

Jacek Moroz
Uniwersytet Szczeciński

Deliberacja „zamiast” władzy. Kontekst edukacyjny

Summary

DELIBERATION INSTEAD OF POWER – AN EDUCATIONAL CONTEXT

Power is undoubtedly a politically intriguing phenomenon. However, mainly its socio-practical character makes power especially important from the educational point of view. Our thinking around the concept of power can be focused on its two types:

1. Asymmetrical conception of power containing elements of resistance and conflict,
2. Concepts of power as a collective potential.

The institution of school using appropriate didactic strategies in an active way can support or block one of the two proposed concepts of power. By advocating for the concept of power as a collective potential, in this article the author proposes to consider a deliberative thinking procedure as an element of education influencing the understanding of the functioning of democracy.

The main purpose of the article is to justify the thesis that applying the procedural model of justification in educational practice (see John Rawls) makes a significant contribution to students' acquisition of thinking skills that support deliberative attitudes.

Key words: *justice as fairness*, John Rawls, education, power

red. Paulina Marchlik

Słowo *władza* jest terminem, któremu dzięki „bogatej” ekstensji, nie grozi ubóstwo odniesień. Oznacza to, że prócz dobrze znanego nam, klasycznego już podziału władzy politycznej na ustawodawczą, wykonawczą i sądowniczą, bez przeszkód możemy mówić o władzy ekonomicznej, władzy rozumu, władzy zasad etycznych, władzy boskiej i wielu innych. Niezależnie od tego, na jaki powołamy się jej rodzaj, termin *władza* prawdopodobnie zawsze będzie nas

odsyłał do pewnej określonej treści zawartej w stosunku podporządkowania. W dalszej części tekstu będą odnosił się wyłącznie do tzw. władzy politycznej¹, często kojarzonej z relacją przemocową, z którą powiązane są dwie siły – podporządkowująca i podporządkowana. Władzę oczywiście można przedstawiać w nieco mniej radykalnym świetle, utożsamiając ją, dla przykładu, z pewną formą zarządzania, któremu towarzyszy działanie z założenia pozbawione przemocy bezpośredniej. Niemniej i w takim przypadku zachodzi konieczność użycia jakiegoś rodzaju siły w sytuacji braku dobrowolnego podporządkowania wobec zatwierdzonych przyjętym na mocy prawa dekretem i obowiązujących w danej grupie zasad. Wydaje się, iż bardzo trudno byłoby wskazać system polityczny, w którym organy władzy (niezależnie od ich pochodzenia, formy i charakteru jej sprawowania) nie stosowałyby, w określonych przypadkach, jakiegoś rodzaju przymusu bądź presji przejawiającej się w niebezpośrednich formach oddziaływania.

Władza jest zjawiskiem społecznym, dotyka niemalże wszystkich aspektów naszego życia, a świadomość jej istnienia często rodzi się już w momencie przekroczenia progu szkoły powszechnej. Ta ostatnia, pełniąc funkcję adaptacyjną, staje się miejscem, w którym dokonuje się swoiste oddziaływanie formujące, z założenia „zakorzeniające” młodego człowieka w kulturze i społeczeństwie. Niestety w adaptacyjność niejako programowo wpisane są pewne formy przymusu realizowanego w ramach funkcjonalistyczno-behawioralnego paradygmatu kształcenia (por. Klus-Stańska 2010; Sajdak 2013). W konsekwencji proces edukacyjny przyjmuje postać zjawiska kulturowego, w którym zasadniczą rolę odgrywa stosunek podporządkowania², a zatem i relacja władzy.

Jeśli jednym z celów szkoły ma być kształtowanie u uczniów postaw demokratycznych, to sama wiedza na temat znajomości praw i obowiązków nie wystarczy. Wydaje się, że aby zyskać „odpowiednią” świadomość polityczną, a wraz z nią rozumienie i umiejętność korzystania ze swobód i praw obywatelskich, konieczne jest uczestnictwo we wspólnocie kierującej się demokratycznymi wartościami³. Niemniej każda antyautorytarna wspólnota niejako naturalnie będzie

¹ O ile nie będę zaznaczał, że chodzi o inny rodzaj władzy.

² Podporządkowanym może być zarówno uczeń, jak i nauczyciel, zaś obaj podlegają „siłom społecznym” ucieleśniającym się choćby w realizowanym paradygmacie edukacyjnym.

³ W artykule przyjmuję założenie o fundamentalnym charakterze tzw. wartości demokratycznych, do których *sprawiedliwość* bez wątpienia należy. Mam jednak świadomość, iż uznanie wskazanych wartości za fundamentalne, z pominięciem ich definicji i uzasadnienia, jest działaniem nieco arbitralnym. Niemniej czynię tak, by nadmiernie nie rozwijać kwestii niestanowiących tu rozważań zasadniczych, a będących równie dyskusyjnymi, co wątek główny artykułu. Poza tym

uwikłana w jawne konflikty, wynikające z wielości i różnorodności zajmowanych w niej stanowisk. Jednym z mechanizmów zmniejszających napięcia wewnątrz grupy jest deliberacja, którą pojmować można jako proces komunikacji zorientowany na poszukiwanie racjonalnego rozwiązania problemu. Samo pojęcie *deliberacji* nie jest jednak, mówiąc językiem Saula Kripkego (por. Kripke 2008), terminem posiadającym sztywny desygnator. Ogólnie *deliberację* można rozumieć jako rozmowę ludzi uczestniczących w sekwencyjnej wymianie uwag i argumentów, celem wspólnego podjęcia ostatecznej decyzji (Gambetta 1998: 19). Swoją uwagę skupiam jednak tylko na modelu proceduralnym Rawlsa, który co prawda można uznać za odmianę deliberacji, lecz specyficzną – z uwagi na wymagane warunki, w których dyskusja miałaby się odbywać. Zdecydowanie wykraczając poza „zwykłą” wymianę argumentów, model ów wydaje się stwarzać bardzo ciekawe warunki dla dowodzenia racji i osiągania konsensusu. Nie ma wątpliwości, że te ostatnie należą do umiejętności, których można i powinno się uczyć. Rzecz jednak w tym, by prowadzona dyskusja odbywała się z zachowaniem wysokich standardów racjonalności, a te, jak sądzę, zagwarantować może zastosowanie *teorii bezstronnej oceny sytuacji*. W związku z tym stawiam tezę, że stosowanie w praktyce dydaktycznej proceduralnego modelu uzasadniania Johna Rawlsa może w istotnym stopniu przyczyniać się do „wzmocnienia” wśród uczniów i studentów umiejętności deliberowania (która obejmuje kompetencje intelektualne przygotowujące do powadzenia debaty społecznej w jej różnych odmianach).

