trga in minimalno vlogo države (postavljanje minimalnih standardov, ki jih šole morajo doseči, in zagotovitev mehanizmov kontrole doseganja teh standardov).

Ta nova politika izobraževanja se je začela v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja v tistih državah, v katerih je prišlo do hitrega vzpona neoliberalizma, ki se je najprej kazal v dveh tipičnih podobah: v podobi reaganizma v ZDA in thatcherizma v Veliki Britaniji. Reaganova politika izobraževanja, s katero je želel rešiti ameriško nacijo iz ogroženosti, v kateri se je po takratnih uradnih ocenah znašla zaradi slabega znanja ameriških otrok v primerjavi z znanjem otrok v drugih državah, je v veliki meri sledila naukom Milтона Friedmana, ki zagovarja idejo minimalne vloge države in se zavzema za uveljavitev tržnih mehanizmov tudi na področju izobraževanja. Prepričan je namreč, da bi trg zagotovil boljšo in bolj raznoliko ponudbo izobraževanja, večjo možnost svobodne izbire, in zaradi konkurence tudi cenejše storitve in večjo kvaliteto. Eden glavnih ukrepov, ki ga v ta namen predlaga Friedman, je uvedba šolskih bonov oziroma vavčerjev, ki naj bi odpravila državni monopol in uvedla svobodni trg tudi na področju izobraževanja. Ta ideja je doživela številne kritike,⁷ prav tako pa je bila predmet kritike tudi poznejša zahteva po minimalni vlogi države pri do-

6 Podrobnejšo kritično obravnavo ideje izobraževalnega trga in z njim povezanega pojmovanja staršev kot potrošnikov najdemo na primer v razpravah Bridgesa, Whitta in McLaughlina (1994).

7 Naj na tem mestu navedem le eno tujo in eno domačo: Brighouse (2000), Šimenc (1996).

ločanju šolskega kurikula, pri lastništvu šol in pri vpisu učencev v šole, ki jo postavljata vplivna ameriška avtorja J. Chubb in T. Moe (Whitte, 1994).

Tudi thatcheristična izobraževalna politika je temeljila po eni strani na: vpeljavi tržnih mehanizmov v sfero izobraževanja; odpravi ali oslavitvi državnega ali kakega drugega monopola nad izobraževanjem z namenom, da zagotovi staršem (ki jih vidi kot potrošnike) izbiro ponudnika izobraževanja in tekmovanje med samimi ponudniki; javni objavi zanesljivih in primerjalnih podatkov o uspešnosti šol, kar omogoča staršem lažjo izbiro šole; omogočanju večje fleksibilnosti glede šolskega vpisa, kar daje staršem več možnosti, da se bodo njihovi otroci vpisali v izbrano šolo; uvajanju managementskih pristopov pri upravljanju šol prek sodelovanja poslovezev iz sveta biznisa v vlogi voditeljev šol; odpiranju trga za storitve, ki so se prej opravljale v okviru šolskih institucij (od čiščenja prostora, popravil pa vse do svetovanja) itd. (Bridges in McLaughlin, 1994). Po drugi strani pa je ta neoliberalna izobraževalna politika temeljila na utilitaristični doktrini in videla v izobraževanju instrument za uspešno tekmovanje britanskega gospodarstva na konkurenčnem svobodnem trgu. Izobraževanje je tako postalo za posameznika in za družbo blago, katerega vrednost je bila ocenjevana, tako kot pri vsakem blagu, glede na njegovo profitabilnost in uporabnost. V tem kontekstu je bilo za posameznika izobraževanje tisto, ki ga je pripeljalo do dobro plačane službe, za delodajalce tisto, ki je proizvajalo dobro izobraženo in usposobljeno delovno silo, za državo pa tisto, ki je krepilo gospodarsko moč države (Bailey, 1984: str. 167–191).

