

Radosław Nawrocki

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Spory wokół sprawiedliwości w edukacji. Wybrane wątki

Wstęp

W niniejszym tekście próbuję bronić tezy mówiącej o tym, że kluczowy wniosek, jaki winniśmy wyciągnąć ze sporu dotyczącego sprawiedliwości w edukacji, nie opiera się na próbie jego rozstrzygnięcia na rzecz któregoś ze stanowisk, ale raczej na wysiłku przyjrzenia się temu, jaką mechanikę i logikę argumentacji uruchamia się w ramach poszczególnych stanowisk ideologicznych odnoszących się do omawianej sprawy. Ważniejsza od próby rozstrzygnięcia jest powściągliwość, która wyposaża nas w najbardziej rozumne narzędzia analityczne, podnosząc tym samym jakość życia społecznego, w tym edukacyjnego. Punktem, na którym powinniśmy skupić uwagę jest wobec tego ideologia formy, a nie forma ideologii.

W pierwszym kroku przedstawiam spór wokół idei sprawiedliwości, który ma pokazać, że nie da się go rozstrzygnąć poprzez ukazanie rzekomej sprzeczności zachodzącej pomiędzy sprawiedliwością a rozumem, sprawiedliwością a regułami logicznego myślenia. Nie sposób zatem pokazać wyższości określonej koncepcji nad inną, co *de facto* prowadzi do konieczności użycia nieco innych środków o charakterze bardziej perswazyjnym. Odkrycie tego faktu pozwala określić w sposób bardziej trafny status określonych koncepcji teoretycznych odnoszących się do idei sprawiedliwości społecznej. Charakteryzuje się on przede wszystkim partykularyzmem i pluralizmem. To pozwala na zrobienie kroku następnego, a mianowicie nakreślenie mapy stanowisk dotyczących sprawiedliwości w edukacji. W ostatniej, podsumowującej części tekstu, próbując znaleźć sposób poruszania się po mapie wcześniej wymienionych stanowisk, sugeruję wypracowanie etyki powściągliwości. Tak rozumiana etyka pozwala w sposób najbardziej obiecujący myśleć o szansie

wpracowania równowagi pomiędzy kategoriami organizującymi omawiany spór, a mianowicie kategorią sprawiedliwości i równości.

Wokół idei sprawiedliwości

Opis debaty toczącej się wokół idei sprawiedliwości można zacząć od sprawy elementarnej, to znaczy od uznania bądź odrzucenia zasadności używania tej kategorii w rozważaniach dotyczących porządku społecznego, w tym – co oczywiste – porządku edukacyjnego. Najbardziej gorący spór o tę zasadniczą sprawę toczy się pomiędzy zwolennikami neoliberalizmu a zwolennikami liberalizmu społecznego. Istotę tej dyskusji dobrze oddaje komentarz poczyniony przez Stevena Lukesa dotyczący poglądów F. A. Hayeka na temat sprawiedliwości. Zrekonstruujmy go pokrótce. Lukes w tekście *SPRAWIEDLIWOŚĆ SPOŁECZNA: HAYEKOWSKIE WYZWANIE* przywołuje sześć twierdzeń Hayeka określających istotę sprawiedliwości społecznej. Oto one: 1) idea sprawiedliwości społecznej jest bezsensowna; 2) idea sprawiedliwości społecznej jest ideą religijną; 3) idea sprawiedliwości społecznej jest wewnętrznie sprzeczna; 4) idea sprawiedliwości społecznej jest ideologiczna; 5) społecznie sprawiedliwy ład rynkowy jest niemożliwy do zrealizowania; 6) dążenie do sprawiedliwości społecznej ma katastrofalne konsekwencje¹.