Deliberację przeciwstawiam władzy. Tę pierwszą traktuję „wstępnie” jako instrument rozstrzygnięcia sporów społecznych, docelowo zaś jako możliwą strategię myślenia i działania politycznego. W tym kontekście tytuł niniejszego artykułu miał stanowić swego rodzaju figurę retoryczną, wyrażającą intuicję, że władza polityczna, w przeciwieństwie do zjawiska deliberacji, powiązana jest zawsze z dominacją i przemocą, co powoduje, że bycie w relacji władzy z definicji wyklucza możliwość swobodnej, a przez to autentycznej, debaty.

W pierwszej części tekstu naszkicuję dwie podstawowe kategorie, a zarazem sposoby rozumienia pojęcia władzy, w następnym krótko przedstawię jedną z form (równie dyskusyjnego co władza) zjawiska deliberacji, by ostatecznie, w ostatnim paragrafie artykułu, wskazać na możliwe korzyści wynikające z zastosowania procedury deliberatywnej w kształceniu szkolnym i akademickim.

zakładam, iż określenie „wartości demokratyczne” jest, dla merytorycznie przygotowanego czytelnika, zrozumiałe.

Dwie koncepcje władzy

W artykule *Władza i panowanie* Steven Lukes wyróżnił dwie użyteczne i bardzo pojemne kategorie władzy:

- (a) koncepcje asymetryczne – zawierające elementy oporu i konfliktu o charakterze faktycznym bądź potencjalnym. Tego rodzaju koncepcje niejako *a priori* w swój fundament teoretyczny wpisane mają założenie o konfliktowym charakterze władzy (Lukes 2006: 494);
- (b) koncepcje władzy jako zbiorowego potencjału. Ten rodzaj zdecydowanie kładzie nacisk na współpracę, której naczelną zasadą staje się nie dominacja, ale współzrządzenie z innymi (Lukes 2006: 497).

Oba podejścia różnią się więc w swoich podstawach. Pierwsze odwołują się do siły i przemocy, którą trzeba niekiedy użyć, aby uzyskać z góry założone cele. W taki sposób myślenia wpisuje się Hobbesowski model państwa, w którym obywatele, z racji swojego egoistycznego usposobienia, z konieczności muszą być ograniczani przez zewnętrzny wobec nich aparat przymusu. Niemniej należy podkreślić, iż wrodzony nam egoizm, który według koncepcji natury ludzkiej Thomasa Hobbesa nie zwiera w sobie elementu zła, nie jest z zasady destrukcyjny. Byłoby tak, gdyby każdy każdemu zlorzeczył, tak jednak nie jest. Człowiek jest egoistyczny, co oznacza, że – cytując Janosa Kisa – „to raczej egoista całkowicie obojętny na wartość (pozytywną lub negatywną) życia innych. Egoiści, w przeciwieństwie do prawdziwie złych ludzi, zdolni są do współpracy mającej na celu wspólną korzyść” (Kis 2013: 26). Stąd państwo przez nich tworzone jest w stanie egzystować, a nawet się rozwijać. Wydaje się, że wspomniana obojętność jest warunkiem minimalnym (jeśli tak można się wyrazić) tworzenia dużych zbiorowisk ludzkich i ich współtrwania. Wszystko, co destrukcyjne prędzej czy później musi ulec zagładzie.

Możliwość podjęcia współpracy jest elementem, który dominuje w przekonaniach nowożytnych filozofów społecznych. Stawiali oni nie tylko na „naturalne skłonności” popychające ludzi do czynienia tego, co „odruchowo” uznawali za dobre dla nich samych. David Hume i Immanuel Kant, dla przykładu, wskazywali na racjonalność, jako substancjalną cechę ludzką wyzwalamą życzliwość wpływającą na sposób funkcjonowania społecznego, co przekładało się na jednoczesne zmniejszenie poziomu zachowań egoistycznych, bez wątpienia koniecznych do przetrwania indywiduum ludzkiego. Sam Kant posuwał się jeszcze dalej, uważając, że rozumność staje się niekiedy powodem dla postępowania

zgodnego z prawem moralnym, z uwagi na nie samo (Kis 2013: 26). Niezależnie jednak od optymizmu przenikającego ich przecucia co do natury ludzkiej, obaj zgodnie utrzymywali, iż „ludzie są istotami skończonymi, a życzliwość i szacunek dla prawa moralnego są mniej godnymi zaufania regulatorami ich postępowania niż własny interes” (Kis 2013: 26). Akceptując taki punkt widzenia należy przyznać, iż nie jest możliwe, by zapewnić odpowiedni ład społeczny przy jednoczesnym wsparciu powszechnego i w pełni akceptowanego dobrobytu. Gdyby udało się stworzyć model państwa, w którym wspólnie pojęty interes mógłby być zaspokojony przez działania podejmowane w ramach władzy przy powszechnej akceptacji, byłby to odpowiednik drugiego modelu (b) władzy (por. Lukas 2006: 247). Niestety nie wydaje się, aby było to możliwe przy założeniach wynikających z koncepcji Huma i Kanta. Jak zauważa Kis⁴ „Reguły instytucjonalne powinny zostać skonstruowane w taki sposób, by sprawiały, że nastawione na prywatne interesy wybory zgadzają się z wyborami dyktowanymi przez moralność” (Kis 2013: 27).

Kwestię przymusu i siły w koncepcji władzy w rozumieniu (a) można rozpatrywać w kontekście celowego, w pełni świadomego i dobrowolnego podporządkowania. Wówczas zapewne można by próbować koncepcji tej bronić wskazując na, społecznie akceptowaną, konieczność zastosowania przymusu, która miałaby być wynikiem niemożliwości osiągnięcia wyżej wskazanego stanu, a więc sytuacji, w której pogodzimy nasze własne interesy z dobrem powszechnym (które zapewne miałyby dodatkowo jeszcze wynikać z uniwersalnie pojętego prawa moralnego). Zwolennik Thomasa Hobbesa przyznałby się zapewne do takiego podejścia, uznając, że w nim zawarty jest element „racjonalnego podporządkowania”. Sprawiedliwość i niesprawiedliwość nie przysługują człowiekowi jako jednostce, bo nie są to władze przysługujące ani ciału, ani umysłowi, niemniej, jak pisze Hobbes, są to cechy, które przysługują społeczeństwom. Nie ma też w człowieku „różnicy pomiędzy moim i twoim” (Hobbes 1954: 339), stąd jego jest to wszystko, co sam może zdobyć i utrzymać. Sam Hobbes dostrzega fatalność tej sytuacji, ale widzi też rozwiązanie wpływające po części z uczuć, po części zaś z rozumu:

Uczucia, które skłaniają ludzi do pokoju, to strach przed śmiercią, pragnienie takich rzeczy, jakie są niezbędne do wygodnego życia, oraz nadzieja, że swą pilnością i pracą człowiek

⁴ Jest to pogląd, który Kis nazywa *tezą o motywacji pośredniej*, gdzie nie ma miejsca (a przynajmniej się go nie zakłada) dla podejmowanego działania, uwzględniającego motywację moralną w ramach instytucji społecznych (por. Kis 2003: 27).

będzie mógł je zdobyć. Rozum zaś poddaje wygodne warunki pokoju, na których ludzie mogą dojść do zgody. Te warunki pokoju to normy, które inaczej nazywają się prawami natury (Hobbes 1954: 339).

Te ostatnie (*lex naturalia*) zabraniają wszystkiego, co naraża życie, nakazując jednocześnie działania mające na celu jego ochronę. Z tego powodu człowiek zrzuca się części swych przywilejów i dogodności na rzecz suwerena, którego władza sięga znacznie dalej aniżeli jednostki. Można mieć jednak spore wątpliwości wobec tak pojętego układu, gwarantującego nasze prawa podstawowe. Przykład ten, podobnie jak wiele innych znanych z literatury przedmiotu, ukazuje trzy oblicza władzy asymetrycznej – kontrolę, zależność i nierówność (Lukes 2006: 495–497). Idea państwa przemocowego bardzo trafnie została wyrażona w słowach Roberta Nozicka:

Państwo rości sobie prawo do wyłącznego decydowania o tym, kto i kiedy może użyć siły; twierdzi, że tylko ono może decydować, kto może użyć siły i pod jakimi warunkami; rezerwuje dla siebie wyłączne prawo legitymizowania i przyzwalania na jakiegokolwiek użycie siły w obrębie jego granic; co więcej, żąda prawa karania wszystkich tych, którzy naruszają ów monopol, do jakiego pretenduje (Nozick 2010: 39).

Drugi rodzaj władzy (b) nadbudowany jest na zupełnie odmiennej wizji polityki. Nie ma tu dysharmonii politycznej polegającej na asymetrycznym rozkładzie sił politycznych, które uosabiane są z władzą, czyli siłą oddziaływania na jednostki i grupy. Ten rodzaj władzy ma charakter zdecydowanie koncyliacyjny. Jego celem jest nawiązywanie, tworzenie i utrzymanie harmonijnych relacji politycznych prowadzących do wspólnotowych działań. Taką koncepcję władzy znajdujemy m.in. w dziełach Edmunda Burke'a, dla którego „władza” to „wolność ożywiająca działania grupowe” (Burke 1994: 28). Podobną koncepcję, z uwagi na wspólnotowość działań zmierzających do osiągnięcia powszechnego dobra, znajdziemy u Rawlsa (2006). Chociaż rezygnuje on z pojęcia „dobra wspólnoty”, nie zarzuca idei możliwości stworzenia państwa, w którym obowiązywałaby zasada sprawiedliwości gwarantująca wszystkim jego mieszkańcom „równe możliwości”.

Pomimo radykalnej różnicy, jaka istnieje między oboma zasygnalizowanymi modelami władzy, można twierdzić, na co wskazuje Lukes (2006: 498), że nie ma jasnej granicy między tym, co uważamy za działania wspólnotowe, a tym, co jest asymetryczne w koncepcji władzy. Działania wspólnotowe dla dobra powszechnego można różnie interpretować, podobnie, jak różnie można postrzegać kontrolę, relację zależności czy przejaw nierówności skrywający się pod płaszczem władzy.

Niemniej niezależnie od istniejących, możliwych rozróżnień dotyczących rozumienia pojęcia władza, dość powszechnym jest przekonanie (o czym pisałem na wstępie artykułu), że władza oparta jest na wyraźnie autorytarnych fundamentach. Tę opinię potwierdzają źródła internetowe, w których dominuje trend polegający na utożsamianiu władzy politycznej ze zdolnością „do podejmowania oraz egzekwowania decyzji niezależnie od woli ludzi, których ona dotyczy, poprzez możliwość zastosowania szczególnych środków, zwłaszcza przemocy. Władza polityczna oznacza zatem możliwość kształtowania zbiorowych zachowań ludzi w taki sposób, aby postępowali oni w sposób oczekiwany i pożądany z punktu widzenia podmiotów dysponujących władzą”⁵.

Demokracja deliberatywna i teoria sprawiedliwości Rawlsa

Możliwości zaistnienia zjawiska deliberacji w życiu publicznym, jako czegoś oczywistego i powszechnego, powiązane jest ściśle z zagadnieniem stosunku władzy i demokracji. Debata toczona wokół problematyki, związanej z celami demokracji angażuje dwa różne podejścia – agregatywne i deliberatywne – co do kwestii osiągnięcia, w ustroju demokratycznym, powszechnej zgody odzwierciedlającej dobro wspólne. „Tradycja agregatywistów pozostawia w spadku wizję demokracji, w której kluczową operacją jest współzawodnictwo o większość głosów, a wyzwaniem dla teoretyków demokracji jest zaproponowanie właściwych reguł, które mają nim rządzić” (Shapiro 2006: 3–4). Tego typu pogląd wynika z przekonania, że preferencje są stałe, inaczej niż uważają deliberatywiści, dla których zmiana preferencji jest jak najbardziej możliwa, choćby w wyniku prowadzonej deliberacji. Celem tej ostatniej natomiast jest ustalenie dobra wspólnego, które ma szansę zostać wypracowane. Oba podejścia zawierają istotne różnice na poziomie rozstrzygnięć filozoficznych w odniesieniu do natury ludzkiej i możliwości życia zbiorowego (Shapiro 2006: 4).

