

Izobraževanje in Rawlsova načela pravičnosti

Rawls sicer večkrat omenja vzgojo in izobraževanje, toda njuno mesto v njegovi *Teoriji pravičnosti* ni neposredno opredeljeno. Tako na primer pravica staršev do izbire šole za svoje otroke ni navedena med temeljnimi svoboščinami. Vzgoja in izobraževanje tudi ne nastopata na njegovem seznamu primarnih socialnih dobrin (pravice, svoboščine, življenjske priložnosti, dohodek, bogastvo in družbene osnove samospoštovanja).¹ Rawls tudi ne zavzame eksplicitnega stališča do tistih konkretnih problemov vzgoje in izobraževanja (svobodna izbira šole, politika kompenzacijskega izobraževanja, javno financiranje zasebnih šol), ki so pomenili in še vedno pomenijo velik izziv za sodobne teorije pravičnosti v izobraževanju. Prav zato ni preprosto, poudarja Denis Meuret, aplicirati njegove teorije pravičnosti na problematiko vzgoje in izobraževanja. Kljub temu pa je imela že kmalu po objavi njegove knjige *A Theory of Justice* precejšen vpliv na nekatere teorije moralne vzgoje (Kohelberg 1973; Gilligan 1982; Flanagan and Jackson 1987).² Prav tako je kljub omenjenim težavam mogoče vsaj v grobih obrisih nakazati nekatere posledice aplikacije Rawlsovih načel pravičnosti na vzgojo in izobraževanje. Pri tem pa

¹ V izvirni izdaji knjige *A Theory of Justice* iz leta 1971 so primarne družbene dobrine našteje na strani 303. V revidirani izdaji iz leta 1999, ki jo navajam v tem besedilu, pa ne več, ker primarnih dobrin ne pojmuje več kot nekaj, kar si vsak razumen človek želi (ne glede na to, katere druge dobrine si še želi in kakšni so njegovi cilji), temveč kot tisto, kar ljudje kot svobodni in enakopravni državljani ter aktivni člani družbe potrebujejo v svojem življenju ("Preface for the Revised Edition", str. xiii). Omenjene primarne družbene dobrine navaja tudi v članku *A Kantian Conception of Equality* iz leta 1975.

² Rawls je namreč v tem svojem delu že sam v grobem razvil svoje pojmovanje moralne vzgoje, ki se (po vzoru Piagetove teorije otrokovega moralnega razvoja) deli na tri stopnje. Prva stopnja je morala, temelječa na avtoriteti (otroci se začnejo učiti moralnega ravnanja tako, da sledijo pravilom zato, ker njihovi starši in druge avtoritete to od njih zahtevajo), druga stopnja je morala skupine (otroci sprejemajo moralna pravila zato, ker ustrezajo vlogam, ki jih imajo posamezniki v različnih socialnih skupinah), tretja pa morala načel, ki jo posameznik doseže takrat, ko se svobodno odloči, da bo ravnal v skladu z načeli pravičnosti (Rawls 1999, str. 405–419). Pozneje so bile ideje, ki jih je Rawls razvil v svoji teoriji pravičnosti, aplicirane tudi na vprašanja socialne pravičnosti v izobraževanju (Brighouse 2000), državljanske vzgoje (Callan 1997), otrokovih pravic v cerkvenih šolah (Dwyer 2001) itd.

puščam na tem mestu ob strani številne kritike in različne interpretacije³ samih načel pravičnosti.⁴

IZOBRAŽEVANJE IN NAČELO ENAKE SVOBODE

Meuret začne svojo analizo posledic, ki jih ima za vzgojo in izobraževanje prvo Rawlsovo načelo pravičnosti, to je načelo enake svobode, s tezo, da lahko "v imenu svobode združevanja, ki je ena temeljnih svoboščin, vsaka skupnost zahteva, da vzgaja otroke v skladu s svojimi vrednotami. Prvenstvo prvega načela pa pomeni, da tu ni mogoče oporekati tej zahtevi z argumentom, temelječim na načelu enakih možnosti ali največje učinkovitosti nekega skupnega vzgojno-izobraževalnega sistema" (Meuret 1999, str. 42). Rawls v svoji teoriji političnega liberalizma priznava skupnostim (pri čemer misli predvsem na različne religiozne sekte) pravico vzgajati otroke v skladu z njihovimi vrednotami pod pogojem, da zagotovijo za otroke takšen pouk, ki vključuje znanje o njihovih državljanskih in ustavnih pravicah, na podlagi katerega bodo na primer vedeli, da obstaja svoboda vesti v družbi, v kateri živijo, in da apostazija ni zločin, skratka, da bodo kot odrasli lahko tako skupnost ali sekto bodisi zapustili bodisi ostali v njej, vendar ne le zato, ker ne bi poznali svojih pravic ali se bali kazni za kršitev nečesa, kar v njihovi širši družbi sploh ne velja za kršitev (Rawls 1996, str. 199). Rawls torej v nasprotju s klasičnimi liberalnimi idejami, ki se navdihujejo pri Kantu in Millu, priznava posameznim skupnos-

