

CODZIENNE TROSKI O SPRAWIEDLIWE ROZWIĄZANIA W EDUKACJI

Kategoria codzienności konfrontowana ze sprawiedliwością, która jest traktowana przez ludzi jako rudymenarna wartość społeczna, zmusza do refleksji, odpowiedzi na następujące pytania: czym jest sprawiedliwość, czy sprawiedliwość występuje w naszym życiu, czy czujemy się traktowani sprawiedliwie? Narzuca również konieczność rozważenia kwestii częstotliwości, z jaką rozmyślamy o sprawiedliwości/niesprawiedliwości, sprawiedliwych bądź niesprawiedliwych rozwiązaniach, które napotykamy w różnych obszarach (między innymi w edukacji). Można założyć, że sprawiedliwość jest wartością kardynalną, zasadniczą i dlatego każdego dnia roztrząsamy jej obecność lub jej dojmujący brak.

Jednak gdy spojrzymy na codzienną egzystencję przez rutynę, monotonię podejmowanych działań czy spraw, nie należy oczekiwać, że zostaną one ocenione w kontekście sprawiedliwości. Rutyna, bowiem daje poczucie bezpieczeństwa, chroni przed lękiem i niepewnością, nie inspiruje, nie zachęca do rozpoczęcia poszukiwań idei sprawiedliwości w minionym dniu. Stąd trudno przypuszczać, że codziennie troszczymy się, zabiegamy o dokonanie pomiaru natężenia sprawiedliwości.

Wymienione w tytule troski nawiązują do spostrzeżeń poczynionych przez Zygmunta Baumaną w odniesieniu do sprawiedliwości, która występuje zawsze w formie niedoskonałej, niedokończony, bowiem „sprawiedliwość to tyle, co ciągła rewizja ustaleń, wieczne oczekiwanie większej sprawiedliwości. Sprawiedliwość rzecz można, skazana jest na to, by przebywać po wieczne czasy w stanie *noch nicht geworden*” (Bauman, 2000, 76). „Sprawiedliwość to tyle, co nie dająca się uśmierzyć żądza większej niż dotąd sprawiedliwości” (Bauman, 2000, 110). Bauman przedstawia sprawiedliwość jako „zadanie wylaniające się w jeszcze nieznaną przyszłość” (Bauman, 2007, 69), której dlatego przyporządkować można charakter nieukończenia, ciągłego obmyślenia, jaką formę powinna przybrać w nadchodzącej przyszłości. Ta specyficzna cecha sprawiedliwości uprawnia do konstatacji, że jest ona nieobecna w codziennej refleksji, namyśle.

Jednocześnie, sprawiedliwe społeczeństwo, zdaniem Baumaną, to takie, które stawia sobie ciągle, a więc każdego dnia, zarzuty bycia nie dość sprawiedliwym (Bauman, 2007, 67). Bauman zwraca też uwagę, jak trudno „sformułować reguły ogólne, sprawiające w każdym przypadku, że jakiś stan społeczeństwa już zrealizowany, postrzeżony będzie jako sprawiedliwy” (Bauman, 2007, 89). W związku z tym przekonaniem, żadne społeczeństwo nie ośmieli się określić siebie mianem

„zniszczonej sprawiedliwości” (Bauman, 2007, 67), jak również nie może sobie pozwolić na zastój, stagnację. „Społeczeństwo jest sprawiedliwe dopóty, dopóki nie przestaje krytykować poziomu już osiągniętej sprawiedliwości i poszukiwać sprawiedliwości większej i lepszej” (Bauman, 2007, 67). Bauman proponuje, aby probierzem sprawiedliwego społeczeństwa było „(...) jego niezadowolone z wszystkiego, co się dało ze stanów niesprawiedliwych naprawić i po kierowanych przezeń pod własnym adresem pretensjach, że nie jest ono dość sprawiedliwe” (Bauman, 2000, 110).

Właśnie z powodu ciągłego niezadowolenia społeczeństwa z osiągniętego, istniejącego stanu, poziomu sprawiedliwych rozwiązań, codzienne jego troski (w postaci dialogu, debaty czy buntu) koncentrują się przede wszystkim na poszukiwaniu pojęcia sprawiedliwości. Pomocą w tych działaniach nie służą filozofowie, filozofowie polityczni, socjologowie, którzy ześrodkowali uwagę badawczą na problemie sprawiedliwości, rozróżniają oni bowiem, jej dwa rodzaje, sprawiedliwość *tout court* i sprawiedliwość społeczną — Leszek Kołakowski (Kołakowski, 2011, od 189), sprawiedliwość „naturalną” i sprawiedliwość „społeczną” — Roger Scruton (Scruton, 2014, od 158), „sprawiedliwość jako taka”, „sprawiedliwość w ogóle” i sprawiedliwość społeczna — Zygmunt Bauman (Bauman, 2000, 88-89), sprawiedliwość i sprawiedliwość instytucji bądź kooperacji społecznych — John Rawls (Rawls, 2009) oraz sprawiedliwość wewnętrzną, krajową i sprawiedliwość globalną — Jon Mandle (Mandle, 2009).