Prej omenjene mednarodne gospodarske in finančne organizacije pa so imele zelo velik vpliv v nekaterih drugih državah. Vendar tudi tam učinki neoliberalne izobraževalne politike niso bili takšni, kot so bili predvideni, ampak veliko bolj negativni: ekonomski položaj javnih šol se je poslabšal; finančna odvisnost od »klientov« ali lokalnih skupnosti ne zmore kompenzirati izgube državnih subvencij za socialno slabo stoječe šole; konkurenca med šolami in svobodna izbira šol (za tiste, ki to zmorejo) vodita v večjo socialno in etnično segregacijo šolske populacije; odsotnost socialno mešanih šol slabo vpliva na šolsko uspešnost učencev iz defavoriziranih okolij; vrednotenje splošne izobrazbe vse bolj določajo njeni ekonomski in poklicni učinki (Laval, *ibid.*).

Neoliberalni pogled na šolstvo se jasno kaže tudi v vse večjem pomenu, ki ga snovalci in izvajalci izobraževalnih politik pripisujejo evalvaciji šol. Gre za evalvacije, katerih bistvena značilnost je njena usmerjenost na učinkovitost: učitelja, šole, šolskega sistema in predvsem uporabljanih finančnih virov. Prav zato, ker tovrstne evalvacije »upravlja imperativ ekonomske učinkovitosti«, jih, kot opozarja Laval (*ibid.*: str. 212, 216), »ni mogoče ločiti od čedalje večje podrejenosti šole ekonomskim

imperativom«. ⁸ Kot take so orodje v rokah neoliberalne šolske politike, ki šolo obravnava, kot da bi bila podjetje. Zato evalvacije še zdaleč niso le nekakšen nevtralen postopek preverjanja in ovrednotenja šolstva. Vendar to ni značilno le zanje. Zdi se, da lahko enako upravičeno trdimo tudi za nekatere druge vrste evalvacij, ki so že nekaj časa predmet ostrih kritik. V prvi vrsti gre za kritike danes prevladujočega sistema evalvacije univerz in raziskovalnega dela. V eni izmed njih je Yves Charles Zarka opozoril prav na prej navedeno ugotovitev, ko pravi, da evalvacija, ki jo izvajajo nacionalne agencije za evalvacijo raziskovanja in visokega šolstva, ⁹ ni to, kar se na prvi pogled kaže, da je: poseben objektivni postopek ovrednotenja »kakovosti, učinkovitosti ali inovativnosti nekega dejanja, prakse, raziskave, poučevanja itd.« (Zarka, 2009a: str. 115). Evalvacija je zanj čisto nekaj drugega. V prvem približku lahko rečemo, da jo razume kot ideologijo. Učinek ideologije evalvacije je namreč ravno v tem, da se izvajanje oblasti kaže kot objektivno in kvantificirano merjenje tistega, kar je predmet evalvacije (ibid.: str. 3). In ravno zato, ker nas ideologija evalvacije naredi slepe za ta ideološki preobrat, ne moremo videti, da je evalvacija v resnici način, kako neka oblast – politična ali administrativna – izvaja gospostvo nad vednostjo (ibid.: str. 3). In tisto, kar Zarka še posebej zanima v zvezi z evalvacijo, je prav odnos oblasti do vednosti, se pravi odnos, ki ga omogoča vzpostavitev enotnega sistema evalvacije vednosti. Ta obsega evalvacijo produkcije vednosti (raziskovanje) in njenega prenosa (poučevanje). Evalvacija je namreč postala privilegirano orodje, ki se ga poslužuje oblast z namenom, da si zagotovi dominacijo nad vednostjo. To pomeni, da »sistem evalvacije odpira možnost permanentne zlorabe oblasti, zlorabe oblasti, ki samo sebe potrjuje oziroma akreditira in upravičuje« (ibid.). Toda pri tem je ideologija evalvacije lahko uspešna le, če ji uspe prikriti ključni problem samoupravičevanja oblasti prek procesa evalvacije, to se pravi problem, ki ga lahko izrazimo z vprašanjem: Kdo evalvira evalvatorje? Problem je namreč v tem, da kredibilnosti evalvacije ni mogoče upravičiti z evalvacijo kredibilnosti evalvatorjev, ki evalvacijo izvajajo, saj bi njihovo kredibilnost morali dokazati evalvatorji teh evalvatorjev, ki bi morali biti prav tako evalvirani s strani drugih evalvatorjev, in tako naprej v neskončnost (prim. Zarka, 2009a: str. 118–119; 2009b). Ne glede na to je evalvacija postala v današnjem času najbolj uveljavljen način zagotavljanja dominacije politične ali

