

Aneta Jakubiak-Mironczuk¹

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Deliberatywna edukacja prawnicza – refleksja nad związkami uniwersytetu i kultury prawnej

1. Związki kultury i edukacji prawnej

Definicja normatywna kultury prawnej odnosi ją do całokształtu normatywnych wzorów postępowania akceptowanych społecznie, wyuczonych i przekazywanych z pokolenia na pokolenie za pomocą symboli znaczeniowych². W najprostszym rozumieniu obejmuje ona również ogół przekonań i postaw uczestników³. Prawo i kultura prawna zaliczane są do niematerialnej części kultury społecznej⁴. Zarówno wzory postępowania, jak i postawy oraz przekonania, które za nimi stoją dotyczą zachowań prawników i są związane z przyjętym przez nich sposobem uczestniczenia w kulturze. Uczestnictwo w kulturze jest relacją pomiędzy podmiotem działającym a wzorcami normatywnymi. Może ono mieć zarówno charakter spontaniczny (*mechaniczny*), jak i świadomy, aktywny i refleksyjny umożliwiające nie tylko posługiwanie się wzorcami, ale także mający na nie twórczy wpływ⁵.

Wzorce kulturowe umożliwiają prawnikowi poznanie prawa i rozpoznanie zachowań pozwalających mu na skuteczne działanie. Jednocześnie decyzje i zachowania prawników wpływają na wzorce kulturowe. Uczestniczenie w kulturze jest również udziałem we wspólnocie wartości i języka⁶. Uczestniczenie prawników w kulturze może mieć charakter refleksyjny i aktywny, przejawiający się w wewnętrznym punkcie widzenia lub może też być instrumentalne – ograniczone do poznania prawa, w którym prawnik nie rozpoznaje prawa jako części kultury, ale postrzega go przedmiotowo i aspołecznie⁷. Kluczowe są przyczyny i warunki determinujące postawy i wybory prawników. Te dwa

¹ Numer ORCID: 0000-0001-5258-9839. Adres e-mail: a.mironczuk@uksw.edu.pl

² A. Kroeber, T. Parsons, *The Concept of Culture and of Social Systems*, „American Sociological Review” 1958/5, s. 583, za: W. Daszkiewicz, *Podstawowe rozumienie kultury – ujęcie filozoficzne*, „Roczniki Kulturoznawcze” 2010/I, s. 49; M. Zirk-Sadowski, *Prawo a uczestniczenie w kulturze*, Łódź 1998, s. 35.

³ Por. K. Pałecki, *O użyteczności pojęcia „kultura prawna”*, „Państwo i Prawo” 1974/2, s. 73–74; W. Szubert, *Uwagi o kulturze prawnej*, w: A. Kłosowska (red.), *Naród–Kultura–Osobowość*, Wrocław, s. 577.

⁴ Szerzej na ten temat S. Pilipiec, *Kultura prawna a prawo obywatela do ochrony słusznego interesu*, „Studia Iuridica Lublinensia” 2011/15, s. 145–146.

⁵ M. Zirk-Sadowski, *Sposoby uczestniczenia w kulturze*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1994/4, s. 47.

⁶ Por. M. Zirk-Sadowski, *Prawo a uczestniczenie...*, s. 39; M. Zieliński, *Poznanie sądowe a poznanie naukowe*, Poznań 1979, s. 116–117; P. Skuczyński, *Typy myśli krytycznej w prawoznawstwie. Od krytyki poznania do walki o uznanie*, w: M. Zirk-Sadowski, B. Wojciechowski, T. Bekrycht (red.), *Integracja zewnętrzna i wewnętrzna nauk prawnych (cz. I)*, Łódź 2014, s. 133–135.

⁷ Zob. M. Zirk-Sadowski, *Prawo a uczestniczenie...*, s. 36–37.

skrajne sposoby uczestniczenia w kulturze mogą być determinowane zarówno modelem edukacji, jak również przyjętym systemowo i kulturowo rozumieniem prawa i jego etosu. W skrajnie negatywnym ujęciu wiążą się z instrumentalizacją zawodów prawniczych, którego przeciwieństwem – w pozytywnym ujęciu – jest refleksyjny, twórczy i autonomiczny sposób uczestniczenia prawników w kulturze, w ramach którego prawnicy nie tylko wykonują zawód, ale także realizują rolę społeczną – świadomie wybierając cele i środki do ich realizacji.

Edukacja prawna jest działalnością polegającą na kształceniu w obszarze prawa. Jest ona ukierunkowana na przekazanie wiedzy o prawie, wykształcenie umiejętności prawniczych i kompetencji społecznych istotnych dla tej dziedziny. Jako przedmiot działalności instytucji publicznych, w tym uniwersytetu, jest częścią życia społecznego i kultury. Jednocześnie tworzy tę część obu obszarów życia, której przedmiotem jest szeroko rozumiane prawo oraz kultura prawna. Edukacja prawnicza jest zagadnieniem, nad którym refleksję można prowadzić w wielu kierunkach. Różnorodność metodologii w nauce prawa, wysoka temperatura dyskursu naukowego i częste zmiany regulacji prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego bez wątpienia mają wpływ na spór wokół programów studiów prawniczych⁸. Ponadto uczelnie podlegają zarówno wymogom organizacyjnym, jak i ocenie według kryteriów rynkowych, gdzie jedną z miar sukcesu edukacyjnego jest wskaźnik zatrudnienia absolwentów i pośrednio z nim związany wskaźnik sukcesu w procesie kwalifikacji na aplikacje. Studia prawnicze – co do zasady – oferują wiedzę dogmatyczną, jednocześnie część programu poświęcając kompetencjom filozoficznym i retorycznym, dodatkowo starając się dołączyć do oferty edukacyjnej przedmioty ukierunkowane na umiejętności cyfrowe lub tzw. kompetencje miękkie. Sytuacji nie ułatwia zjawisko rewolucji cyfrowej i związanej z nim zmiany pokoleniowej, w szczególności w odniesieniu do luki cyfrowej rozumianej jako różnica w korzystaniu z technologii przez nauczycieli akademickich i studentów⁹.