Odrzucając słuszność koncepcji agregatywnych można opowiadać się za tzw. demokracją deliberatywną, w której stwierdza się potrzebę uzasadniania decyzji podejmowanych przez obywateli i ich przedstawicieli. Ten rodzaj demokracji stwarza wiele możliwości dla różnych form podejmowania decyzji, z tym jednak warunkiem, że ich stosowanie musi być dobrze uzasadnione (Gutmann, Thompson 2004: 3). Niemniej demokrację deliberatywną nie można traktować

⁵ Encyklopedia PWN, hasło: władza, dostęp: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wladza;3997059.html> (otwarty 15 listopada 2017).

jako celu samego w sobie, jest ona przede wszystkim racjonalnym instrumentem służącym uzgadnianiu celów i sposobów ich realizacji na drodze negocjacji społecznych. Koncepcja deliberacji, podyktowana dążeniem do ustalania wspólnego rozwiązania problemu, stanowi dobry grunt pod forum wymiany poglądów; dobrymi przykładami są zgromadzenia mieszkańców osiedli, miast, obywatelskie ławy przysięgłych itp. Deliberacje nie muszą angażować wszystkich przedstawicieli poszczególnych grup interesu. Istnieje możliwość dokonania wyboru reprezentantów poszczególnych grup występujących w roli kompetentnych dyskutantów (Shapiro 2006: 29). Deliberacja może okazać się niezwykle przydatna podczas rozwiązywania sporów społecznych, niestety może również przyczyniać się do eskalacji już istniejących konfliktów. Z jednej strony sprzyja minimalizowaniu różnic zdań, prowadzeniu dyskusji w duchu wzajemnego szacunku, ujawnianiu źródeł nieporozumień itd., z drugiej jednak, konfrontowanie sprzecznych interesów może wykazać niemożność ich wzajemnego pogodzenia, przyczyniać się jednocześnie do uświadomienia i pogłębienia różnic pomiędzy debatującymi (Shapiro 2006: 36).

Takich negatywnych skutków, jak się wydaje, nie generuje koncepcja zaprezentowana przez Rawlsa. Zaproponował on koncepcję, w której uzasadnienie stosowanych rozwiązań wynika wprost z zastosowanej procedury. „Dobro wspólnoty” zastąpione zostaje zasadą sprawiedliwości, która wraz z bezstronnością, bezosobowością i prawami jednostki stanowi aksjologiczny rdzeń państwa liberalnego. W *Teorii sprawiedliwości* Rawls kładzie główny nacisk na model państwa oferujący wszystkim jego członkom takie same możliwości. Urzeczywistnienie takiego systemu uzależnia od zasady sprawiedliwości jako bezstronności (*justice as fairness*), polegającej na stworzeniu odpowiednich warunków z konieczności eliminujących wszelkie przypadki stawiania kogokolwiek w sytuacji uprzywilejowanej albo dyskredytującej w momencie podejmowania decyzji, co do losów własnych oraz wspólnoty. U podstaw takiego myślenia leży założenie o konieczności wygenerowania zasad, które należałoby przyjąć w sytuacji kontraktowej, co zdaniem Rawlsa, prowadzi to do połączenia teorii sprawiedliwości z teorią racjonalnego wyboru (2009: 49).

Wobec tego niezbędne jest znalezienie rozwiązania, które stanowić będzie pewne wyjściowe *status quo*, gwarantując jednocześnie osiągnięcie uczciwego i bezstronnego porozumienia (Rawls 2009: 48–49). Uzyskanie pożądaných, optymalnych warunków zagwarantować może *sytuacja początkowa*, stanowiąca o czyisto hipotetycznych okolicznościach prowadzących wprost do określonej teorii sprawiedliwości (traktowanie jej jako „realnego historycznego stanu rzeczy” byłoby nieporozumieniem) (Rawls 2009: 41). Realizacja tej ostatniej wiąże się

z wyborem „zasad sprawiedliwości” i wymaga zastosowania *zasłony niewiedzy*. Zgodnie z założeniem Rawlsa strony biorące udział w ustalaniu zasad, a więc znajdujące się za wspomnianą *zasłoną*, czasowo „tracą” całą wiedzę na temat samych siebie, otaczającego świata i innych ludzi. Powoduje to, że, niejako z konieczności, emancypując się od wszelkiej stronniczości, potrafią podejmować decyzje dotyczące przyszłej struktury społeczeństwa z pominięciem wszystkich partykularnych interesów (Shapiro 2006: 208–216). *Zasłona niewiedzy* stanowi tu rodzaj gwaranta racjonalnych wyborów umożliwiających dokonanie sprawiedliwego, bo bezstronnego, podziału dóbr. W takich właśnie wyidealizowanych warunkach miałyby realizować się idea „sprawiedliwości jako bezstronności”.

Autor *Teorii sprawiedliwości* bez wątpienia nie miał złudzeń, co do tego, że możliwe jest usunięcie wszelkich istniejących nierówności (*nota bene* takie podejście „pasowałoby” bardziej do wszelkiej maści ideologii radykalnych, którym marzy się zniesienie wszelkich – nawet tych konstytucyjnych dla jednostki – różnic pomiędzy ludźmi). Osiągnięcie „absolutnej równości” wydaje się być niedostępną *idée fixe*, która dodatkowo stwarza olbrzymie trudności interpretacyjne. Stąd rdzeniem Rawlowskiej teorii jest *zasada dyferencji*:

[...] chociaż nikt nie powinien cierpieć na skutek wpływu niezasłużonych, naturalnych nierówności, to niewykluczone, iż w pewnych przypadkach każdy skorzysta, jeśli taki wpływ będzie dozwolony. Wprawdzie nikt nie zasługuje na korzyści będące rezultatem naturalnych zdolności, ale uznanie takich korzyści nie będzie nieuczciwe, jeśli będą one w interesie mniej hojnie obdarowanych w „naturalnej selekcji” (Kymlicka 1998: 71).

Tak zwane niezasłużone nierówności, niezależnie od tego, czy wynikają ze społecznie niesprawiedliwego podziału dóbr, czy mają podłoże genetyczne (np. wrodzony iloraz inteligencji lub talent muzyczny), są moralnie arbitralne, wobec czego powinny, zdaniem Rawlsa, pracować na rzecz najgorzej sytuowanych, nawet w sytuacji, gdy godzi to w interesy wszystkich pozostałych członków społeczeństwa. Jak stwierdza autor *Teorii sprawiedliwości*:

Społeczne i ekonomiczne nierówności powinny być ułożone tak, by (a) było z największą korzyścią dla najgorzej sytuowanych, i żeby (b) nierówności te były związane z pozycjami i urzędami otwartymi dla wszystkich na warunkach autentycznej równości szans (Rawls 2009: 139).