8 Po drugi strani pa je sama evalvacija v tem kontekstu mišljena hkrati kot pogoj in kot zagotovilo za učinkovito šolo. Vendar učinkovita šola še ni nujno tudi dobra šola. To se lepo vidi, če poskušamo odgovoriti na naslednje Lavalovo vprašanje: »Če bi segregacijski model šolstva produciral boljše učne dosežke kakor denimo socialno ali etnično mešane šole, ali bi ga morali v imenu učinkovitosti sprejeti?« (Ibid.: str. 218.)

9 V Franciji je to AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).

administrativne oblasti nad vednostjo. Pred tem je sicer oblast prav tako poskušala nadzorovati vednost, vendar ne prek evalvacije. Najbolj pogost način nadzora vednosti v preteklosti je bila cenzura, pozneje pa je bila cenzura v glavnem opuščena, ker je bila v nasprotju s pravico do svobode misli in posledično tudi z akademsko svobodo, ki je običajno opredeljena kot pravica univerzitetnih učiteljev do svobode raziskovanja, poučevanja in objavljanja izsledkov svojih raziskav. Ta pravica je v nekaterih državah zavarovana celo z ustavo. Zato se je v teh in tudi v drugih sodobnih demokratičnih državah možnost kontrole vednosti prek cenzure zreducirala na minimum. Ker pa se interes oblasti za kontrolo vednosti ni zmanjšal, ampak se je v tako imenovani družbi znanja močno povečal, je morala oblast najti drugačen način kontrole vednosti. Našla ga je v evalvaciji. Ta ji omogoča nadzorovati produkcijo in prenašanje vednosti, poleg tega pa ji daje tudi možnost, da sama določi normo resnice in s tem pove, »kaj je sprejemljivo in kaj ne, kaj je dobro in kaj je slabo, kaj je resnično in kaj ni resnično, kaj je uporabno in kaj ni uporabno« (Zarka, 2012: str. 282). Iz tega se vidi, da oblasti ne zanima »iskanje resnice kot takšne«, ampak nekaj, kar Zarka imenuje potrditev ali »akreditacija nekega mišljenja, mnenja ali diskurza kot resničnega. Oblast torej zanima resnica kot norma, to se pravi način, na katerega določeno pravilo v danem trenutku obvelja kot norma resničnega. Proces akreditacije je za oblast zanimiv toliko, kolikor postavlja normo, ki omogoča razlikovati med resničnim in neresničnim, sprejemljivim in nesprejemljivim, normalnim in nenormalnim, učinkovitim in neučinkovitim itn. Drugače rečeno, akreditacija omogoča, da oblast vpelje določen režim resnice diskurzov« (Zarka, 2009a: str. 120), s čimer »oblast v vednost vnese red, ki ga lahko upravičeno razumemo kot disciplinarnega« (ibid.) v Foucaultovem pomenu besede, saj vključuje nagrade in kazni. Nagrada je, če se denimo evalvacijski postopek konča z odobritvijo financiranja prijavljenega raziskovalnega projekta, kazen pa, če se konča z zavrnitvijo. Podobno velja za habilitacijski postopek na univerzi, ki je v bistvu tudi evalvacija: pozitivna odločitev habilitacijske komisije je za kandidata nagrada, negativna pa kazen.¹⁰

10 Že samo iz teh primerov lahko vidimo, kako veliko moč imajo evalvatorji, pa naj gre za ustanove ali posameznike. V njihovih rokah je usoda univerzitetnih učiteljev in raziskovalcev, fakultetnih oddelkov, raziskovalnih skupin in celih univerz. Spomnimo se samo, kakšen vpliv so imele nanje razne nacionalne agencije za evalvacijo s tem, ko so uvedle vrednotenje kakovosti raziskovalnega dela na podlagi bibliometričnih kazalcev, ali pa tuja ustanova, ki je naredila lestvico najboljših univerz na svetu na podlagi meril kakovosti, ki jih je sama postavila. V obeh primerih je bil odziv tistih, ki so bili objekt takšnih evalvacijskih postopkov, po svoje razumljiv, a hkrati tudi presenetljiv. Prav osupljivo je namreč, koliko znanstvenikov in univerzitetnih učiteljev vse bolj in bolj presoja svojo vrednost glede na število svojih publikacij ali citatov in kako nekritično so »avtonomne« univerze prevzele šanghajске kriterije kot merilo lastne kvalitete ter se jim začele vneto prilagajati.