Natomiast socjolog Piotr Sztompka przedstawia sprawiedliwość jako ideę uniwersalną, która „(...) towarzyszy ludzkości od zarania dziejów i spotykamy ją we wszystkich kulturach” (Sztompka, 2015, 232). Choć wymienia także autorów — Victora Lundstedt oraz Niklasa Luhmanna, którzy kwestionują istnienie pojęcia sprawiedliwości¹ (Sztompka, 2015, 233). Ponieważ, jego zdaniem, sprawiedliwość pojawia się tylko w wyniku relacji między ludźmi, dlatego posiada zawsze społeczny charakter. Konsekwencją tego wniosku jest wyodrębnienie nie dwóch rodzajów sprawiedliwości, jak wcześniej wskazano, ale aż pięciu.

I tak, Sztompka widzi konieczność wydzielenia następujących kategorii sprawiedliwości: dystrybutywnej (rozdzielczej), która dzieli dobra, wartości, prawa, obowiązki; komunitatywnej, która wynika z kosztów i przywilejów uczestnictwa w różnych grupach, wspólnotach; retrybutywnej (wyrównawczej), która stanowi wyraz kompensaty za doznane straty czy krzywdy; transakcyjnej, która reguluje proces wymiany towarów, usług oraz atrybutywnej, która obejmuje kwestie ewaluacji (Sztompka, 2015, 238). Wszystkie wyżej wymienione rodzaje sprawiedliwości można przenieść na grunt edukacji, np. atrybutywnej sprawiedliwości poszukiwać w rankingach różnego typu i szczebli szkół, ocenach szkolnych, retrybutywnej w akcjach afirmatywnych, parytetach, kwotach

¹ Lundstedt pisze, że sprawiedliwość pozbawiona jest sensu, a Luhmann odsyła ją do muzeum społeczeństwa staroeuropejskiego.

przygotowanych dla przedstawicieli różnych mniejszości, dystrybucyjnej w realizacji prawa do kształcenia w placówkach publicznych, państwowych lub prywatnych, w systemie bonów, kuponów oświatowych.

Z zaprezentowanych klasyfikacji, interesuje mnie, przede wszystkim sprawiedliwość (po prostu, „naturalna”, „jako taka” etc.), choć odwoływać się będę w pewnych zakresach zagadnień edukacyjnych także do sprawiedliwości społecznej. Zamierzam sięgać po pojęcie sprawiedliwości w przypadku opisu rozwiązań oświatowych kierowanych do jednostki, a po sprawiedliwość społeczną, gdy rozstrzygnięcia edukacyjne dotyczą całej społeczności bądź kwestii systemowych. Autorzy wskazanego wyżej bipolarnego podziału zgodnie podkreślają, że sprawiedliwość jawi się jako pojęcie mgliste, mętne i trudne do zdefiniowania. Wyjątkiem są oryginalne ustalenia Sztompki, który odczytuje sprawiedliwość zarówno w kontekście spekulacji intelektualnych, jak i silnych emocji, jakie wywołuje (Sztompka, 2015, 233). Według niego skondensowana, skrótowa definicja sprawiedliwości to „równość reguł nierówności” (Sztompka, 2015, 237). Sztompka analogicznie interpretuje pojęcie nierówności, „to nierówność kryteriów nierówności (inaczej: nierówne stosowanie zasad nierówności)” (Sztompka, 2015, 247).

Natomiast Bauman sprowadza definicję sprawiedliwości do rewersu niesprawiedliwości. „W przeciwieństwie do słownikowej sugestii, to właśnie „niesprawiedliwość” jest logicznie pierwotna, jest pojęciem pozytywnym, gdy idea „sprawiedliwości” wylania się z zanegowania tego, co „niesprawiedliwe”. To „niesprawiedliwość” była zawsze podstawowym, wyjściowym pojęciem ludowej czy potocznej etyki — zaś „sprawiedliwość” była pochodnym, podporządkowanym (...) członem opozycji semantycznej. Sprawiedliwość znaczy tu tyle, co przeciwnik — i spodziewany pogromca — niesprawiedliwości. Tylko niesprawiedliwość jest faktem namacalnym, empirycznym, jest dana w doświadczeniu — sprawiedliwość natomiast jest wizją wybawienia, odzyskania strat, naprawienia szkód, wynagrodzenia za przeżyte cierpienia: krótko mówiąc, naprawy istniejącego stanu rzeczy, który jest stanem niesprawiedliwości” (Bauman, 2000, 88-89).

Należy podkreślić, iż zdaniem Baumana to niesprawiedliwość towarzyszy nam na co dzień, gdyż „(...) brak sprawiedliwości staje się normą codziennego życia” (Bauman, 2000, 109). Dlatego większość ludzi próbująca określić, zmierzyć poziom doświadczenia sprawiedliwości potrafi podać jedynie przypadki niesprawiedliwego traktowania, niesprawiedliwych sytuacji, zdarzeń czy czasów. Niezwykle trudno im przywołać przypadki obecności sprawiedliwości, ponieważ to niesprawiedliwość jawi się współczesnym ludziom codziennością, ich powszednią narracją, towarzyszy im. Znamienne, że niesprawiedliwość wywołuje silne, negatywne emocje, które mobilizują do natychmiastowego podjęcia działań naprawczych, korygujących. Natomiast sprawiedliwość jest

dla ludzi wymarzonym bytem, którego zaspokojeniem stać się może jedynie realizacja pewnej formy utopii, o jakiej w codziennej krzątaninie ludzie nie myślą, nie marzą.