Twierdzenie pierwsze opiera się na przekonaniu, że sprawiedliwość społeczna traci sens w społeczeństwie rynkowym, w którym regulatorem rozdzielanych dóbr winny być bezosobowe siły rynkowe, które zapewniają najbardziej racjonalny sposób ich redystrybucji. Sprawiedliwość społeczna, która opiera się na ingerencji jakiejś zewnętrznej siły (najczęściej jest to rzecz jasna państwo) w ten porządek, zaburza go. Hayek ponadto uważa, że idea sprawiedliwości społecznej wywodzi się z postawy, która istniała na bardziej prymitywnych etapach rozwoju, gdy jednostka ludzka należała do małych grup społecznych². To przekonanie jest ważnym punktem wyjścia do twierdzenia drugiego, mówiącego o religijnym charakterze idei sprawiedliwości społecznej. Z tej perspektywy, jej religijność polega na próbie personifikacji ładu społecznego. Podobnie jak w pewnej wersji religijności, w której Bogu (w jego spersonifikowanej formie) przypisuje się odpowiedzialność za kształt losów społeczeństw, tak w ramach idei sprawiedliwości społecznej próbuje się wytworzyć spersonifikowaną odpowiedzialność za różnice, jakie powstają między ludźmi, różnice, które właśnie z perspektywy idei sprawa-

¹ Zob. S. Lukes, *Sprawiedliwość społeczna: Hayekowskie wyzwanie*, przekł. A. Dominiak, Ł. Dominiak, [w:] idem, *Liberałowie i kanibale. O konsekwencjach różnorodności*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 178-183.

² Ibidem, s. 179.

wiedliwości społecznej są nie do przyjęcia. Według Hayeka, próbuje się tu dokonać zabiegu, który można z powodzeniem porównać do zabiegów religijnych. Podobnie bowiem jak w porządku religijnym, ważnym elementem jest tu budowanie wyobrażenia świata jako systemu przyczynowo-skutkowego, w którym to systemie kluczowym elementem jest osobowy podmiot dystrybuujący zasobami ludzkimi, podmiot, który wyposażony jest dodatkowo w wolę sprawczą powodującą na przykład taką, a nie inną alokację dóbr i określoną pozycję w strukturze społecznej.

W stwierdzeniu trzecim kryją się dwie sprawy. Pierwsza dotyczy przekonania, że społeczeństwo nie jest świadomie kierowaną organizacją, której jedną z powinności jest zaspokajanie większości potrzeb jednostek, czy określonych grup społecznych. Społeczeństwo według Hayeka jest raczej swego rodzaju spontanicznym łańcem, w ramach którego nie sposób doszukać się istnienia praw do konkretnego stanu rzeczy. Druga przesłanka zawarta w stwierdzeniu trzecim mówi o pewnym fałszu, jakim cechują się roszczenia dotyczące sprawiedliwości społecznej. Hayek powiada w tym kontekście, że powoływanie się na sprawiedliwość społeczną jest motywowane w gruncie rzeczy zamaskowanym roszczeniem określonej, partykularnej grupy społecznej, jest więc wyrazem ukrytych interesów tejże grupy. Mówiąc inaczej, roszczenia formułowane pod sztandarem sprawiedliwości społecznej, sugerujące ich uniwersalistyczny charakter są *de facto* roszczeniami partykularnymi, załatwiającymi interesy określonej grupy społecznej. Stwierdzenia czwarte, piąte i szóste sprowadzają się do krytycznej oceny systemu opartego na sprawiedliwości społecznej jako systemu ideologicznego (twierdzenie czwarte), rozumianego tu jako konstrukt niemożliwy do zrealizowania (twierdzenie piąte), w związku z czym uparcie podejmowana próba realizacji tegoż pomysłu, musi przynieść katastrofalne dla społeczeństwa skutki (twierdzenie szóste), wyrażające się choćby w ograniczaniu wolności jednostkowych i niebezpieczne zbliżanie się do systemu totalitarnego.