Navedena analiza je pomembna, ker nam jasno pokaže, »kako – skozi evalvacijo – oblast samo sebe postavlja kot oblast, za katero se predpostavlja, da ve« (ibid.: str. 122). Na ta način, da ustvarja iluzijo o posesti vednosti, »ki je večja, ustrežnejša in bolj veljavna od tistih, o katerih presoja« (ibid.), si oblast poskuša zagotoviti dominacijo nad institucijami produkcije in prenašanja vednosti. Naloga ideologije evalvacije pri tem je, da upraviči to oblast.¹¹

Neoliberalizem in pravičnost

Med neoliberalne teorije pravičnosti uvrščajo različni avtorji različne teorije, ključne pa se zdijo Hayekova, Friedmanova in predvsem Nozickova. Na tem mestu bom nekoliko podrobneje kritično analiziral le Nozickovo teorijo, ki je v bistvu kritika izjemno vplivne Rawlsove teorije pravičnosti.¹² Glavni predmet njegove kritike je Rawlsovo načelo razlike. To načelo pravi, da so dopustne samo tiste neenakosti, ki prinašajo korist ljudem, ki so v najslabšem položaju v neki družbi. To pa so tiste osebe, ki so v najslabšem položaju glede na kateregakoli od treh osnovnih vzrokov neenakosti med ljudmi. To so bodisi tisti, ki izhajajo iz nižjih socialnih slojev, bodisi manj naravno nadarjeni bodisi tisti, ki jim usoda ali sreča nista bili naklonjeni (Rawls, 1975). V skladu z načelom razlike morajo biti ukrepi različnih politik (šolske, zdravstvene, socialne itd.) namenjeni predvsem izboljšanju dolgoročnih pričakovanj tistih, ki so najbolj defavorizirani. Če je ta cilj mogoče doseči s posvečanjem večje pozornosti bolj nadarjenim, je to dopustno, v nasprotnem primeru pa ne. Tisto, kar loči načelo razlike od načela kompenzacije deprivilegiranih, je prav to, da načelo razlike implicira, da lahko posvetimo več pozornosti tudi bolj nadarjenim, če se s tem izboljšajo dolgoročna pričakovanja in možnosti najbolj deprivilegiranih. Teorija pravičnosti kot poštenosti predpostavlja, da se ljudje stri-

11 Toda pri tem je lahko uspešna le, če nas uspe prepričati, da večja in ustrežnejša vednost tistih, ki evalvirajo, ni le predpostavljena, temveč dejanska. O tem nas običajno poskuša prepričati z argumentom, da so evalvatorji bili imenovani za evalvatorje ravno zato, ker takšno vednost imajo. Ali je to prepričljiv argument ali ne, puščam na tem mestu ob strani. Spomnil bi le na že prej omenjeni problem, s katerim smo soočeni tudi pri tovrstni argumentaciji: regressus in infinitum.

12 Rawlsovo »splošno razumevanje pravičnosti sestoji iz ene same osrednje misli: »vse primarne družbene dobrine – svoboda in možnost, dohodki in bogastvo ter podlaga samospoštovanja – morajo biti razdeljene enako, razen če neenaka razdelitev ene ali vseh teh dobrin ni v korist tistim v najslabšem položaju« (Kymlicka, 2005: str. 107). To splošno razumevanje pravičnosti nato Rawls razdeli na tri dele, ki sestavljajo njegovi dve načeli pravičnosti. 1: »Vsak mora imeti enako pravico do najboljšega celovitega sistema enakih temeljnih svoboščin, ki je združljiv s podobnim sistemom svoboščin za vse.« 2: »Družbene in ekonomske neenakosti morajo biti urejene tako, da so hkrati: a) v največjo korist tistim, ki so v najslabšem položaju, in b) povezane z javnimi službami in položaji, ki so dostopni vsem pod pogoji nepristranske enakosti možnosti« (Rawls, 1971: str. 303).