W koncepcji Rawlsa sprawiedliwość przybiera postać proceduralną:

W sprawiedliwości jako bezstronności społeczeństwo interpretuje się jako kooperatywne przedsięwzięcie dla wzajemnych korzyści. Struktura podstawowa jest publicznym systemem

reguł definiujących system postępowania, który skłania ludzi do wspólnych działań w celu wytworzenia większej sumy korzyści i przypisuje każdemu określone uznane roszczenia do udziału w dochodzie. To, co dana osoba czyni, zależy od tego, do czego uprawniają ją publiczne reguły, a to, do czego jest uprawniona – od tego, co czyni. Do wynikającej stąd dystrybucji dochodzi się poprzez honorowanie roszczeń określonych przez to, czego – w świetle owych uprawnionych oczekiwań – dane osoby się podejmują (Rawls 2009: 141).

Wypracowywane reguły postępowania mają służyć wytwarzaniu większej sumy korzyści, co zdaniem Rawlsa, jest możliwe do osiągnięcia dzięki podejściu do problemu udziałów dystrybucyjnych jako do kwestii czystej sprawiedliwości proceduralnej (Rawls 2009: 141).

Z czystą sprawiedliwością proceduralną mamy do czynienia wówczas, gdy brak niezależnego kryterium prawidłowego rezultatu; istnieje natomiast poprawna – czyli uczciwa – procedura, której każdy wynik również jest poprawny, czyli uczciwy, o ile we właściwy sposób ją stosujemy (Rawls 2009: 143).

W świetle tych słów procedura jest uczciwa, jeśli stosujemy się do niej dobrowolnie i jednocześnie nie oczekujemy żadnego zysku.

Teoria sprawiedliwości Rawlsa jest zmodyfikowaną i wyidealizowaną wersją umowy społecznej. Od Kantowskiej metafizycznej koncepcji podmiotu racjonalnego (por. Kant 2005) różni się tym, że ignoruje warunki przyrodnicze i społeczne życia. Rezygnacja z transcendentalnie pojętego podmiotu, mogącego „oderwać się” od wszelkich okoliczności towarzyszących ludzkiemu życiu, zastąpiona zostaje przez Rawlsa bezstronną, a więc niezależną od jednostkowych czy grupowych interesów, oceną sytuacji. Niemniej *zasłona niewiedzy* nie wywołuje efektu wyabstrahowania jednostki z otoczenia społecznego. Kwestia ostatnia, a więc możliwość dostarczenia racji – a tym samym rezygnacji z, po Kantowsku pojętego, podmiotu transcendentального na rzecz jednostki, bądź co bądź, usytuowanej w kontekście społecznym, a jednocześnie pozbawionej metafizycznych „naleciałości” u krytyków Rawlsa budzi poważne wątpliwości. Michael J. Sandel pyta:

czy metafizykę Kanta daje się odłączyć od „kontekstu” albo od niezbędnych założeń wspólnych dla Kanta i Rawlsa koncepcji moralnych i politycznych – krótko mówiąc, czy można osiągnąć liberalną teorię polityki pozbywając się metafizycznych niedogodności – jest jedną z głównych kwestii spornych wywołanych przez teorię Rawlsa (Sandel 2009: 54).

Zdaniem Sandela „ucieleśniona deontologia” nie jest możliwa. Pojawiają się tu dwie kwestie: prymat sprawiedliwości i prymat jaźni. W pierwszym przy-

padku projekt Rawlsa zakładał pierwszeństwo sprawiedliwości przed wszystkimi innymi wartościami, w tym dobrem, która miałaby stać się „archimedesowym punktem oparcia” dla wydawania oceny podstawowej struktury społeczeństwa. W tym miejscu pojawia się problem statusu idei sprawiedliwości, gdyż albo jej zasady będą uwarunkowane społecznie (tzn. będą wywodzone z wartości i/lub dobra społecznie akceptowanego) i wówczas, jako takie, nie mogą wyznaczać zewnętrznych standardów oceny, albo wspomniane standardy potraktujemy jako aprioryczne ze swej natury, a wtenczas bocznymi drzwiami wprowadzamy metafizyczne rozwiązanie, którego chcieliśmy uniknąć (Sandel 2009: 58). Druga kwestia dotyczy prymatu jaźni nad celami. Jaźń w koncepcji Rawlsa istnieje, zanim jakkolwiek cel zostanie wybrany, dzięki czemu zyskuje niezależność od przygodnych chceń i celów. Wypływa to wprost z potrzeby oddzielenia podmiotu od uwarunkowującej go sytuacji. Zdaniem Sandela, jeśli decydujemy się na takie rozstrzygnięcie, nie możemy wówczas odwoływać się do podmiotu usytuowanego w konkretnych okolicznościach, co powoduje, że *jaźń* stawałaby się zbyt abstrakcyjna i zbyt oderwana od realnych okoliczności życia, by „odnaleźć się” w sytuacji kontraktualistycznej (Sandel 2009: 62–63). Rawls stawia więc na racjonalną, wolną i autonomiczną *jaźń* zdolną do niezależnych decyzji mogących stać się podstawą społeczeństwa sprawiedliwego. Zarzuty Sandela, choć nie bezpodstawne, nie wydają się dyskwalifikować koncepcji Rawlsa. Wynikają one z nie do końca właściwego zrozumienia idei podmiotu nieusytuowanego, którego status egzystencjalny nie stanowił zasadniczej, a przez to najważniejszej części argumentacji, a jedynie miał na celu unaocznić możliwy, i zdaniem autora *Teorii sprawiedliwości*, najlepszy sposób rozstrzygnięcia kwestii związanych ze sprawiedliwą dystrybucją dóbr. Jak stwierdza Will Kymlicka:

Zasłona niewiedzy nie ma nic wspólnego z teorią jednostkowej tożsamości. Dostarcza nam ona intuicyjnego testu uczciwości sytuacji – tak samo jak w przypadku, gdy chcąc zagwarantować uczciwy podział tortu, przestrzegamy reguły, by krojący nie wiedział, który kawałek mu przypadnie (Kymlicka 1998: 76).

Chodzi o usunięcie wszelkich „naleciałości kontekstowych”, które uniemożliwiłyby racjonalny osąd w sytuacji pełnej akceptacji dla podstawowych praw każdej jednostki – wolności i równości.