Podobne w charakterze są ustalenia Tomasa Sedláčka, bowiem w książce zatytułowanej „Ekonomia dobra i zła” (Sedláček, 2012), analizując między innymi zapisy Starego Testamentu (m. in. Księgi Hioba, Księgi Koheleta), stwierdza, iż bardzo często w życiu człowiek dobry, sprawiedliwy cierpi, a zły, niesprawiedliwy opływa we wszelkie bogactwa, dostatek (Sedláček, 2012). Sedláček uznaje za przypadkowe relacje między sprawiedliwością ludzkiego postępowania a jego następstwami. Brakuje symetrii pomiędzy zachowaniem, czynami a ich konsekwencjami, „(...) są sprawiedliwi, którym się zdarza to, na co zasługują grzesznicy, a są grzesznicy, którym się zdarza to, na co zasługują sprawiedliwi” (za: Sedláček, 2015, 82). Ludzie współcześni, podobnie jak żyjący wcześniej, oczekują, iż spotka ich nagroda za czynienie dobra, kara za niegodziwość. Prowadzą zestawienia dobrych, moralnych uczynków w swoim życiu oraz złych, niemoralnych w przypadku innych ludzi, a następnie skrupulatnie sprawdzają czy bilans nagród bądź kar odpowiada ich buchalterii.

Codzienne doświadczenia współczesnych ludzi zmuszają do sformułowania wniosku, że to przede wszystkim niesprawiedliwość (u Koheleta nazwana marnością), czy jak chce Sztompka nieobecność sprawiedliwości dystrybucyjnej, retribucyjnej oraz atrybucyjnej, towarzyszą im w życiu. Potwierdzeniem braku zależności między dobrym, poprawnym postępowaniem, a tym, co spotyka w życiu człowieka jest rozmowa Jerzego Vetulaniego z księdzem Grzegorzem Strzelczykiem (Vetulani, Strzelczyk, 2016). Ksiądz Strzelczyk podsumowując historię Hioba stwierdza, iż „(...) człowieka może dotknąć głębokie nieszczęście, mimo że nie zrobił nic złego. Nie ma automatycznej sprawiedliwości w naszym świecie” (Vetulani, Strzelczyk, 2016, 166). Zwraca także uwagę na nową interpretację odczuwania przez współczesnych ludzi braku szczęścia, którą wywodzi z Ośmiu błogosławieństw (Vetulani, Strzelczyk, 2016, 166). Szczęśliwi będą w przyszłości ci, którzy się teraz smucą, a sprawiedliwością zostaną nasyceni ci, którzy są dzisiaj jej spragnieni.

Kolejne ujęcie opozycji pojęć sprawiedliwość/niesprawiedliwość przedstawia Scruton, dowodzi on, że nie jest przykładem niesprawiedliwości fakt, iż „jedna kobieta rodzi się ładniejsza albo inteligentniejsza od drugiej” (Scruton, 2014, 159). Jako konserwatysta deklaruje, że pojęcie sprawiedliwości jest tak trudne do zaobserwowania, uchwycenia, „iż nie powinniśmy uważać za niesprawiedliwy fakt, że jedna osoba rodzi się bogatsza od drugiej czy że pewien procent obywateli posiada na własność pewien procent zasobów kraju” (Scruton, 2014, 159). Według Scrutona (podobnie jak wcześniej Bauman) niesprawiedliwość jest naturalną koleją życia, której ludzie nie kontestują, a sprawiedliwość cudownym zbiegiem okoliczności, wyjątkiem, jaki rzadko jest ich

udziałem. Posługując się metaforą, sprawiedliwość to wygrana w grze losowej, czy jak sugeruje Bauman niedzielny strój wiszący w szafie, odświętne wydarzenie (Bauman, 2000, 109).

Odpowiednio, nanosząc semantyczne ustalenia Scrutona oraz Baumana w odniesieniu do sprawiedliwości, na grunt edukacji można w sposób uzasadniony stwierdzić, iż normą, standardem jest niesprawiedliwy dostęp do kształcenia, szkolnictwa bądź rozwiązania oświatowe, które nie odpowiadają na ujawniane przez uczniów potrzeby. Codziennością współczesnej edukacji jawi się niesprawiedliwe, nierówne realizowanie możliwości zdobycia wykształcenia. Powszechnie akceptowane jest uzależnienie dostępu do oświaty dobrej jakości, od statusu materialnego rodziny, jej aspiracji, ambicji. Dlatego tylko niektórych rodziców stać na elitarne (np. prywatne), dobre szkoły bądź dodatkowe zajęcia, korepetycje, które prowadzą do osiągnięcia sukcesu zawodowego i/lub życiowego, inni są pozbawieni takiej szansy. Współczesne społeczeństwa przyjmują tego typu zależności za sprawiedliwe.