Krytyczny komentarz Lukesa opiera się na kilku kluczowych argumentach. W najważniejszym z nich twierdzi się, że sugestia Hayeka jakoby idea sprawiedliwości społecznej jest nie do pogodzenia z zasadami rozumu (jest irracjonalna i nielogiczna) jest chybiona. Według Lukesa, Hayek próbuje nas w gruncie rzeczy przekonać, że nie warto akceptować racji zachęcających do realizacji idei sprawiedliwości społecznej, a nie udowodnić, że idea sprawiedliwości stoi w konflikcie z ideą rozumu. Odnosząc się do zarzutu dotyczącego quasi-religijnego charakteru idei sprawiedliwości, Lukes twierdzi, że jest to powszechny sposób wzmacniania jakiegokolwiek pomysłu politycznego, polegający na poświęcaniu określonych wartości (na przykład wolności) w imię uświęcania innych (na

przykład sprawiedliwości). Według Lukesa jest to normalna procedura obowiązująca w epoce nowoczesności. Tego rodzaju ceny nie sposób nie zapłacić.

Ta przydługa, choć niepełna, rekonstrukcja sporu pomiędzy Hayekiem a Lukesem jest o tyle ważna dla kontekstu edukacyjnego, że w sposób rzetelny i w miarę pełny wyjaśnia istotę sporu pomiędzy zwolennikami urynkowania edukacji a zwolennikami jej bardziej wspólnotowej wersji. Wartością szczególną rozjaśniającą istotę tego sporu, jest wskazanie na status określonych stanowisk. Lukes zwraca bowiem szczególną uwagę na to, że nie da się w prosty sposób (na przykład poprzez wskazywanie rzekomych błędów logicznych bądź oskarżanie o rzekome myślenie irracjonalne) zdezawuować żadnej poważnie uargumentowanej myśli z zakresu filozofii polityki, a dotyczącej choćby sprawiedliwości społecznej. Wynika to z prostego faktu, że każda definicja sprawiedliwości społecznej zanurzona jest w jakiegoś rodzaju partykularyzmie. Z tej perspektywy, ujmując rzecz nieco przewrotnie, jedyną kategorią uniwersalną jest powszechnie występujący partykularyzm. Brak takich przekonujących rozstrzygnięć wytwarza sytuację pluralizmu, która generuje ciągle spory i konflikty niepoddające się łatwej pacyfikacji. Każdy zatem głos w tej sprawie, jeśli ma być potraktowany poważnie, musi być osadzony w tak rozumianym tle.

Kluczowe pojęcia, które organizują plan wywołanej tu dyskusji można – upraszczając nieco sprawę – sprowadzić do dwubiegunowego ich rozumienia, którego stawka rozgrywa się pomiędzy tym, co jednostkowe a tym co pozajednostkowe. W pierwszym przypadku sprawiedliwość odnosi się przede wszystkim do takiej konstrukcji życia społecznego (w tym edukacyjnego), w której eliminuje się arbitralny przymus zewnętrzny poszerzając tym samym pole wolności. Natomiast z perspektywy drugiej, sprawiedliwość będzie rozumiana, po pierwsze, w kategoriach obowiązujących w konkretnej wspólnotcie, jakiej się przyglądamy (będzie zatem niejako definiowana z wewnątrz określonej wspólnoty), po drugie zaś będzie skoncentrowana nie tylko na jednostce, ale dotykała tego, co wspólne³. Tę dystynkcję uznają za podstawową przy formułowaniu różnych klasyfikacji organizujących omawiane tu spory.