Projekt Rawlsa spotkał się z ostrą krytyką. Wytykano mu między innymi brak realizmu, Wydaje się to nieuzasadnione tym bardziej, że sam autor teorii sprawiedliwości zdawał sobie sprawę z licznych uproszczeń, jakie niesie ze sobą tego typu przedsięwzięcie. Pisał on tak:

Powinniśmy patrzeć na teorię sprawiedliwości jako na podstawowe wskazówki mające skupić naszą moralną wrażliwość i przedstawić naszym intuicyjnym zdolnościom kwestie bardziej ograniczone i łatwiejsze do rozsądzenia. Zasady sprawiedliwości wyodrębniają pewne czynniki jako moralnie istotne, reguły pierwszeństwa wyznaczają ich względne pierwszeństwo w przypadku konfliktu między nimi, koncepcja zaś sytuacji początkowej definiuje podstawową ideę, która ma pokierować naszym namysłem. Jeśli wydaje się, że cały ten schemat rozjaśnia i porządkuje nasze myśli, jeśli wykazuje tendencje do zmniejszania zakresu niezgody i uzgadnia nasze rozbieżne przekonania – to będzie to wszystko, czego można się po nim rozsądnie spodziewać. Liczne występujące w nim uproszczenia rozumiane jako elementy konstrukcji, która rzeczywiście wydaje się pomocna, można uznać za warunkowo usprawiedliwione (Rawls 2009: 97).

Poszukiwania Rawlsa doprowadziły go do stworzenia projektu, będącego odpowiedzią na zapotrzebowanie wywarzonego stanowiska w kwestii sprawiedliwego ładu społecznego. Teoria bezstronnej oceny sytuacji wykazuje swą użyteczność wówczas, gdy konkretne i nieredukowalne nakazy wchodzą ze sobą w konflikt. Rawls proponuje bardzo precyzyjne narzędzie rozwiązywania kontekstowo uwikłanych i historycznie niejednoznacznych sprzecznych interesów. Zastosowanie akontekstowej procedury daje możliwość racjonalnej, a zatem wyważonej oceny zastanej sytuacji, jak również dostarcza instrumentu dla zrównoważonego projektowania przyszłych działań politycznych. Dzięki niej można, oczywiście w miarę możliwości, unikać powoływania się na „dobro wspólnoty” i stosowania, celem jego ochrony, z góry narzuconych zasad i apriorycznych wartości.

Proceduralny model uzasadniania w praktyce edukacyjnej

Sądzę, że koncepcja Rawlsa jest filozoficznie intrygująca. Niemniej to edukację czynię zasadniczym tłem moich rozważań. Dlatego w tej części artykułu podejmę się próby udzielenia odpowiedzi na pytanie: co z takiego projektu wynika dla samej edukacji?

Można zasadnie twierdzić, że próby aplikacji elementów kształcenia opartego na proceduralnym modelu uzasadniania w istotnym stopniu przyczyniłyby się do:

- (a) ukierunkowania i uwrażliwienia uczniów i nauczycieli na możliwość przyjęcia bezstronnej i uzasadnionej (racjonalnej) perspektywy, bez konieczności „brnięcia” w założenia o metafizycznej proveniencji;

- (b) wzmocnienia podmiotowej samodzielności i świadomości sprawstwa wśród uczniów;
- (c) uwrażliwienia, mimo deklarowanego braku transcendentnie i uniwersalistycznie pojętej moralności, na ogólnoludzkie wartości, wynikające z „nakazu rozumu”, a nie wiary bądź przygodnych emocji.

Model racjonalnego rozstrzygnięcia sytuacji spornych wydaje się dobrze wpisywać w wielowymiarowy kontekst funkcjonowania szkoły. W warunkach społecznego, ekonomicznego i ideologicznego zróżnicowania społeczeństwa, szkoła staje się miejscem ścierania przeciwstawnych światopoglądów, nieustająco generując spory i animozje⁶. Jednak sytuację zróżnicowania poglądów można wykorzystać tak, by stała się źródłem inspiracji dla dydaktycznie atrakcyjnych zajęć. W praktyce może to oznaczać, że nauczyciel celowo podejmuje „społecznie wrażliwe” tematy tak, by w odpowiednim momencie zastosować strategię deliberacji z wykorzystaniem *zastony niewiedzy*. Celem takiego działania jest wzmocnienie wśród uczniów umiejętności dostrzegania i precyzyjnego definiowania postawionego przed nimi problemu, dla którego, w konsekwencji podjętej debaty, powinni oni zaproponować rozwiązanie z uwzględnieniem możliwie szerokiego społecznego kontekstu. Niezwykle ważne jest, by każdy uczestnik dyskusji wchodził w relację komunikacyjną z grupą, odpowiednio reagując (tj. dostarczając uzasadnień swojego stanowiska bądź kontrargumentów dla rozwiązań, z którymi się nie zgadza) na proponowane przez nią strategie działania. Jedną z istotnych umiejętności (prócz trafnego argumentowania) rozwijanych w trakcie prowadzonej przez uczniów deliberacji jest zdolność ekstrapolacji, przejawiająca się m.in. w zdolności dostrzegania i przenoszenia pewnych prawidłowości, schematów lub wzorca zachowań społecznych z analizowanych sytuacji kontrfaktycznych na sytuacje realnie istniejące bądź wysoce prawdopodobne. Wydaje się zatem, że przemyślane opracowanie i umiejętne zastosowanie proceduralnego modelu uzasadniania Rawlsa (np. poprzez zainicjowanie odpowiednio przygotowanej dyskusji na zajęciach z wiedzy o społeczeństwie, historii czy języka polskiego) może pozwalać na teoretyczne rozstrzygnięcie nawet bardzo skomplikowanych dylematów społeczno-moralnych. Można również przypuszczać, że przyjmowanie „zewewnętrznej perspektywy” wobec analizowanego problemu, zogniskowanej na konwersacyjnym rozstrzygnięciu sporu, będzie dodatkowo wspomagało analityczne kompetencje ucznia.

⁶ Dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczycieli, którzy „wchodząc do klasy” z określonym światopoglądem, świadomie bądź nie, wzmacniają lub uwydatniają już istniejące konflikty.

Model Rawlsa, stosowany w procesie kształcenia, choćby w bardzo ograniczonym zakresie (np. w niewielkich grupach klasowych i tylko w odniesieniu do nich), mógłby przynieść pozytywne rezultaty poznawczo-wychowawcze. Przede wszystkim uczyłby zupełnie odmiennego spojrzenia na zastaną rzeczywistość społeczną. Ponadto sposób organizowania życia w szkole w znacznym stopniu mógłby zostać podporządkowany wspólnemu ustalaniu celów i sposobów ich realizacji. Nie chodzi jednak o umiejętności forsowania swoich przekonań bądź promowania własnych lub grupowych interesów. Te ostatnie, jeśli odpowiednio zastosujemy metodę, nie będą odgrywały istotnej roli, albowiem wszyscy uczestnicy debaty będą mieli świadomość konieczności wypracowania bezstronnych i sprawiedliwych, bo uwzględniających na równi interesy każdego, rozwiązań.