Dodatkowo Scruton krytykuje powszechne przekonanie (formułowane przede wszystkim przez socjalistów), że sprawiedliwość należy utożsamiać z równością (Scruton, 2016, 93). Krytykuje on to rozumienie sprawiedliwości za fatalne rezultaty reform szkolnictwa w krajach zachodnich, szczególnie w Wielkiej Brytanii (Scruton, 2016, 94-95). Według Scrutona zmiany wprowadzone w zakresie programów nauczania, egzaminów, selekcji w postępowaniu rekrutacyjnym, które zmierzały do „eliminacji różnic i niesprawiedliwych korzyści, tak aby dzieci wchodziły do społeczeństwa z jednakowymi szansami na godne życie” (Scruton, 2016, 60), należy interpretować jako narzędzie inżynierii społecznej oraz wypaczenie celu edukacji. Scruton zauważa, „że odkąd szkołom narzucono egalitarny program, w całym zachodnim świecie nastąpił spadek poziomu nauczania w szkołach” (Scruton, 2016, 61).

Dlatego alternatywnym przykładem odczytania sprawiedliwego realizowania paradygmatu równości szans edukacyjnych jest pomysł dwojga genetyków, psychologów behawioralnych — Kathryn Asbury i Richarda Plomina, zaprezentowany w książce zatytułowanej „Geny i edukacja”, który zasadza się na spersonalizowanej edukacji każdego dziecka, na indywidualnym dostosowaniu kształcenia do możliwości, jakie wynikają z genotypu ucznia (Asbury, Plomin, 2015). Koncepcja autorów — personalizacji nauczania zakłada między innymi, że „równość szans wymaga różnorodności szans” (Asbury, Plomin, 2015, 179), ponieważ nawet przy założeniu, iż wszyscy żyją w identycznych warunkach, środowiskach oraz uczęszczają do identycznych szkół, osiągnięcia 50% dzieci będą powyżej przeciętnego poziomu, a 50% poniżej tego poziomu. Wyjaśnienia dla wskazanych wyników należy szukać w DNA uczniów. Zróznicowanie genetyczne uczniów obliguje administrację oświatową do proponowania rozwiązań edukacyjnych odpowiadających tym uwarunkowaniom.

Podobną interpretację sprawiedliwości jako konieczności rezygnacji ze stosowania zasady równości przedstawia Sztompka, bowiem dla niego, równość w edukacji inicjuje paradoks, aporie. Paradygmat równego dostępu do placówek oświatowych, kształcenia powinien obowiązywać w stosunku do „(...) nierównych uczniów, pracowitych i leni, mądrych i głupich, co w rezultacie prowadzi do nierówności kolejnej: lepiej i gorzej wykształconych” (Sztompka, 2015, 237). Przyjmując to stanowisko, należy oczekiwać, iż społeczeństwo w ramach rozstrzygnięć sprawiedliwych zaproponuje zróżnicowane oferty kształcenia.

Odpowiedzi na pytania dotyczące rozumienia sprawiedliwości udziela także Michael J. Sandel, filozof polityczny, profesor Uniwersytetu Harvarda. Choć w swojej książce „Sprawiedliwość. Jak postępować słusznie?” (Sandel, 2013) prezentuje szeroki wachlarz możliwości odczytywania sprawiedliwości (od utilitaryzmu przez liberalizm do libertarianizmu), Sandel lokuje omawiane pojęcie w moralności. Dlatego za sprawiedliwe zachowanie, według niego, uznać należy takie, które jest moralne, odpowiada obowiązującym zasadom ładu moralnego.

Zainteresowanie dokonaniem oceny moralnej (a więc przepuszczenia przez sito sprawiedliwości), uwikłania współczesnego świata w wolny rynek, oddaje jego pierwsza książka wydana w Polsce „Czego nie można kupić za pieniądze. Moralne granice rynku”. Sandel zastanawia się w niej czy moralne, a tym samym sprawiedliwe, jest np. zachęcanie uczniów publicznych szkół amerykańskich do pilnej, sumiennej nauki poprzez wypłacanie im pieniędzy (Sandel, 2012, od 66).

Gratyfikacje finansowe oferowane są nie tylko uczniom, ale także nauczycielom. Dzieci, młodzież otrzymują środki pieniężne za przeczytanie książki (np. 2 dolary drugoklasiści z Dallas), frekwencję, dobre zachowanie i regularne odrabianie zadań domowych (np. 200 dolarów miesięcznie uczniowie niższej szkoły średniej w stanie Waszyngton), dobre oceny na testach kompetencyjnych czy oceny końcowe (np. 50 dolarów za ocenę bardzo dobrą, 35 dolarów za ocenę dobrą oraz 20 dolarów za ocenę dostateczną w niższej szkole średniej w Chicago). Odpowiednio nauczyciele mogą liczyć na nagrody, zachęty finansowe, gdy ich uczniowie osiągną dobre wyniki podczas egzaminów standardowych (Sandel, 2012, od 68).