³ Oczywiście, zdaję sobie sprawę, jak nierzadko trudnym zadaniem jest zarysowanie granic pomiędzy interesem jednostkowym a dobrem wspólnym. Można na przykład, odwołując się do tradycji indywidualistycznych, wierzyć w mechanizm, w którym zadbanie o wolność i interes jednostkowy jest w rezultacie działaniem na rzecz interesu wspólnego. W kontekście edukacji, możemy na przykład spotkać się z przekonaniem, że dość wczesna segregacja uczniów, rozumiana jako działanie faworyzujące określone jednostki, pozwala dobrze wyedukować elitę danej wspólnoty, które staną się motorem napędowym rozwoju w wielu sektorach, co ostatecznie przełoży się na dobro całej wspólnoty. Pamiętając o tych niejasnych granicach pomiędzy myśleniem indywidualistycznym a myśleniem wspólnotowym, można jednak wskazać nurty, które istotą swego profilu ideowego czynią dobro

Pojęcia takie, jak równość, wolność, sprawiedliwość są pojęciami etycznymi, które na pewnym stopniu ogólności są na ustach wszystkich, niezależnie od proveniencji ideologicznych. Paweł Śpiewak (za Michaeliem Walzerem) przypomina w tym kontekście, że warto w tej sprawie dokonać podziału na tak zwaną etykę „cienką” i etykę „grubą”. Wyjaśniając ten podział pisze:

Pierwsza, etyka minimalistyczna, wyraża się przez ogólnikowe hasła typu sprawiedliwość, wolność, tolerancja i jest dopiero zaproszeniem do jej pełniejszego objaśnienia, a każda taka próba oznacza, że tym ogólnym hasłem nadaje się realną, maksymalistyczną treść wyrastającą i zrozumiałą w obrębie moralnego i kulturowego doświadczenia [ale również ideologicznego nastrojenia – dop. R.N.] wspólnot etycznych i historycznych⁴.

Michael Walzer dodaje w tym kontekście:

„minimalizm” nie opisuje moralności, która jest tak naprawdę podrzędna albo płytka emocjonalnie. Wręcz przeciwnie: to ta moralność jest bliższa prawdy. Niewiele jest rzeczy istotniejszych niż minimalne rozumienie „prawdy” i „sprawiedliwości”. Jeśli ktoś zaneguje te minimalne wymagania, jakie stawiamy sobie nawzajem, uparcie je powtarzamy. W dyskursie moralnym to, co rozmyte, związane jest z tym, co intensywne, z kolei to, co gęste, idzie razem z zastrzeżeniami, kompromisem, złożonością i różnicą zdań⁵.

Tak pojęte moralne maksimum może istnieć nie tyle dzięki temu, że ma źródło w czymś niezmiennym, uniwersalnym (na przykład Natura, Bóg), ile dzięki temu, że istnieje pewien rodzaj naddatku kulturowego, który jest wynikiem wspólnych doświadczeń, będących niezmienną częścią wspólnoty, do której przynależymy. Sytuacja komplikuje się i zaostrza ideologicznie, gdy przechodzimy na poziom moralnego minimum i próbujemy niejako „rozpakować” pojęcia, które wydają się być tak oczywiste, gdy operujemy nimi w konwencji moralnego maksimum. W takich okolicznościach wyłania się wielość rozwiązań.

Mapa

Zbigniew Kwieciński, próbując nakreślić mapę relacji pomiędzy edukacją a sprawiedliwością zaproponował cztery możliwe rozwiązania, czy punkty tworzące tę mapę. Ścisłej rzecz ujmując, Kwieciński chciał uchwycić stanowiska

wspólne i wprost się do niego odwołują i nurty, które istotą swojego myślenia czynią dobro jednostki i *explicite* to głoszą.

⁴ P. Śpiewak, *Poszukiwanie wspólnot*, [w:] *Komunitarianie. Wybór tekstów*, przekł. P. Rymarczyk, T. Szubka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2004, s. 13.