njajo, da se uporabijo naključja narave ali socialnega konteksta le, če je to v skupno dobro. Kajti nihče si ne zasluži svojih višjih naravnih sposobnosti, prav tako pa tudi ne boljše startne pozicije v družbi. Toda to ne pomeni, da teh razlik ni treba upoštevati, ali celo, da jih je treba odpraviti. Prav nasprotno, pravi Rawls, osnovno strukturo družbe je treba organizirati tako, da bodo ta naključja vsem v prid.¹³

Nozick vidi v obravnavanem Rawlsovem načelu razlike nedopusten napad na lastninske pravice nadarjenih do lastne osebe in do njihovega duha. Nozick se sicer strinja, da nismo zaslužni za svoje talente, vendar to zanj ne pomeni, da zato nismo legitimni lastniki teh talentov. Po njegovem prepričanju je obravnavanje talentov, ki jih nekdo ima, kot sredstva v službi skupnih koristi ali v službi socialne kooperacije kot nečesa, kar je samo na sebi dobro, način obravnavanja nadarjenih ljudi zgolj kot sredstev in ne kot ciljev samih po sebi. Torej je takšno obravnavanje nadarjenih v nasprotju s Kantovim kategoričnim imperativom, ki ga Rawls, zavračajoč utilitaristično upravičevanje žrtvovanja nekaterih posameznikov v imenu doseganja večjega skupnega dobrega, sam vključuje v svojo koncepcijo pravičnosti kot temeljno postavko (Nozick, 1974: str. 228). Toda Nozickova ostra kritika Rawlsove obravnave naravnih sposobnosti in nadarjenosti se, kakor v svoji študiji poudarja Thomas Pogge, usmerja na napačno razumljeno idejo, da načelo razlike, kakršno brani Rawls v knjigi *A Theory of Justice*, dopušča ali celo zahteva, da so nadarjene osebe uporabljene kot sredstva za doseganje največjega možnega skupnega dobrega oziroma za dobrobit in koristi drugih (Pogge, 1989: str. 63–73). Tudi Van Parijs meni, da so take kritike neutemeljene, ker Rawls sploh ne trdi, da so posameznikove naravne sposobnosti in talenti »skupna last«, temveč prav nasprotno, da so last tistih posameznikov, ki jih posedujejo. Tisto, kar trdi, je, da je *porazdelitev* talentov (in torej ne talentov samih) mogoče razumeti kot »skupno last«, kot stvar skupnosti, ki šele omogoča številne komplementarnosti med talenti, ker so organizirani na način, da je mogoče iz teh razlik potegniti dobiček (Meuret, 1999; Van Parijs, 1988).

Videli smo torej, da načelo razlike zahteva, da so nekatere primarne družbene dobrine razdeljene v korist najbolj deprivilegiranih. Vendar to načelo ne kaznuje privilegiranih zaradi izhodiščnih prednosti. Te namreč niso ne pravične ne krivične. To, kar je lahko pravično ali ne, je samo način, kako temeljne družbene institucije¹⁴ obravnavajo te izhodiščne razli-

13 Pri tem je mišljena, kakor poudarja Rawls v svojem poznejšem delu *Political Liberalism* (1996), predvsem »osnovna struktura« moderne ustavne demokracije, to so njene glavne politične, socialne in ekonomske institucije.

14 Rawls (1999: str. 6) kot primere glavnih družbenih institucij navaja naslednje: pravno varstvo svobode misli in svobode vesti, konkurenčni trgi, privatna lastnina proizvajalnih sredstev, monogamna družina.