³ Nekateri nekoliko starejše, a teoretsko pomembne kritike in interpretacije Rawlsovih načel pravičnosti, ki jih je razvil v svojem temeljnem delu – *A Theory of Justice* –, so na primer zbrane v knjigi z naslovom *Reading Rawls*, ki jo je uredil Norman Daniels (1989).

⁴ Rawlsovi načeli pravičnosti se glasita:

Prvo načelo: "Vsak človek mora imeti enako pravico do najširšega skupnega sistema enakih temeljnih svoboščin, ki so kompatibilne s podobnim sistemom svoboščin za vse."

Drugo načelo: "Družbene in ekonomske neenakosti morajo biti urejene tako, da so:

a) kar najbolj koristne za tiste, ki so najbolj zapostavljeni, ... in

b) vezane na službe in družbene položaje, ki so dostopni vsem pod pogoji poštene enakosti možnosti" (Rawls 1999, str. 266).

Prvo načelo (načelo enakosti) torej zagotavlja enake svoboščine, drugo (načelo razlike in enakih možnosti) pa ureja družbene in ekonomske neenakosti tako, da ima vsakdo od tega koristi, obenem pa zagotavlja vsem enake možnosti dostopa do družbenih položajev in služb. Ti načeli pravičnosti, prav tako pa tudi oba dela drugega načela, so urejeni po leksičnem redu. To pomeni, da ima vsako višje načelo prednost pred nižjim načelom. Zato je v skladu s prvim pravilom prioritete, ki vzpostavlja prioriteto svobode, in zahteva, da so načela pravičnosti urejena po leksičnem redu, "mogoče svobodo omejiti samo zaradi svobode". Drugo pravilo prioritete, ki vzpostavlja prioriteto pravičnosti nad učinkovitostjo in blaginjo, pa pravi, da je drugo načelo pravičnosti leksično pred načelom učinkovitosti in načelom maksimiranja skupne koristi, poštena enakost možnosti pa pred načelom razlike (Rawls 1999, str. 266–267). Ta načela skupaj s pravili prioritete torej izražajo Rawlsovo splošno koncepcijo pravičnosti, v skladu s katero so nekatere socialne dobrine pomembnejše od drugih in jih zato ne smemo žrtvovati za povečane koristi, ki bi izhajale iz drugih dobrin, če bi prve žrtvovali. Enake svoboščine imajo v tem kontekstu prednost pred enakostjo možnosti, enakost možnosti pa pred enakostjo potencialov. Pri tem pa za vsako od teh kategorij enakosti velja, da je neenakost dopuščena samo, če koristi tistim, ki so v neki družbi v najslabšem položaju.

tim pravico, da ne priznavajo avtonomije posameznika kot bistveno vrednoto. To stališče pa je celo bližje komunitarnim⁵ pogledom na vzgojo in izobraževanje kot pa klasičnim liberalnim koncepcijam vzgoje in izobraževanja, ki postavljajo za glavni cilj liberalne vzgoje prav avtonomijo posameznika,⁶ to se pravi njegovo intelektualno in moralno avtonomijo (Bailey 1984, str. 21).⁷

Po drugi strani pa se Rawls v imenu enakih možnosti nedvoumno zavzema za sistem javnega šolstva. Po njegovem mnenju tak sistem nikakor ne krši prvega načela pravičnosti (Meuret 1999, str. 42). Poštena enakost možnosti pomeni, da "vlada poskuša zagotoviti enake izobraževalne in kulturne možnosti tistim, ki so podobno nadarjeni in motivirani, bodisi s subvencioniranjem zasebnih šol bodisi z ustanovitvijo javnega šolskega sistema" (Rawls 1999, str. 243).