⁵ M. Walzer, *Moralne maksimum, moralne minimum*, przekł. J. Erbel, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2012, s. 19.

dotyczące nierówności edukacyjnych, ale stosunek do nierówności w edukacji zdradza *de facto* przywiązanie do teorii sprawiedliwości, która ten stosunek określa⁶. Są to zatem następujące stanowiska ilustrujące charakter sprawiedliwości w edukacji: 1) sprawiedliwość rozumiana jako zagwarantowanie „równego prawa do rywalizacji i do pomnażania już posiadanych korzyści, traktującego różnice jako naturalne, ale możliwe do złagodzenia poprzez ochotniczą pomoc”⁷; 2) sprawiedliwość rozumiana jako równe prawo „do ubiegania się o wejście do elit, strzeżonego przez poprawne procedury oceniania i segregacji”⁸; 3) sprawiedliwość w edukacji, która sprowadza się do zapewnienia wszystkim obywatelom „równej i powszechnej dostępności, strzeżonej przez sprawiedliwą i wciąż doskonałą organizację warunków kształcenia”⁹; 4) sprawiedliwość w edukacji, której istota polega na „wyrównywaniu startu, czyli warunków wyjściowych, przebiegu i efektów tym, którzy nie z własnej winy są pokrzywdzeni – poprzez sprawiedliwą redystrybucję środków na rzecz działań profilaktycznych, terapeutycznych i ratowniczych”¹⁰. Kwieciński utożsamia wymienione stanowiska z takimi oto pozycjami ideologicznymi: 1. Neoliberalizm. 2. Neokonserwatyzm. 3. Liberalizm polityczny. 4. Demokracja uczestnicząca¹¹.

Pierwsze stanowisko, które opisał wspomniany autor, zawiera się przede wszystkim w radykalnym nurcie prawicowym i konserwatywnym. Należy jednak dodać, że jest to nurt związany raczej z myśleniem neoliberalnym, a nie, na przykład, z republikanizmem. Podstawową zasadą samoregulacji społecznej jest tu wobec tego rynek. Kwieciński pisze:

Omawiany tu sposób myślenia zachęca – także w procesach szkolnego kształcenia – do rywalizacji, podsycia dążenie do indywidualnego sukcesu, zwycięstwa, nagradza egoistyczną chciwość i zawistną walkę o wysokie pozycje. W dyskursie moralnym używa się eufemizmów w rodzaju: „bycie niezależnym”, „pomyślność życiowa”, „powiodło mu się” itp. „Równość szans” – ilustrowana często przykładem pucybuta, który stał się milionerem – jest traktowana tak, jak szansa każdego gracza na wygranie jedynej nagrody w kilkumilionowej kumulacji w totolotku, czy wyrównany szereg zawodników na mecie, z których tylko jeden wygra¹².

⁶ Z. Kwieciński powiada zresztą, że w jego klasyfikacji chodzi o rozumienie sprawiedliwej relacji pomiędzy równością a wolnością. Zob. Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność*, [w:] idem, *Między patosem a dekadencją*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 40.

⁷ Ibidem, s. 46.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Patrz: ibidem.

¹² Ibidem, s. 41.

Drugi model myślenia, podobnie jak pierwszy, ma charakter elitarystyczny¹³ i wiąże się z akceptacją procesu kształtowania się elit. W obrębie tego nurtu dba się nade wszystko o odpowiednie skonstruowanie ścieżek edukacyjnych, które mają owe elity wyodrębnić. Sprawiedliwy charakter tychże ścieżek jest tu zatem podstawowym przedmiotem troski. Kwieciński odnosząc się do tego modelu pisze:

Prawo do swobodnego kształtowania się elit nakazuje staranne nagradzanie, sortowanie i oddzielanie tych, którzy dzięki przymiotom osobistym, warunkom domowym, pracowitości i możliwości bardziej efektywnego korzystania z ofert systemu edukacyjnego mają najwyższe osiągnięcia intelektualne, od tych, których osiągnięcia są przeciętne, mierne i bardzo niskie¹⁴.