ke. Če imajo nekateri velike sposobnosti, je to dobro za vse, pod pogojem, da so te izhodiščne razlike uporabljene v korist najbolj defavoriziranim. V tem primeru je – če se pri nadaljnji obravnavi omejimo na področje izobraževanja, ki mu je ta problematika verjetno najbolj imanentna – zelo nadarjenim učencem treba v šoli posvetiti posebno pozornost (Meuret, 1999: str. 51). Za Rawlsa torej šolske neenakosti niso nujno nepravilne. O pravičnih neenakostih pa vendarle lahko govorimo le, če je do njih prišlo v šolskem sistemu, ki poskuša, kolikor je pač mogoče, zagotoviti vsem enake možnosti izobraževanja, ne glede na posameznikov socialni izvor. Ker pa so s socialnim izvorom povezane neenakosti v aspiracijah, je praktično nemogoče doseči popolno enakost možnosti v neki družbi. Pomembno pa je, da te neenakosti koristijo tistim, ki so v najslabšem položaju v družbi (ibid.: str. 52). To pomeni, da morajo učenci, ki so v najslabšem položaju, zaradi obstoja neenakosti v družbi, izobraževalnem sistemu, ukrepih in učiteljevi obravnavi dobiti (v vzgojenem in izobrazbenem smislu) več, kakor bi dobili, če teh neenakosti ne bi bilo. Toda načelo razlike ne zahteva samo tega, ampak nekaj več: neenakosti, ki jih dopuščata pravičen izobraževalni sistem in šolska praksa, bi morale izboljšati položaj in življenjske perspektive učencev, ki so v najslabšem položaju, kolikor je le realno mogoče, in ne samo toliko, kolikor bi se izboljšal, če teh neenakosti sploh ne bi bilo (cf. Van Parijs, 2003: str. 232). Vprašanje, ki se ob tem zastavlja, je, kakor poudarja v širšem kontekstu Van Parijs, ali bi moral pravičen izobraževalni sistem izločiti vse neenakosti, ki ne izboljšajo položaja in življenjskih perspektiv učencev, ki so v najslabšem položaju, ali samo tiste neenakosti, ki njihov položaj poslabšajo. To vprašanje se upravičeno zastavlja ne glede na to, da je Rawlsov odgovor jasen, in bi torej pravičen izobraževalni sistem, da bi ustrezal Rawlsovi konceptiji načela razlike, moral izločiti obe vrsti neenakosti: tako tiste, ki njihov položaj poslabšajo, kakor tiste, ki ga ne izboljšajo (cf. ibid.: str. 232). Upravičeno se zastavlja zato, ker je v nasprotju z omenjenim Rawlsovim odgovorom, vendar še vedno v kontekstu Rawlsove teorije pravičnosti, mogoče upravičeno predpostaviti, da razumni in preračunljivi individui v fiktivni izvirni poziciji izza tančice nevednosti morda ne bi izbrali samo izobraževalnega sistema, ki zagotavlja, da so neenakosti v njem dopustne samo, če so v prid učencem, ki so v najslabšem položaju, ampak tudi izobraževalni sistem, ki dopušča neenakosti tudi takrat, ko te ne izboljšajo položaja učencev, ki so v najslabšem položaju, ampak le tistih, ki so že tako ali tako v boljšem položaju. Možen Rawlsov argument, da bi izbrali izobraževalni sistem, v katerem so neenakosti dopustne samo, če se na tak način izboljšajo tudi položaj in življenjske perspektive tistih učencev, ki so v najslabšem položaju, je prepričljiv, ker predpostavlja, da bi bil tak izobraževalni sistem, v katerem