Naslednje, na kar opozarja Meuret v svoji analizi, je Rawlsovo zavračanje ideje, da svoboda maksimiranja človeškega kapitala, pa naj gre za otroka ali starša, sodi med temeljne svoboščine. To bi namreč pomenilo, da Rawls razume bodisi vse oblike svobode kot temeljne svoboščine, bodisi da ta konkretna pravica sodi na seznam temeljnih svoboščin (Meuret 1999, str. 43). Toda Rawlsovo prvo načelo pravičnosti ne daje nobene prednosti svobodi v tem smislu, kot da bi bilo izvrševanje nečesa, kar se imenuje "svoboda", glavni ali celo edini cilj socialne in politične pravičnosti (Rawls 1996, str. 291–292). Po drugi strani pa so za Rawlsa temeljne svoboščine tiste svoboščine, ki dopuščajo človeku skozi vse njegovo življenje "adekvaten razvoj in polno izvrševanje dveh zmožnosti moralne osebnosti" (Rawls 1996, str. 293). Ti zmožnosti sta sposobnost oblikovati čut za pravičnost in sposobnost imeti neko koncepcijo dobrega (Rawls 1996, str. 302). Maksimizacija človeškega kapitala, ki sodi v red interesa ali

⁵ Michael Sandel na primer brani pravico Amishev, da njihovi otroci končajo šolanje pred iztekom šolske obveznosti (pred šestnajstim letom), z argumentom, da lahko tako preprečijo, da bi se njihovi otroci v šoli učili o zunanjem svetu in z njim povezano pluralnostjo vrednot, svetovnih nazorov, življenjskih stilov, običajev itd., kar bi jih lahko privedlo v skušnjava, da bi se odvrnili od svoje identitete. Po njegovem mnenju je namreč njihova religiozna pripadnost tako temeljna za konstitucijo njihove identitete, da je njihov osnovni interes obramba te identitete in nikakor ne to, da bi bili sposobni vzpostaviti distanco, s katere bi lahko vrednotili lastno identiteto. Poudarja tudi, da bi svobodo vesti morali razumeti kot svobodo do ureničevanja posameznikovih konstitutivnih ciljev (to je tistih ciljev, ki določajo naš občutek osebne identitete), in ne kot svobodo, da si vsakdo lahko izbere to ali ono religijo (Sandel 1982, str. 150–165; Sandel 1990; Kymlicka 1996, str. 99).

⁶ Avtonomija posameznika v tem kontekstu pomeni svobodo posameznika, da svoje cilje in s tradicijo podelevani način življenja racionalno ovrednoti in v skladu s tem, če želi, tudi spremeni. To velja tudi za religiozna verovanja. Svoboda posameznika je tu razumljena kot individualna pravica, ki je v nasprotju s tem, kar komunitarci poudarjajo kot "skupinsko pravico" religioznih sekt, namreč, da omejijo versko svobodo svojih članov zato, da zavarujejo vrednote, cilje in prakse določene religiozne skupnosti in preprečijo notranja nesoglasja (Kymlicka 1996, str. 96–97).

⁷ Rawls je sicer v svoji *Teoriji pravičnosti* sledeč Kantovim in Millovim idejam postavljaval avtonomijo posameznika za cilj vzgoje, ko je zapisal, da je "moralna vzgoja vzgoja za avtonomijo" (Rawls 1999, str. 452). Toda pozneje, ko je razvil svojo politično koncepcijo pravičnosti kot nasprotje metafizični, je v avtonomiji videl moralni ideal, ki ne ustreza politični koncepciji pravičnosti, ker je avtonomija posameznika kot ideal nezdržljiva z drugimi koncepcijami dobrega.

utilitaristične učinkovitosti, pa ne sodi na tako določeno področje. Vanj ne sodi zato, ker za Rawlsa zadnji cilj neke družbe ni maksimalna produkcija dobrin, ki bi zahtevala maksimizacijo človeškega kapitala (Meuret 1999, str. 43). Poleg tega je Rawls tudi prepričan, da bi prej omenjena svoboda lahko ogrozila druge svoboščine. Kajti, če izvrševanje kakršnekoli svobode dopušča preveliko poglobljanje neenakosti v izobraževanju (in če so tudi socialne neenakosti prevelike), so po Rawlsovem mnenju ogrožene tudi same politične svoboščine, prav tiste svoboščine torej, ki jih uvršča med temeljne svoboščine (Meuret 1999, str. 44).