Kwieciński słusznie zauważa, że w modelu tym pojawia się pojęcie dobra wspólnego, ale jest ono wartością, o którą zadbać mogą elity i to właśnie ich szlachetną rolę się tu podkreśla, czyni się też wszystko, aby pełniły one istotną funkcję w rozwoju społeczeństwa. Cel ten próbuje się osiągnąć poprzez między innymi wprowadzanie odpowiedniego systemu oceniania, sortowania, kierowania awansem społecznym uczniów. Model ten w dużej mierze charakteryzuje współczesną politykę oświatową realizowaną w Polsce. Autor akcentuje największą słabość tego rodzaju rozwiązań pisząc, że jest nią:

łatwość odrywania się wykształconych elit od interesów mas społecznych oraz migracyjne wysysanie osób najbardziej utalentowanych z krajów, [ale też z różnych środowisk – dop. R.N.] jak nasz, średnio rozwiniętego kapitalizmu do państw bogatszych, oferujących lepsze spożytkowanie najwyższych kompetencji i znacznie wyższy poziom życia ludzi najlepiej wykształconych¹⁵.

¹³ W pierwszym modelu zawarty jest *implicite* pewien rodzaj elitaryzmu. Mimo tego, że w warstwie deklaratywnej uwypukla się tu równość szans i sprawiedliwą rywalizację, to wiadome jest, że ten rodzaj rywalizacji faworyzuje osoby pochodzące z rodzin o wyższym statusie ekonomicznym, bogatszym kapitale kulturowym. Logika tak skonstruowanej rywalizacji jest zatem dość przewrotna. Z jednej strony sugeruje się otwartą, tzw. zdrową konkurencyjność, z drugiej jest uruchamiany szereg mechanizmów, które uniemożliwiają zaistnienie tak pojętej sprawiedliwej konkurencji. Konsekwencje istnienia systemu edukacyjnego opartego na tak rozumianych zasadach są znacznie poważniejsze. Wytwarzają one na przykład fałszywe przekonanie, że nasza ścieżka edukacyjna jest nade wszystko zdeterminowana przez indywidualne przymioty, jakie posiadamy. Przekonanie to może skutkować nieuzasadnionym poczuciem winy (w przypadku jednostek, którym się nie powiodło) bądź nieuzasadnionym poczuciem triumfu (w przypadku jednostek, którym się powiodło). Rodzi to określone implikacje psychologiczne i może kształtować nieadekwatny obraz świata, który jawi się jako w zasadzie urządzony poprawnie (z perspektywy kryterium sprawiedliwości), a miejsca osiągnane i zajmowane przez określone jednostki są konsekwencją ich indywidualnych przymiotów i wysiłków.

¹⁴ Ibidem, s. 42.

¹⁵ Ibidem, s. 42-43.

Konsekwencją tak realizowanej strategii polityki oświatowej jest pogłębianie się nierówności społecznych, powiększanie się dystansów społecznych.

Trzecia strategia myślenia

sprowadza się do rzeczywiście równej dostępności (nie tylko prawnej) i do zasady sprawiedliwej dystrybucji. Obowiązkiem państwa, samorządów, elit politycznych i wszystkich podmiotów edukacyjnych jest organizowanie oświaty powszechnie i równo dostępnej dla wszystkich, niezależnie od położenia wyjściowego z rodziny, niezależnie więc od poziomu wykształcenia, pozycji społeczno-zawodowej rodziców, ich zamożności i miejsca zamieszkania¹⁶.

W tej propozycji widać pewien rys merytokratycznej koncepcji edukacji, która za punkt wyjścia przyjmuje oświeceniowy, silnie zindywidualizowany paradygmat antropologiczno-społeczny. Konsekwencją tego jest silna koncentracja na jednostce i to właśnie jednostka, jej dobro, kompetencje, możliwości stają się tu naczelnym punktem odniesienia. Efektem takiego myślenia jest swego rodzaju ślepotą na implikacje społeczne, które są istotą budowania tożsamości jednostki, ale również ważną wskazówką sugerującą, jak należy organizować procesy edukacyjne, aby w sposób skuteczny nie tylko wyrównywać szanse, ale również zadbać o rozwój sił społecznych w poszczególnych środowiskach.