imajo korist oboji, sprejemljiv tudi za tiste, za katere bi se pozneje izkazalo, da sodijo med učence, ki so v najslabšem položaju. Prepričljiv je tudi njegov možni argument, da v izvirni poziciji preračunljivi individui ne bi izbrali izobraževalnega sistema, v katerem bi neenakosti privedle do stanja, ko bi se položaj privilegiranih učencev izboljšal, tistih v najslabšem položaju pa še poslabšal, saj verjetno ne bi izbrali sistema, v katerem bi se lahko (če bi se pozneje izkazalo, da sodijo med tiste, ki so v najslabšem položaju) znašli v slabšem položaju, kakor bi se, če bi izbrali takega, ki izključuje neenakosti, ali pa tistega, v katerem bi se zaradi neenakosti njihov položaj izboljšal. Ni pa tako gotovo, da bi tudi v primeru odločanja med izobraževalnim sistemom, ki zagotavlja, da so neenakosti v njem dopustne samo, če so v prid učencem, ki so v najslabšem položaju, in tistim izobraževalnim sistemom, ki dopušča neenakosti tudi takrat, ko te niti ne poslabšajo niti ne izboljšajo položaja tistih, ki so v najslabšem položaju, ampak izboljšajo le položaj in življenjske perspektive privilegiranih učencev, izbrali prvega. Kajti vsakdo bi v težnji, da bi izbral sistem, v katerem bo največ pridobil in najmanj izgubil, lahko sklepal nekako takole: Če se bo izkazalo, da sodim med privilegirane učence, se bo, če izmed omenjenih izobraževalnih sistemov izberem drugega, moj položaj v vsakem primeru izboljšal. Če izberem prvega, pa se bo moj položaj izboljšal le pod pogojem, da bodo neenakosti v prid tudi učencem, ki so v najslabšem položaju. Torej je zame boljše, da izberem drugega. Po drugi strani pa, če se bo izkazalo, da sodim med tiste, ki so v najslabšem položaju, se moj položaj, če izberem drugega, ne bo poslabšal. Toda če izberem prvega, se bo moj položaj izboljšal, ko se bo zaradi neenakosti izboljšal tudi položaj privilegiranih učencev. Zato je zame boljše, da izberem prvega. Na podlagi tovrstnega sklepanja je potemtakem možno, da bi se ljudje v izvirnem položaju odločili bodisi za prvega bodisi za drugega. Iz tega sledi, da v nasprotju z Rawlsovim prepričanjem vendarle ni tako samoumevno, da bi razumni in preračunljivi individui v fiktivni izvirni poziciji izza tančice nevednosti izbrali izobraževalni sistem, ki zagotavlja, da so neenakosti v njem dopustne samo, če so v prid učencem, ki so v najslabšem položaju. Čisto mogoče je, da bi se nekateri raje odločili za izobraževalni sistem, ki dopušča neenakosti tudi takrat, ko te ne izboljšajo položaja učencev, ki so v najslabšem položaju, ampak le tistih, ki so že tako ali tako v boljšem položaju.

Sklepna misel

Pred desetletjem ali dvema so v marsikateri državi prav neoliberalne ideje, ki so jih prek ekspertnih mnenj in izvajanja svojih politik širile Svetovna banka, Svetovna trgovinska organizacija, OECD in tudi Evropska komisija, še vedno v veliki meri določale glavne cilje njihovih nacionalnih

izobraževalnih politik. Med temi cilji so izstopali predvsem trije: učinkovitost izobraževalnih sistemov, prilagoditev izobraževanja potrebam gospodarstva in privatizacija šolstva. Toda že takrat je tudi politikom in načrtovalcem šolskih reform postajalo vse bolj jasno, da ti cilji ne zadoščajo več. Zato so dodali še enega, ki se od naštetih močno razlikuje – pravičnost. Tako je vsaj v EU že kako desetletje promocija pravičnosti v izobraževanju eksplicitno priznana kot pomemben cilj, pravični izobraževalni sistemi pa so razumljeni kot področje posebnega pomena za doseganje socialne pravičnosti. Videti je celo, da je širši družbeni konsenz glede izobraževalnih reform mogoče doseči le, če ljudje dojemajo razlike, ki naj bi jih reforma prinesla, kot pravične. Toda če želimo oceniti, kako pravični ali krivični so različni izobraževalni sistemi, poleg tega pa tudi ugotoviti, zakaj so tako pravični ali krivični, kot se kažejo, je odločilno, da imamo na razpolago pametne kazalnike, ki bodo ustrezno zajeli dosežke posameznih držav glede pravičnosti njihovih izobraževalnih sistemov. Kajti izbira napačnih kazalnikov, pravi Van Parijs, bi ustvarila sprevržene spodbude, to pa bi bilo slabše, kot če ne bi storili ničesar. Doslej je bil izdelan konceptualni okvir za oblikovanje sistema primerljivih kazalnikov pravičnosti, ki dopušča razpravo o pravičnem izobraževalnem sistemu v kontekstu različnih filozofskih teorij pravičnosti (utilitarizem in teorije, ki so jih razvili Rawls, Walzer in Sen).¹⁵ Prav tako so bile predstavljene tudi nekatere ugotovitve glede pravičnosti obstoječih izobraževalnih sistemov, ki izhajajo iz aplikacije teh kazalnikov. Kljub temu pa ostaja vprašanje, kaj je pravičen izobraževalni sistem, še vedno odprto.