IZOBRAŽEVANJE IN NAČELO POŠTENE ENAKOSTI MOŽNOSTI

Načelo poštene enakosti možnosti se v kontekstu Rawlsove socialne teorije pravičnosti razlikuje od formalne enakosti možnosti. Formalna enakost izključuje le pravne ovire, ki preprečujejo nekaterim posameznikom, da bi dosegli določene družbene ali izobrazbene položaje. Za pošteno enakost možnosti pa ni dovolj, da so ti položaji dostopni vsem v formalnem pomenu, temveč mora vsakdo imeti poštene možnosti, da jih tudi zares doseže (Rawls 1999, str. 63). Po Rawlsu načelo poštene enakosti možnosti ne zahteva samo take organizacije izobraževalnega sistema, ki ga usmerja k temu cilju, temveč tudi to, da so razlike v bogastvu omejene. V tem se Rawls radikalno razlikuje tudi od tistih, ki zagovarjajo enakost možnosati kot sredstvo za kompenzacijo neenakosti v bogastvu (Meuret 1999, str. 45).⁸ Rawls natančneje določi svojo koncepcijo enakih možnosti, ko pravi, da (upoštevajoč različno porazdeljenost naravnih talentov) "morajo imeti tisti, ki so enako nadarjeni in sposobni in ki imajo enako željo, da bi jih uporabili, enake možnosti za uspeh, ne glede na njihov izhodiščni položaj v družbi". Šolski sistem pa mora biti naravnan tako, da izravnava razredno pogojene ovire (Rawls 1999, str. 63). Vendar je pri tem treba poudariti dvoje. Prvič, da je prej navedena Rawlsova opredelitev poštene enakosti možnosti najbrž le nujen in ne tudi zadosten pogoj poštene enakosti možnosti, saj ničesar ne pove o dovoljenih neenakih pričakovanjih ljudi z neenakimi talenti in neenako voljo, da svoje talente razvijejo in uporabijo (Brighouse 2000, str. 148). Drugič, da Rawls navaja dve omejitvi načela poštene enakosti možnosti. Prva omejitev je v tem, da bi popolna aplikacija tega načela vodila v prikazovanje šolskega in socialnega uspeha samo na podlagi naravne porazdelitve sposobnosti in talentov. Zato bi bili ti rezultati v moralnem pogledu arbitrarni. Nobenega posebnega razloga namreč ni, da bi bolj dopuščali porazde-

⁸ Podatki o tem, da so neenake izobraževalne možnosti manjše v državah, kjer so tudi socialne neenakosti manjše, podpira omenjeno Rawlsovo stališče (Meuret 1999, str. 45).

litev bogastva na podlagi naravne porazdelitve talentov kot pa na podlagi socialnega ali zgodovinskega naključja (Rawls 1999, str. 64).⁹ Ker pa šolski uspeh ni pogojen le z neenako naravno porazdelitvijo sposobnosti in talentov, ampak poleg tega še s socialnim izvorom in vloženim naporom, je Rawlsova rešitev problema šolskega uspeha v grobem naslednja: "Socialne neenakosti je treba korigirati, neenakosti v izkazanem naporu in sposobnostih pa morajo biti v prid najbolj prikrajšanim." (Meuret 1999, str. 46)

Druga omejitev načela poštene enakosti možnosti pa je, kot opozarjata Meuret in Brighthouse (2000, str. 151–152), v tem, da je to načelo lahko le deloma aplicirano, dokler obstaja kakršna koli oblika družine. Stopnja, do katere se naravne sposobnosti razvijajo in dozori, je namreč določena z različnimi socialnimi razmerami in razrednimi držami. Celo dispozicija za vlaganje napora kot nečesa, kar služi kot kriterij za presojo o tem, ali je nekdo za nekaj zaslužen ali ne, je odvisna od družine in socialnih okoliščin (Rawls 1999, str. 64). Iz tega izhajata dve posledici. Prva: če nočemo uničiti družine, potem moramo sprejeti stališče, da je socialne neenakosti mogoče korigirati le deloma. Druga: ni mogoče popolnoma ločiti neenakosti po njihovem izvoru (naravne, socialne, individualne). Rawlsov način premagovanja obravnavane težave je po Meuretovem mnenju v tem, da apliciramo, kolikor je mogoče, načelo pravične enakosti možnosti in obenem predvidimo še drugo načelo, ki igra vlogo varovala: načelo razlike. Kajti ravno na podlagi teh omejitev načela poštene enakosti možnosti nastaja – za izobraževanje – nujnost načela razlike, nastaja se torej zahteva, da so neenakosti v izobraževanju v korist najbolj prikrajšanim glede količine primarnih socialnih dobrin, ki naj bi jim bili izpostavljeni. Toda tudi v tem primeru se zastavlja vprašanje, do katere točke je legitimno vztrajati pri aplikaciji načela pravične enakosti možnosti, preden se preide na načela razlike (Meuret 1999, str. 47).