Na obecność w pojęciu sprawiedliwości moralnych aspektów dowodów dostarcza psycholog Paul Bloom, który w książce pod tytułem „To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła”², twierdzi, że przychodzimy na świat z „elementarnym poczuciem sprawiedliwości — skłanianiem się ku równemu podziałowi zasobów” (Bloom, 2015, 13). Wrodzonej wrażliwości na sprawiedliwość postrzeganej jako równość towarzyszy, zdaniem Blooma, pragnienie prawości polegające na oczekiwaniu, iż dobre uczynki zostaną docenione, a złe potępione, zmysł moralny oraz empatia

² Szczególnie przydatny dla analizy pojęcia sprawiedliwości okazał się rozdział 3. — sprawiedliwość, status i kara.

i współczucie (Bloom, 2015, 13). Psycholog zauważa, że dla współczesnych ludzi charakterystyczne „(...) jest ogólne dążenie do równości. Dzieci spodziewają się równego traktowania, wolą tych, którzy równo dzielą zasoby, i same mają silną tendencję do równego obdzielania innych. Te spostrzeżenia współgrają z pewną koncepcją natury ludzkiej, zgodnie z którą człowiek przychodzi na świat wyposażony w instynkt równości — jesteśmy urodzonymi egalitarystami” (Bloom, 2015, 68).

Wrodzone rozumienie pojęcia, zmysłu moralności przynależy ludziom jako gatunkowi. Niezależnie od kultury, wyznania, wykształcenia, rasy oraz cywilizacji większość ludzi „(...) rozwiązuje dylematy moralne w podobny sposób, mimo podawania różnych uzasadnień” (Vetulani, Strzelczyk, 2016, 81). Powyższy wniosek jest wynikiem badań, jakie przeprowadził Mark Hauser z Uniwersytetu Harvarda. Wysunął on również hipotezę, iż w ludzkim mózgu znajdują się elementy składające się na „gramatykę moralności” (Vetulani, Strzelczyk, 2016, 81), z której jednostki konstruują systemy moralne. W oparciu o te systemy, w różnych kulturach ludzie dokonują podobnych podziałów na rzeczy dobre i złe. Te ustalenia dotyczące uniwersalnego i ewolucyjnego charakteru moralności w przypadku ludzi, uprawniają do stwierdzenia, iż codziennie, powszechnie rozmyślają oni o kwestiach sprawiedliwości, sprawiedliwych rozwiązaniach.

Udokumentowane również badaniami, poglądy Blooma dotyczące sprawiedliwości, układają się w następujący ciąg: moralność — sprawiedliwość — równość. Również Sztompka analizując ideę sprawiedliwości nazywa równość zasadą nadrzędną lub metazasadą (Sztompka, 2015, 247). Spostrzeżenia Blooma można sprowadzić do wniosku, tezy, iż ewolucyjnie jesteśmy przygotowani do troski o sprawiedliwy, moralny charakter układu relacji między naszym zachowaniem i towarzyszącymi mu konsekwencjami. Podobnie — Ha-Joon Chang ekonomista koreańskiego pochodzenia, pracujący na Uniwersytecie w Cambridge — przychyliła się do poglądów psychologów, że dążenie do równości to naturalne dla człowieka uczucie, które w historii ludzkości uznać należy za olbrzymią siłę napędową (Chang, 2015, 265).

Szukając rozstrzygnięcia dylematu pojęcia sprawiedliwości, warto odwołać się do fundamentalnego, wszechstronnego, wyczerpującego i krytycznego opracowania Rawlsa. Jego teoria sprawiedliwości funkcjonuje jako kanon, rudymenty wielu dyscyplin naukowych, szczególnie w zakresie ekonomii, filozofii politycznej, socjologii, etyki, religii, prawa, polityki, stosunków międzynarodowych etc. Dociekania Rawlsa to podstawa, po którą sięgają często naukowcy analizujący, wydaje się, bardzo odległe od sprawiedliwości problemy³.

³ Zob. np. Zwarthoed, Danielle; 2012, Zrozumieć biedę. John Rawls — Amartya Sen, tłum. Agnieszka Karpowicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Warto zauważyć, że współcześnie poglądy Rawlsa weszły do dyskursu codziennego, czego przykładem jest tekst Wojciecha Orlińskiego „Śmieciowy liberalizm, czyli druga zasada Rawlsa” (Orliński, 2016). Wymieniona w tytule artykułu druga zasada (u Rawlsa zasada dyferencjacji) opiera się na założeniu, że nierówności są sprawiedliwe, gdy wiążą się z korzyściami osób, grup defaworyzowanych, które doświadczają gorszego traktowania, dyskryminacji. Należy także podkreślić, że dotychczas niewielu pedagogów odwołało się, sięgnęło do ustaleń Rawlsa.