Literatura

- Bailey, Ch. (1984) *Beyond the Present and the Particular: A theory of Liberal Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bedeschi, G. (1999) *Storia del pensiero liberale*. Roma-Bari: Laterza.
- Berti, E. (2014) *Il bene di chi? Bene pubblico e bene privato nella storia*. Genova: Casa Editrice Marietti.
- Bobbio, N. (1995) *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Bridges, D. in McLaughlin, T. H. (1994) Introduction. V Bridges, D. in McLaughlin, T. H. (ur.). *Education and the Market Place*. London: Falmer Press.
- Brighouse, H. (2000) *School Choice and Social Justice*. New York: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2008) *Justice*. Cambridge: Polity Press.

15 Te kazalnike je leta 2001 pripravila skupina strokovnjakov pod imenom The European Group of Research on Equity of the Educational Systems.

- Foucault, M. (2004) *Naissance de la biopolitique*. Pariz: Galimard-Seuil.
- Kodelja, Z. (2005) Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V Laval, Ch. (ur.). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Kodelja, Z. (2006) *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kymlicka, W. (2005) *Sodobna politična filozofija*. Ljubljana: Krtina.
- Laval, Ch. (n.d.) L'éducation pour tous: un droit incompatible avec la logique marchande. http://firgoa.usc.es/drupal/files/chris_laval.pdf (pridobljeno 14. 12. 2016).
- Losurdo, D. (2011) *Hegel e la libertà dei moderni*. Napoli: La scuola di Pitagora editrice.
- Mastnak, T. (2016) *Liberalizem, fašizem, neoliberalizem*. Ljubljana: Založba Cf.
- Meuret, D. (1999) Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. V Meuret, D. (ur.) *La justice du système éducatif*. Bruxelles: de Boeck.
- Mill, J. S. (2003) *Utilitarizem in O svobodi*. Ljubljana: Krtina.
- Nozick, R. (1974) *Anarchy, State, and Utopia*. New York: Basic Books.
- Pogge, T. W. (1989) *Realizing Rawls*. Ithaca in London: Cornell University Press.
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1975) A Kantian Conception of Equality. *Cambridge Review*, 96, str. 94–99.
- Rawls, J. (1996) *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (1999) *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reboul, O. (1989) *La philosophie de l'éducation*. Pariz: PUF.
- Renaut, A. (1999) *Libéralisme politique et Pluralisme culturel*. Nantes: Pleins Feux.
- Renaut, A. (2007) *Égalité et discriminations. Un essai de philosophie politique appliquée*. Pariz: Seuil.
- Šimenc, M. (1996) Zasebno šolstvo. V Ministrstvo za šolstvo in šport: *Zasebno šolstvo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Van Parijs, Ph. (1988) Rawls face aux libertariens. V Audard, C., Dupuy, J. P. in Sève, R. (ur.) *Individu et justice sociale: autour de John Rawls*. Paris: Seuil.
- Van Parijs, Ph. (2003) Difference Principles. V Freeman, S. (ur.) *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Whitte, J. (1994) Education and the Limits of the Market. V Bridges, D in McLaughlin, T. H. (ur.) *Education and the Market Place*. London: Falmer Press.
- Zarka, Y. Ch. (2009a) L'évaluation: un pouvoir supposé savoir. *Cités* 37 (1), str. 113-123.
- Zarka, Y. Ch. (2009b) L'université n'est pas une entreprise, *Le Mensuel de l'Université*, 8. 7. 2009. [Http://ucr.hautetfort.com/archive/2009/07/08/l-universite-n-est-pas-une-entreprise-par-yves-charles-zark.html](http://ucr.hautetfort.com/archive/2009/07/08/l-universite-n-est-pas-une-entreprise-par-yves-charles-zark.html) (pridobljeno 14. 12. 2016).
- Zarka, Y. Ch. (2012) La folie évaluatrice. V Nève, J. Entretien avec Yves Charles Zarka, *Education Santé* 2012/ 282. <http://www.educationsante.be/es/article.php?id=1511> (pridobljeno 14. 12. 2016).