IZOBRAŽEVANJE IN NAČELO RAZLIKE

Načelo razlike pravi, da so dopustne samo tiste neenakosti, ki prinašajo korist ljudem, ki so v neki družbi v najslabšem položaju. V najslabšem položaju v neki družbi 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

⁹ Sociologi, še posebej francoski, ki so raziskovali problematiko neenakih izobraževalnih možnosti, so se, kot opozarja Meuret, izogibali problemu, ki se zastavlja v zvezi z neenakostjo naravnega izvora, v prepričanju, da gre za izmislek družbene elite. V tem kontekstu torej, "če so odpravljene neenakosti socialnega izvora, ostanejo le še neenakosti, povezane s trudom in posameznikovo voljo in hotenjem" (Meuret 1999, str. 46).

usoda ali sreča nista bili naklonjeni (Rawls 1975). V skladu z načelom razlike je tudi vlaganje v izobraževanje namenjeno predvsem izboljšanju dolgoročnih pričakovanj tistih, ki so najbolj defavorizirani. Če je ta cilj mogoče doseči z namenjanjem 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 namenimo več pozornosti tudi bolj nadarjenim, če se s tem izboljšajo dolgoročna pričakovanja in možnosti najbolj deprivilegiranih. Teorija pravičnosti kot poštenosti predvideva, da se ljudje strinjajo, da se poslužujejo naključij 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 začetne pozicije v družbi. Toda to ne pomneni, da teh razlik ni treba upoštevati, ali celo, da jih je treba odpraviti. Prav nasprotno, pravi Rawls, temeljno strukturo družbe¹⁰ je treba organizirati tako, da bodo ta naključja vsem v prid.

Robert Nozick, nedvomno eden najbolj znanih zagovornikov libertarnega pojmovanja pravičnosti, 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 po sebi dobro, način obravnavanja nadarjenih ljudi zgolj kot sredstev in ne kot ciljev samih po sebi. Torej 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). Michael Sandel vidi edini način, da se Rawlsovo obravnavanje posameznikovih naravnih sposobnosti in talentov izogne temu, da bi bili ti posamezniki obravnavani zgolj kot sredstva za cilje drugih oseb, v zavrnitvi individualizma, ki ga Rawls deli z Nozickom, in sprejetju komunitarne, to je intersubjektivne koncepcije subjekta (Sandel 1982, str. 80; cf. Van Parijs 1988, str. 202). Toda Nozickova in Sandelova ostra kritika Rawlsove obravnave naravnih sposobnosti in nadarjenosti se, kot v svoji študiji poudarja Thomas W. Pogge, usmerja na napačno razumljeno idejo, da načelo razlike, kakršno brani Rawls v *Teoriji pravičnosti*, dopušča ali celo zahteva, da so nadarjene osebe uporabljene kot sredstva za doseg največjega mogočega skupnega dobrega oziroma za blagor in koristi drugih

¹⁰ Pri tem je mišljena, kot poudarja Rawls v svojem poznejšem delu *Political Liberalism*, predvsem "osnovna struktura" moderne ustavne demokracije, to je njene glavne politične, socialne in ekonomske institucije (Rawls 1993, str. 11).

(Pogge 1989, str. 63–73). Tudi Van Parijs meni, da so take kritike neutemljene, ker Rawls sploh ne trdi, da so posameznikove naravne sposobnosti in talenti “skupna last”, temveč, prav nasprotno, da so last tistih posameznikov, ki jih imajo. Tisto, kar trdi, je, da je *porazdelitev* talentov (in torej ne samih talentov), mogoče razumeti kot “skupno last”, kot stvar skupnosti, ki šele omogoča številne komplementarnosti med talenti, ker so organizirani tako, da je mogoče iz teh razlik potegniti dobiček (Van Parijs 1988, str. 203–204; Meuret 1999, str. 44–45).