Możliwość współdecydowania o tym, co dzieje się w szkole znacznie przyczyniłby się do wzmocnienia wspomnianej już podmiotowej samodzielności i świadomości sprawstwa wśród uczniów. Uczenie się samodzielności „jako względnej niezależności myśli, uczuć i czynów, zarówno od czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych, umożliwiającej świadome planowanie, realizację i kontrolę realizacji zadań wynikających z przyjętych celów i akceptowanych wartości” (Świrko-Pilipczuk 2010: 187), musi się stać nieodzowną częścią programów kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji formalnej. Owa „samodzielność”, jak wykazuje Janina Świrko-Pilipczuk, prócz wartości samej dla siebie, zyskuje status cechy szczególnie pożądanej w obliczu nieznanych dotąd zagrożeń związanych z pojawieniem się tego, co Ulrich Beck nazwał *społeczeństwem ryzyka* (Świrko-Pilipczuk 2010).

Strategia posługiwania się modelem proceduralnym w pracy na lekcji wymaga od nauczycieli umiejętności wykorzystania logicznego i „pozakontekstowego” myślenia. Mimo iż zdecydowana większość ludzi uważa się za myślących bardzo logicznie, poziom tej umiejętności nawet wśród studentów⁷ pozostawia wiele do życzenia. Studenci często nie potrafią poprawnie wnioskować, uzasadniać twierdzeń, dokonywać analizy treści, a także dochodzić do syntezy. Co gorsza – coraz częściej mają problemy z tekstami naukowymi o nieco wyższym poziomie trudności (w którym np. autor posługuje się dużą liczbą abstrakcyjnych przykładów). Taki stan rzeczy jest wysoce niepokojący, albowiem niski poziom myślenia analitycznego może przyczynić się do spłykania i radykalizacji poglądów i postaw. Rawlsa proceduralny model rozstrzygania kwestii spornych

⁷ Uwaga ta nie dotyczy konkretnego kierunku studiów.

w istotny sposób mógłby poprawić zdolności analitycznego myślenia wśród uczniów i studentów. Wymaga on bowiem analizy sytuacji kontrfaktycznych, „niezwiązanych bezpośrednio z życiem codziennym”, a nade wszystko zrozumienia, że mimo iż nie możemy oderwać się od konkretnego kontekstu, w którym funkcjonujemy (jak wcześniej wspomniałem, Rawls nie postuluje tu wcale konieczności przyjęcia jakiegoś pozakontekstowego punktu widzenia), to jednak możemy, a nawet powinniśmy, dostrzegać różne racje, wynikające z odmiennych – czasem sprzecznych – perspektyw. Obowiązkiem edukacji jest uwarzliwianie na różnorodność życia, w tym celów, które każdy z nas może chcieć osiągać, mając za podstawę różne założenia i wynikające z nich uzasadnienia. Wydaje się, że rozwinięta zdolność postrzegania świata z różnych perspektyw zdecydowanie zmniejsza szansę na sprzyjanie radykalnym postawom, sprzyjając zarazem racjonalnemu oglądowi sytuacji motywowanego chęcią poprawy położenia wszystkich ludzi.

To wszystko prowadzi do kolejnej ważnej konsekwencji zastosowania „projektu Rawlsa” – uwarzliwiania na ogólnoludzkie wartości wynikające z racjonalnego namysłu, dzięki któremu unikamy uwikłania w przygodne emocje, zaś nasze etyczne uzasadnienia i moralne wybory „tracą” swój metafizyczny wymiar. Moralność, wsparta na dwóch głównych filarach – sprawiedliwości i równości, nie będąc już transcendentnie uzasadnianą, zyskuje status konstruktu, jednak zdecydowanie z obiektywistycznymi ambicjami. Istota takiego rozumowania wniosłaby, jak sądzę, wiele dobrego do praktyki edukacyjnej, wzbogacając ją o specyficzny sposób myślenia oparty na konstruktywizmie wykraczającym poza subiektywizm doznań i egoistyczny indywidualizm w działaniu. Myślę, że wykorzystywany w szkole, byłby znakomitym źródłem doświadczeń zorientowanych wokół debatowania o kwestiach społecznie ważnych i współdecydowania o losie swoim, a zarazem innych ludzi (nawet jeśli, jak już pisałem, w zakresie mocno ograniczonym). Samo już debatowanie – jak stwierdza Piotr Zamojski – jest kształcące, będąc wspólnym namysłem nad daną sprawą, a zarazem ujawniając „dialektykę odsłaniającą różne sensy” (Zamojski 2010: 230–232). Wszystko to zdecydowanie wspiera podmiotową samodzielność, tak istotną dla rozwoju świadomości demokratycznej.

Niezwykle trudno myśleć o jakimkolwiek społeczeństwie w kategoriach autentycznie demokratycznych, wiedząc jednocześnie, że stanowi ono wspólnotę, dla której zjawisko deliberacji jest całkowicie obojętne (lub nieznanne)⁸. Żywię

⁸ Nie mam tu na myśli żadnego konkretnego społeczeństwa, abstrahując również od naszych narodowych doświadczeń z demokracją. Twierdzę jedynie, że zjawisko deliberacji stanowi niejako naturalny element każdej demokratycznej wspólnoty.

głębokie przekonanie, niepoddające się naukowej weryfikacji, że sama już umiejętność deliberowania wpływa na sposób postrzegania rzeczywistości społecznej, kształtując swego rodzaju deliberatywną świadomość. Wiedząc, że „zasłona niewiedzy” jest mitem (do którego dążymy, wpisując się w model myślenia proceduralnego), a czysto obiektywna perspektywa nie istnieje, musimy pogodzić się z faktem, że nasze wybory moralne nigdy nie będą doskonałe. To z kolei powinno prowadzić do przekonania, że każdy pogląd i stanowisko jest kontekstowo wrażliwe i jako takie musi być poddawane ciągłej ewaluacji.