Rawls w „Teorii sprawiedliwości” definiując sprawiedliwość jako bezstronność, wskazuje obowiązujące zasady sprawiedliwości w odniesieniu do jednostek i instytucji. Instytucje, jego zdaniem, są sprawiedliwe, jeśli nie dokonują między ludźmi arbitralnych rozróżnień (Rawls, 2009, 32). Dlatego sprawiedliwość nakłada na instytucje konieczność odpowiedniego wyważenia dla każdego człowieka praw i obowiązków, mających swoje źródło w życiu społecznym (Rawls, 2009, 32). Można zaproponować, aby w zakresie edukacji, sprawiedliwe oszacowanie praw i obowiązków, o których wspomina Rawls, spowodowało taką organizację instytucji oświatowych, że nie będą one uzależniały, różnicowały swojej oferty np. od kategorii uczniów bądź właśnie dostosowywały do różnych potrzeb, jak chcą genetycy, psychologowie czy socjolog Sztompka.

Wszystkie wyżej zaprezentowane ujęcia sprawiedliwości czy sprawiedliwości społecznej można sprowadzić do idei równości. Zarówno rozważania Baumana, jak i Sandela, Scrutona, Sztompki, Blooma czy Rawlsa, upoważniają do przyjęcia preasumpcji, iż codzienna, powszechna troska ludzi o sprawiedliwe rozwiązania w edukacji przejawia się w dążeniu do równości szans i/lub równości rezultatów, wyników. Warto jednak podkreślić fakt stawianych przez Kolakowskiego wobec równości oczekiwań, aby nie przybrała formy jakobińskiej — idealnej równości, bowiem „jako cel samoistny, niezależny od dobrobytu ludzi i zbiorowości; nie ma żadnego prawa, mocą którego im więcej równości, tym lepiej ludziom, w szczególności tym socjalnie upośledzonym, się żyje” (Kolakowski, 2011, 191). I tak — „nie po jakobińsku” traktują równość pozostali autorzy analiz pojęcia sprawiedliwości.

Podobnie uważa przywołany już wcześniej Chang, docent na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Cambridge. Wzywa on, aby „przede wszystkim (...) zapewnić wszystkim dzieciom odpowiednie wyżywienie i opiekę. W przeciwnym razie równość szans zapewniana przez mechanizm rynkowy nie zagwarantuje sprawiedliwego współzawodnictwa. Będzie to raczej wyścig, w którym nikt co prawda nie może wystartować wcześniej, ale niektórzy mają przymocowane do nóg ciężarki” (Chang, 2013, 327-328). Zdaniem Changa dla zapewnienia bardziej sprawiedliwych warunków rywalizacji dzieci, powinny obowiązywać narzędzia socjalne, które zrekompensują wyjściowe nierówności.

I tak, domaga się np. wsparcia finansowego dla biednych rodzin, subsydiowania instytucji opieki nad dziećmi, wyższych nakładów na szkoły działające w biedniejszych dzielnicach, w przeciwnym razie biedne dzieci „nie będą w stanie w pełni wykorzystać swojego wrodzonego potencjału” (Chang, 2013, 285). Jednak Chang pesymistycznie zakłada, że nawet wszechstronne wsparcie udzielone ludziom biednym, nie pozwoli im zwyciężyć w rywalizacji „nawet na najbardziej sprawiedliwym rynku” (Chang, 2013, 285).

Przykładem udanych działań w zakresie uczynienia realnym paradygmatu sprawiedliwych szans edukacyjnych zgodnie z założeniami Changa, jest program Bolsa Familia w Brazylii (Honore, 2015, 233). W ramach tego programu biedne rodziny mogą otrzymać od 22 do 200 reali na każde dziecko, pod warunkiem, że rodzice zadbają, aby ich dziecko regularnie uczęszczało do szkoły oraz poddawało się medycznym badaniom okresowym. Bolsa Familia obejmuje w Brazylii 12 milionów rodzin, program „pomaga likwidować biedę, zmniejsza procent niedożywionych dzieci wiejskich, zmniejsza różnice dochodów i zwiększa frekwencję w szkołach” (Honore, 2015, 233). Program Bolsa Familia został pozytywnie oceniony przez Bank Światowy, dlatego jest wprowadzony jako wzorcowe rozwiązanie opieki socjalnej w zakresie wyrównywania szans oświatowych w ponad 20 państwach.

Kolejną egemplifikacją tworzenia sprawiedliwych warunków dla osiągnięć edukacyjnych jest program realizowany w 97 szczególnie biednych kwartałach Nowego Jorku — Harlem Children’s Zone (HCZ). „Program nakierowany jest na wszystkie czynniki, które mogą mieć wpływ na przyszłość dziecka, począwszy od jego urodzenia — chodzi tu o zdrowie, żywienie, mieszkanie, edukację, czas wolny, rodzicielstwo, środowisko naturalne, monitoring, przestępczość uliczną, rozwój społeczności lokalnych” (Honore, 2015, 112). Celem HCZ jest nie tylko umożliwienie każdemu dziecku zdobycia pełnego wykształcenia średniego, ale także rozbudzenie ambicji, chęci do kontynuowania edukacji na poziomie szkoły wyższej — college’u. W ramach HCZ zorganizowano także centra przedszkolne, gdzie dzieci w wieku trzech, czterech lat jedzą zdrowe posiłki, uczą się języka angielskiego, francuskiego i hiszpańskiego, arytmetyki, bawią się i odpoczywają.