Kot smo videli, torej načelo razlike zahteva, da so nekatere primarne socialne 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, na kakršen temeljne družbene institucije¹¹ obravnavajo te izhodiščne razlike. Če imajo nekateri velike sposobnosti, je to dobro za vse, vendar s pogojem, da so te izhodiščne razlike uporabljene v korist najbolj defavoriziranih. V tem primeru je visoko nadenjenim učencem treba v šoli nameniti posebno pozornost (Meuret 1999, str. 51). Za Rawlsa torej šolske neenakosti niso nujno nepravične. O pravičnih neenakostih pa vendarle lahko govorimo le, če so nastale 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 tako rekoč nemogoče doseči popolno enakost možnosti v neki družbi. Pomembno pa je, da te neenakosti koristijo tistim, ki so v najslabšem položaju v družbi (Meuret 1999, str. 52). To pomeni, da morajo učenci, ki so v naslabšem položaju, zaradi obstoja neenakosti v družbi, izobraževalnem sistemu, ukrepah in učiteljevi obravnavi, dobiti (v vzgojenem in izobrazbenem pogledu) več, kot bi dobili, če teh neenakosti ne bi bilo. Toda načelo razlike ne zahteva samo tega, temveč 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, kot 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 koncepciji načela razlike, moral izločiti obe vrsti neenakosti: tako tiste, ki njihov položaj poslabšajo, kakor tiste, ki ga ne izboljšajo (cf. Van

¹¹ Rawls navaja kot primere glavnih družbenih institucij naslednje: pravno varstvo svobode misli in svobode vesti, konkurenčni trgi, zasebna lastnina proizvodnih sredstev, monogamna družina (Rawls 1999, str. 6).

Parijs 2003, 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 le-te ne izboljšajo položaja učencev, ki so v najslabšem položaju, ampak le tistih, ki so že tako ali tako v boljšem položaju. Rawlsov argument, da bi izbrali izobraževalni sistem, v katerem so neenakosti dopustne samo, če se s tem 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 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, kot 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 učencev, ki so v najslabšem položaju, in tistim izobraževalnim sistemom, ki dopušča neenakosti tudi takrat, ko le-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, če bodo neenakosti v prid tudi učencem, ki so v najslabšem položaju. Torej je zame bolje, da izberem drugega. Če pa 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, ako se bo zaradi neenakosti izboljšal tudi položaj privilegiranih učencev. Zato je zame bolje, da izberem prvega. Na podlagi tovrstnega sklepanja je potemtakem mogoče, da bi se ljudje v izvirnem položaju odločili bodisi za prvega bodisi za drugega.

LITERATURA

- BAILEY, C. (1984). *Beyond the Present and the Particular: a Theory of Liberal Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BRIGHOUSE, H. (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- CALLAN, E. (1997). *Creating Citizens*. Oxford: Clarendon Press.
- DANIELS, N. (ur.). (1989). *Reading Rawls. Critical Studies on Rawls' "A theory of Justice"*. Stanford: Stanford University Press.
- DWYER, J. G. (2001). *Religious Schools v. Children's Rights*. Ithaca: Cornell University Press.
- FLANAGAN, O., in JACKSON, K. (1987). "Justice, Care, and Gender". *Ethics* 97.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- KOHLBERG, L. (1973). "The Claim to Adequacy of Highest Stage of Moral Development". *Journal of Philosophy* 70.
- KYMLICKA, W. (1996). "Two Models of Pluralism and Tolerance", in: D. Heyd (ed.), *Tolerance. An Elusive Virtue*. Princeton: Princeton University Press.
- MEURET, D. (1999). "Rawls, l'éducation et l'égalité des chances". V: Meuret, D. (ured.) *La justice du système éducatif*. Paris: De Boeck Université.
- NOZICK, R. (1974). *Anarchy, State, Utopia*. Oxford: Blackwell.
- POGGE, T. W. (1989). *Realizing Rawls*. Ithaca: Cornell University Press.
- RAWLS, J. (1999). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RAWLS, J. (1996). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- RAWLS, J. (1975). "A Kantian Conception of Equality". *Cambridge Review*, no. 96.
- SANDEL, M. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANDEL, M. (1990). "Freedom of Conscience or Freedom of Choice". V: J. Hunter and O. Guinness, *Articles of Faith, Articles of Peace*. Washington: Brookings Institute.
- Van PARIJS, Ph. (2003). "Difference Principles". V: S. Freeman (ur.), *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van PARIJS, Ph. (1988). "Rawls face aux libertariens". V: *Individu et justice sociale: autour de John Rawls*. Paris: Seuil.