Ostatni model myślenia „odwołuje się do prawa każdego człowieka do pełnego rozwoju, do godnego życia i do udziału w kulturze i formułuje jako główną regułę polityki społecznej zasadę redystrybucji”¹⁷. Kwieciński źródła tego modelu upatruje przede wszystkim w koncepcji Johna Rawlsa, ale również w obrębie tak zwanej pedagogiki wyzwolenia. Biorąc pod uwagę, że jednym z naczelných celów tego modelu jest silna próba wskrzeszenia oddolnych ruchów demokratycznych, można by też w tym miejscu szukać inspiracji wśród koncepcji komunitarystycznych. Jest to uzasadnione tym bardziej, że zwolennicy tego nurtu starali się profilować na tyle szeroki front myślenia, aby uniemożliwić zamknięcie go w jakiejś jednej formacji polityczno-ideowej. Czwarty model myślenia, w zależności od uszczegółowionego profilu, może być zatem realizowany w ramach kilku różniących się od siebie teorii politycznych. Może być zatem kojarzony ze społecznie nastawioną myślą liberalną (na przykład wspomnianą koncepcją Johna Rawlsa), z koncepcjami lewicy demokratycznej, bądź z nurtami o charakterze republikańskim (w szczególności z komunitaryzmem)¹⁸.

¹⁶ Ibidem, s. 43.

¹⁷ Ibidem, s. 44.

¹⁸ Wymieniając jednym tchem te trzy nurty, należy oczywiście pamiętać, że istnieją znaczące różnice pomiędzy nimi. Koncepcje liberalne związane z osobą Johna Rawlsa odnoszą się do sprawiedliwości skupionej wokół określonych procedur i słynnego eksperymentu myślowego opartego na tzw. zasłonie niewiedzy. Wiara w powodzenie tak skonstruowanej teorii wiąże się z przekonaniem o istnieniu racjonalnej jednostki, dość swobodnie zanu-

Ku etyce powściągliwości

Jak zatem należałoby się poruszać pomiędzy wymienionymi wyżej stanowiskami ideologicznymi? Celowo wzbraniam się tu przed próbą rozstrzygnięcia sporu. Wychodzę bowiem z założenia, że dobrą praktyką prowadzenia sporu w nauce, w debatach publicznych nie jest próba udowodnienia wyższości określonego stanowiska, ani próba zdezawuowania któregoś z nich, ani też, choć to bardzo pociągająca wizja, próba dojścia do określonego konsensusu. Według mnie, najbardziej wartościową praktyką jest pielęgnowanie powściągliwości dotyczącej rozstrzygnięcia sporu na rzecz jakiegoś stanowiska. Powściągliwość taka pozwala wieść takie życie społeczne, w którym raczej uczy się, jak razem żyć, pomimo braku zgody w ważnych kwestiach etycznych, moralnych. W związku z takim postawieniem sprawy najbardziej cenne koncepcje społeczne to takie, które w sposób najpełniejszy zbliżą się do tego stanu rzeczy. System edukacji jest istotnym kanałem kształtujących życie społeczne, nie jest zatem bez znaczenia, czy model kształcenia, którym dysponujemy pozwala zbliżyć się do tego ideału, czy też nie.

Warto jeszcze dodać, że z tej puli rozwiązań wyłączam te, które opierają się na jakiegoś rodzaju fundamentalizmie epistemologicznym, czyli koncepcji, które zakładają istnienie jakichś esencjalistycznych reguł życia społecznego (między innymi edukacyjnymi) wymagających rozpoznania i dopasowania do nich odpowiednich rozwiązań i strategii działania. Zakładam zatem (być może nieco arbitralnie), że istnieje pewna różnorodność poglądów i koncepcji na temat kształtu życia społecznego, kształtu porządku edukacyjnego, która jest pewnym naturalnym krajobrazem współczesności. Nie oznacza to, że każdy pogląd może być broniący tylko i wyłącznie w trybie