Warto zauważyć, że programów interwencyjnych skierowanych na zlikwidowanie niesprawiedliwości, nierówności wśród małych dzieci bronił prezydent Obama, zdaniem którego „za każdego dolara zainwestowanego w te programy, otrzymujemy z powrotem 10 dolarów zaoszczędzonych na zasiłkach, mniejszych kosztach opieki zdrowotnej i niższej przestępczości” (Nussbaum, 2016, 156). Według Obamy uzasadnieniem dla wprowadzenia tego typu wsparcia jest powiększenie dochodów indywidualnych obywateli oraz wzrost rozwoju gospodarczego w skali całego kraju. Argumenty przekonujące o słuszności amerykańskich rozwiązań w dążeniu do zapewnienia dzieciom równych szans w edukacji, posiadają więc charakter ekonomiczny, rynkowy.

Według Changa „równość szans jest absolutnie niezbędna, ale niewystarczająca do zbudowania prawdziwie sprawiedliwego i efektywnego społeczeństwa” (Chang, 2013, 284). Dla uzyskania sprawiedliwego społeczeństwa, zdaniem Changa, nieodzownym elementem (obok równości szans) jawi się równość rezultatów/wyników. Choć równocześnie zaznacza, że zbyt duża „równość rezultatów może okazać się szkodliwa” (Chang, 2013, 283). Dokonując implementacji ustaleń Changa do sprawiedliwości w zakresie edukacji, należy podkreślić, iż proponowane dzieciom formy oświaty powinny uwzględniać nie tylko równość szans, ale także równość rezultatów. Uczniowie pochodzący z biedniejszych rodzin — niedożywieni, bez nawyku czytania, o skromnym, ograniczonym zasobie słownictwa, pozbawieni pomocy, wsparcia ze strony rodziców, przy równym starcie poniosą w edukacji porażkę.

Znacznie dramatyczniej przedstawia wymiar niesprawiedliwości w życiu współczesnych dzieci książka pod znamienym tytułem „Nierówność, która zabija. Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć” Gorana Therborna. Autor analizuje między innymi zjawisko karłowacenia (*stunting*) dzieci, które pierwotnie odnosiło się do wskaźnika ich niedożywienia (Therborn, 2015, 18). Karłowacenie w okresie dzieciństwa wywiera ogromny wpływ nie tylko na fizyczny i psychiczny stan zdrowia czy prognozowaną długość życia, ale także na rozwój poznawczy, osiągnięcia w pracy zawodowej (np. uzyskiwany dochód), posiada również dostrzegalne skutki dla następnych pokoleń (Therborn, 2015, od 19).

Warto podkreślić, że Therborn kończy swoją książkę znamieną frazą: „walka o równość wkrótce się rozpocznie. Nikt nie wie, jak się skończy. Po której stronie się opowiesz?” (Therborn, 2015, od 210). To pytanie stanowić może podstawę do codziennego namysłu, refleksji nad przygotowaniem, a następnie wprowadzeniem sprawiedliwych rozwiązań w obszarze edukacji. Troska o udzielenie odpowiedzi na powyższe pytanie może przejawiać się we wprowadzeniu akcji afirmatywnej, nazywanej również dyskryminacją pozytywną, która wymaga zasady różnego postrzegania i traktowania poszczególnych kategorii ludzi, lepsze rezerwowane jest dla tych, którzy wcześniej doznali upośledzenia, wykluczenia, ograniczenia w swoich potrzebach edukacyjnych. Problemowi oceny akcji afirmatywnej w kontekście zaspokajania oczekiwań dotyczących sprawiedliwości poświęca uwagę Sandel, czyni to w rozdziale zatytułowanym „Spór o akcję afirmatywną” (Sandel, 2013).

Współczesne społeczeństwa oczekują, że w edukacji obowiązywać będą rozwiązania, które naprawią niesprawiedliwości, niegodziwości stanu obecnego. Skrupulatnie i troskliwie poszukują sprawiedliwych rozwiązań, które skorygują, zreperują niedostatki funkcjonującego szkolnictwa np. poprzez personalizację nauczania, zrekompensują doznane przez uczniów w obszarze oświaty krzywdy w postaci wykluczenia ich, ograniczania czy spychania z pewnych fragmentów, szczebli

edukacji. Codziennie stawiane we współczesnych społeczeństwach pytania o sprawiedliwe rozwiązania kwestii oświatowych czekają na odpowiedzi, ponieważ dotychczasowe okazują się niezadowalające, nie dość sprawiedliwe.