Poczynione uwagi mają charakter wyłącznie postulatywny. Oznacza to, że nie dysponuję dowodami na to, że zastosowanie procedury Rawlsa przyniesie konkretne korzyści, wpływając na rozwój intelektualny uczniów i studentów⁹. Sugeruję jedynie, że takie korzyści mogą mieć miejsce, jeśli rygorystycznie i konsekwentnie będziemy wdrażać metodę bazującą na *zasłonie niewiedzy*. Można oczywiście zasadnie argumentować, że procedura Rawlsa stawia zbyt wielkie wymagania praktyce społecznej, albowiem jej realizacja wymagałaby stworzenia niemożliwych do spełnienia warunków. Niemniej na *teorię racjonalnego wyboru* promującego model *zasady sprawiedliwości jako bezstronności* należy spojrzeć nie z punktu widzenia „nauczyciela instrumentalisty”, żądającego praktycznych wskazówek i „prostych” metodycznych aplikacji, lecz z perspektywy filozofa, którego zadaniem jest uczyć myśleć. Zrozumienie takiego „stylu kształcenia” i roli, jaką mogą odegrać w nim idealizacje (różnego rodzaju), pozostaje już kwestią pewnej dyskursywnej wrażliwości.

Podsumowanie

A zatem dlaczego zjawiskiem deliberacji powinni zajmować się pedagodzy? Można twierdzić, że deliberacja jako projekt Rawlsowskiej koncepcji „osiągania sprawiedliwości” może dostarczać korzyści na kilku polach – edukacyjnym, społecznym i politycznym. Nie twierdzą oczywiście tym samym, że dzięki koncepcji Rawlsa rozwiązany został jeden z podstawowych problemów filozoficznych i oto nagle mamy od dawna poszukiwaną (lecz nie docenioną) koncepcję sprawiedliwości. Uważam jedynie, że ta teoretyczna formuła posiada

⁹ Nie mogę oczywiście twierdzić z pewnością, że zastosowanie procedury Rawlsa faktycznie przyczyni się do budowania postaw danego rodzaju, albowiem jest to niemożliwe bez przeprowadzenia odpowiednich badań empirycznych. Gdybym zaś takie zrobił, to stanowiłyby one materiał na nieco już inny artykuł.

spory potencjał edukacyjny, który można wykorzystać do rozwoju określonych (a opisanych wcześniej) kompetencji intelektualnych. Sam postulat przyjęcia pozakontekstowej perspektywy można potraktować tylko jako filozoficznie rozumiany „nakaz rozumu”, będący pewnym wyidealizowanym stanem, do którego warto dążyć, wiedząc jednocześnie, że ze względu na niemożność jego osiągnięcia stanowi swego rodzaju ideę regulatywną. Niemniej korzyści stosowania nawet szczątkowej wersji programu Rawlsa wydają się być nieocenione. Umiejętność pogłębionej analizy sytuacji (z uwzględnieniem względnie szerokiego kontekstu) jest znakomitym treningiem abstrakcyjnego (analitycznego) myślenia, to z kolei prowadzi do precyzji sądzenia i krytycznego, wielopoziomowego myślenia, „oderwanego” od ograniczonej, subiektywnej perspektywy (oczywiście na tyle, na ile można to uczynić). Jest również wysoce prawdopodobne, że stosowanie w praktyce dydaktycznej proceduralnego modelu uzasadniania przyczyni się do „wzmocnienia” wśród uczących się umiejętności deliberacji. W konsekwencji, promowanie deliberatywnego stylu rozstrzygania problemów (nawet, jeśli miało miejsce w „sztucznych” i symulowanych warunkach), powinno w zauważalnym stopniu wpływać na zmianę sposobu myślenia o otaczającej rzeczywistości społeczno-politycznej, przyczyniając się jednocześnie do wypromowania deliberatywnej formy władzy¹⁰.

Umiejętność przyjęcia bezosobowej perspektywy (a przynajmniej podejmowanie wysiłków, by do takiej perspektywy się zbliżyć) wymaga znacznej pracy intelektualnej, niemniej pozwala na dostrzeżenie znacznie więcej – przekroczenie nie tylko własnego (subiektywnego), ale nawet „lokalnego punktu widzenia”. Tego typu transgresja może przyczynić się do wzmocnienia podmiotowej samodzielności, a jednocześnie doskonalenia moralnej wrażliwości.

Bibliografia

- Burke E. 1994. *Rozważania o rewolucji we Francji i o debatach pewnych towarzystw londyńskich związanych z tym wydarzeniem, wyrażone w liście, który miał zostać wysłany do pewnego gentelmana w Paryżu*, tłum. D. Lachowska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa.

¹⁰ Nie dysponuję rzeczą jasną żadnym dowodem potwierdzającym domniemane przejście od umiejętności myślenia deliberatywnego do deliberatywnej formy władzy. Niemniej sądzę, że można zasadnie argumentować, że tego typu umiejętności, wpływając na szeroko rozumiane kompetencje umysłowe, faktycznie rzutować mogą (a na pewno powinny) również na postrzeganie rzeczywistości politycznej (prowadząc do zainicjowania zmiany na tym gruncie).

- Gambetta D. 1998. «*Clarob*»: *An Essay on Discursive Machismo*, [w:] *Deliberative Democracy*, red. J. Elster, Cambridge University Press, Cambridge, s. 19–43.
- Gutmann A., Thompson D. 2004. *Why Deliberative Democracy?*, Princeton University Press, Princeton.
- Hobbes T. 1954. *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, tłum. Cz. Znamierowski, PWN, Warszawa.
- Encyklopedia PWN, hasło: władza, dostęp: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wladza;3997059.html> (otwarty 15 listopada 2017).
- Klus-Stańska D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kis J. 2013. *Polityka jako problem moralny*, tłum. A. Goździkowski, Universitas, Kraków.
- Kripke S. 1988. *Nazywanie i konieczność*, tłum. B. Chwedeńczuk, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Kymlicka W. 1998. *Współczesna filozofia polityczna*, tłum. A. Pawelec, Fundacja im. Stefana Bato-rego, Warszawa.
- Lukes S. 2006. *Władza i panowanie*, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 492–503.
- Nozick R. 2010. *Anarchia, państwo i utopia*, tłum. P. Maciejko, M. Szczubińska, Aletheia, Warszawa.
- Rawls J. 2009. *Teoria sprawiedliwości. Wydanie nowe*, tłum. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sajdak A. 2013. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sandel M. 2009. *Liberalizm a granice sprawiedliwości*, tłum. A. Grobler, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Shapiro I. 2006. *Stan teorii demokracji*, tłum. I. Kisilowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B. 2015. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Świrko-Pilipczuk J. 2010. *Samodzielność ucznia a demokratyzacja ryzyka*, [w:] *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Wojciechowi Kojsovi*, red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec, s. 184–193.
- Zamojski P. 2010. *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.