rzanej w określonych wspólnotach społecznych. Odwołanie do partykularnych wartości wspólnotowych jest zatem u Rawlsa tak silnie eksponowane, a jeśli występuje, to w nieco innym charakterze. Wynika to m.in. z tego, że Rawls punktem wyjścia czyni nie perfekcjonistyczną ani organistyczną teorię społeczeństwa, ale teorię społeczeństwa opartą na umowie społecznej (patrz w tej sprawie: J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994). Inaczej rzecz się przedstawia w dwóch pozostałych nurtach, w których silnie akcentuje się zanurzenie jednostki w określone wspólnoty, co prowadzi do definiowania człowieka jako członka owych wspólnot. W tych dwóch nurtach (lewica demokratyczna i komunitarianizm) widać również silną tendencję do próby wskrzeszenia oddolnej inicjatywności. Różnica pomiędzy lewicą demokratyczną a nurtami komunitariańskimi polega jednak na tym, że z perspektywy komunitarian wystarczającym ruchem, jaki należy tu wykonać, jest wyzwolenie w lokalnych wspólnotach aktywności, poczucia solidarności i innych cnót koniecznych do tego, aby wieść dobre życie. Perspektywa lewicowa jest w tym względzie mniej naiwna. Sądzi się tu bowiem, że oddolna partycypacja w kształtowaniu życia społecznego jest konieczna, jednak niewystarczająca. Elementem umożliwiającym realizację sprawiedliwości czy równości społecznej jest jakiś rodzaj ingerencji państwa, które tak modeluje pole gry, aby na przykład działania oddolne były możliwe.

opartym na wewnętrznym, konsensualnym sposobie rozumowania. Oznacza to jednak, że nie da się w prosty sposób wypracować uniwersalnego sposobu myślenia o społeczeństwie i wszystkich jego atrybutach. Nie oznacza to też konieczności wycofania się na pozycję zblazowanego relatywizmu. Świadomość różnorodności jest po prostu istotnym punktem stymulującym nieustanny namysł nad sprawami społecznymi i bardzo ostrożne próby wypowiedziania czegoś quasi-universalnego. Tak rozumiana strategia powściągliwości winna charakteryzować proces edukacyjny, by dzięki temu wytworzyć pole sprzyjające swobodnemu myśleniu. W takiej sytuacji pojawia się szansa stworzenia sytuacji optymalnej równowagi pomiędzy wolnością a równością, której jakość stanowi istotę idei sprawiedliwości.

BIBLIOGRAFIA

- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność*, [w:] idem, *Między patosem a dekadencją*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Lukes S., *Sprawiedliwość społeczna: Hayekowskie wyzwanie*, przekł. A. Dominiak, Ł. Dominiak, [w:] idem, *Liberałowie i kanibale. O konsekwencjach różnorodności*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2012.
- Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, przekł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, PWN, Warszawa 1994.
- Śpiewak P., *Poszukiwanie wspólnot*, [w:] *Komunitarianie. Wybór tekstów*, przekł. P. Rymarczyk, T. Szubka, Fundacja Aletheia, Warszawa 2004.
- Walzer M., *Moralne maksimum, moralne minimum*, przekł. J. Erbel, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.

Disputes over justice in education. Selected threads

SUMMARY

In this paper the author studies the problem of justice in education. He examines only some theoretical aspects of this phenomenon. This paper surveys a dispute over the idea of justice in contemporary political philosophy and education. The author develops an overall understanding of how the idea of justice can be used in relation to education. He presents a few philosophical perspectives connected with the idea of justice and tries to find a good way to move around the map of different positions associated with living in plural society. The vision of the plural public sphere generates the necessity to answer the question connected with the status of moral categories that we use. The category of justice might be a good example. The author attempts to find a way how to live in the situation of constant moral conflict and analyzes the implications of particular conceptions of social justice for education and common life in society.

KEYWORDS: justice, education, pluralism, equality, moral conflict.