Codziennie troski o zapewnienie sprawiedliwych rozwiązań nie ograniczają się wyłącznie do obszaru edukacji, lecz zasięgiem swym obejmują wszystkie aspekty życia współczesnych ludzi. Zaprezentowane w artykule ujęcia sprawiedliwości — ekonomiczne, filozoficzne, moralne, prawne, psychologiczne, religijne czy socjologiczne — uprawniają do sformułowania wniosku o uniwersalnym charakterze tego pojęcia. Niezależnie od kręgu kulturowego, cywilizacyjnego, narodowego zauważyć można namysł oraz dyskusję nad pytaniami o istotę sprawiedliwości, jej obecność w naszym życiu bądź możliwościami zapewnienia jej sobie. Dlatego, jak przekonują wyniki najnowszych badań naukowych, ludzie rodzą się wyposażeni w intuicyjne rozumienie, wyczucie sprawiedliwości. Każdy z nas przychodzi na świat zaopatrzony w zestaw „klocków” — narzędzi, które pozwalają dokonać oceny, co jest sprawiedliwe, a co nie, kto postępuje dobrze, właściwie, a kto źle, kogo można określić mianem dobrego człowieka. Wszelkie rozróżnienia, kategorie odmienności, które dzielą współczesnych ludzi nie wpływają na postrzeganie, jak i odczuwanie sprawiedliwości, bowiem jest ona doskonałym przykładem uniwersalnej, zunifikowanej globalnie wartości.

Należy również podkreślić, iż sprawiedliwość jawi się wartością zasadniczą, fundamentalną nie tylko dla współczesnych ludzi, ale stanowiła interesujący problem badawczy dla minionych pokoleń naukowców oraz zwykłych ludzi. Każda społeczność historyczna zastanawiała się nad zdefiniowaniem sprawiedliwości. Ten ciągły dyskurs o sprawiedliwości w porządku ludzkich spraw wynikał, być może, z zauważonego przez Baumana stanu niezadowolenia z istniejącego poziomu, napięcia, obecności w świecie omawianej wartości. Określenie, jakim posłużył się Bauman w odniesieniu do sprawiedliwości — *noch nicht geworden* — najlepiej pokazuje jej wiecznie niedokończoną formę, wieczne niezadowolenie społeczeństwa z osiągniętego rezultatu. Codzienne troski o sprawiedliwe rozwiązania w różnych obszarach (nie tylko w edukacji), to dosłowny sposób interpretacji konieczności ciągłego pomiaru i odczytywania wskazań na skali przedstawiającej wartość, poziom sprawiedliwości.

Analiza problemu, zagadnienia codziennych dysput na temat sprawiedliwości pozwala także na dostrzeżenie realizowanego powszechnie wspólnego losu ludzi, którzy podążają w życiu za/ku sprawiedliwości. Jednak w czasie tej wędrówki, paradoksalnie, spotyka nas na co dzień niesprawiedliwość. Natomiast doświadczenie jej rewersu traktowane jest jako święto, niezwykła kolej życia, wyjątkowy zbieg okoliczności, które raczej nie wynikają z postępowania jednostek, co skłania je do poszukiwania sił czy źródeł zapewniających sprawiedliwość.

Literatura:

- Asbury, Kathryn; Richard Plomin; 2015, Geny i edukacja, tłum. Małgorzata Guzowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Bauman, Zygmunt; 2007, Społeczeństwo w stanie oblężenia, tłum. Janusz Margański, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman, Zygmunt; 2000, Ponowoczesność jako źródło cierpienia, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bloom, Paul; 2015, To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła, tłum. Ewa Wojtych, Sopot: Smak Słowa
- Chang, Ha-Joon; 2015, Ekonomia. Instrukcja obsługi, tłum. Barbara Szelewa, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej
- Chang, Ha-Joon; 2013, 23 rzeczy, których nie mówią ci o kapitalizmie, tłum. Barbara Szelewa, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej
- Honore, Carl; 2015, Bez pośpiechu. Jak mądrze rozwiązywać problemy i nie zwariować w szybkim świecie, tłum. Wojciech Mitura, Warszawa: Drzewo Babel
- Kolakowski, Leszek; 2011, Moje słuszne poglądy na wszystko, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak
- Mandle, Jon; 2009, Globalna sprawiedliwość, tłum. Małgorzata Dera, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Nussbaum, Martha C.; 2016, Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów, tłum. Łukasz Pawłowski, Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej
- Orliński, Wojciech; 11.02.2016, Śmieciowy liberalizm, czyli druga zasada Rawlsa; w: Duży Format. Magazyn Reportersów, Nr 6/1169
- Rawls, John; 2009, Teoria sprawiedliwości, tłum. Maciej Panufnik, Jarosław Pasek, Adam Romaniuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sandel, Michael J.; 2012, Czego nie można kupić za pieniądze. Moralne granice rynku, tłum. Anna Chromik, Tomasz Sikora, Warszawa: Kurhaus
- Sandel, Michael J.; 2013, Sprawiedliwość. Jak postępować słusznie?, tłum. Olga Siara, Warszawa: Kurhaus
- Scruton, Roger; 2002, Co znaczy konserwatyzm, tłum. Tomasz Bieroń, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo
- Scruton, Roger; 2016, Jak być konserwatystą, tłum. Tomasz Bieroń, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo
- Sedláček, Tomáš; 2012, Ekonomia dobra i zła. W poszukiwaniu istoty ekonomii od Gilgamesza do Wall Street, tłum. Dariusz Bakalarz, Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA
- Therborn, Göran; 2015, Nierówność, która zabija. Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć, tłum. Paweł Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Vetulani, Jerzy; ks. Grzegorz Strzelczyk; 2016, Ćwiczenia duszy, rozciąganie mózgu, Kraków: Wydawnictwo Znak