W efekcie edukacja prawnicza jest przedsięwzięciem o wielu trudnych do pogodzenia celach – w tym badawczych i dydaktycznych – prowadzonym w dynamicznie zmieniających się uwarunkowaniach instytucjonalnych i społecznych¹⁰. Jednym z jej podstawowych i jak się wydaje bezspornych celów jest dostarczenie wiedzy o prawie, w tym wiedzy w zakresie metod i technik myślenia prawniczego¹¹. Czy jej celem jest również częściowe przygotowanie studentów do wykonywania zawodu, w tym do realizacji społecznej roli prawnika? Jest to zagadnienie sporne przede wszystkim w świetle wymogu odbycia aplikacji¹². Jednocześnie edukacja prawnicza podlega uwarunkowaniom określonym

⁸ Np. T. Bernat, *Polityka prawa a model edukacji prawniczej*, Kraków 2007, s. 22–44.

⁹ Zob. M. Sadowski, *Millennial Academics, and Gen Z Students: How the Generational Change will Affect Legal Education*, „Forum Prawnicze” 2020/6, s. 24–39.

¹⁰ Na temat problematyki celów oraz uwarunkowań w kontekście różnych modeli edukacji zob. np. T. Biernat, *Polityka prawa...*; A. Bator, P. Kaczmarek, *Kim ma być wychowanek akademii prawniczej? O perspektywach budowania edukacji prawniczej wokół konstytucji*, „Krytyka Prawa. Niezależne studia nad prawem” 2018/2, s. 9–38.

¹¹ Zagadnienie edukacji prawnej jest analizowane w szerokim kontekście również przez Jerzego Wróblewskiego. Zob. S. Wojtczak, *Modele nauk prawnych i edukacji prawniczej według Jerzego Wróblewskiego*, w: T. Bekrycht, M. Zirk-Sadowski (red.), *Wpływ teorii Jerzego Wróblewskiego na współczesne prawoznawstwo*, Warszawa 2011, s. 25–40.

¹² Por. J. Wróblewski, *Modele prawoznawstwa a typy kształcenia prawniczego*, „Państwo i Prawo” 1981/4, s. 26–27 oraz J. Wróblewski, *Rola uniwersytetu w rozwoju kadry naukowo-dydaktycznej*, „Życie Szkoły Wyższej” 1983/12, s. 12. Synteza poglądów J. Wróblewskiego na różnorodność aspektów edukacji prawniczej – M. Chmura, *Edukacja prawnicza w poglądach Jerzego Wróblewskiego*, „Krytyka Prawa. Niezależne studia nad prawem” 2016/3, s. 2–19. Na temat możliwych celów edukacji prawniczej zob. I. Bogucka, *Minimalistyczne i maksymalistyczne cele edukacji etycznej prawników*, w: H. Izdebski, P. Skuczyński (red.), *Edukacja etyczna prawników – cele i metody. Materiały z konferencji 8 czerwca 2009 r.*, Warszawa 2010, s. 35–48 oraz P. Łabienic, *Etyka prawnicza w ogólnym i wyspecjalizowanym modelu edukacji prawniczej*, w: H. Izdebski, P. Skuczyński (red.), *Edukacja...*, s. 49–52.

przepisami prawa, które wskazują na konieczność uwzględnienia w edukacji prawniczej zarówno wiedzy, jak i umiejętności oraz kompetencji społecznych¹³. Wykonywanie zawodu prawniczego polega na podejmowaniu, zgodnie ze sztuką, czynności, do których osoba wykonująca tego typu zawód jest ustawowo uprawniona. Kształcenie akademickie na kierunku prawo jest pierwszym etapem procesu, który skutecznie zakończony umożliwia wykonywanie zawodu prawniczego.

Z wykonywaniem zawodu związane jest pojęcie wykonywania roli zawodowej, które odnosi się do podejmowania czynności zawodowych ze świadomością i przyjęciem odpowiedzialności za skutki działalności zawodowej dla życia społecznego¹⁴. Sposób wykonywania roli prawnika jest kształtowany przez wzorce kulturowe, które częściowo są przedmiotem regulacji kodeksów etyki zawodowej oraz związane są ze sposobem rozumienia etosu zawodowego oraz wpisanych w niego wzorów zachowań. Nie umniejszając roli doniosłości kształcenia w trakcie aplikacji, otwarte pozostaje pytanie o zakres i sposób, w jaki uniwersytet kształtuje kompetencje społeczne oraz przekonania i postawy, z którymi absolwent prawa opuści mury akademii, i które mogą istotnie wpłynąć na przyjmowane przez niego w przyszłości wzorce zachowań, czyli sposoby uczestniczenia w kulturze. W świetle powyższych uwag, istotne pytania dotyczą cech i uwarunkowań edukacji prawnej, relewantnych ze względu na przyjętą wartość świadomego, refleksyjnego, autonomicznego i aktywnego uczestnictwa prawników w kulturze. Podmiotowe i refleksyjne uczestniczenie w kulturze prawnej wymaga dysponowania zarówno profesjonalną wiedzą, jak i kompetencjami intelektualnymi, w szczególności związanymi z krytycznym myśleniem oraz świadomością jego konieczności i konsekwencjami jego braku¹⁵.

Refleksyjne uczestniczenie w kulturze prawnej należy rozumieć jako cechę sposobu reagowania na ryzyko zmian, polegającą na uwzględnianiu i asymilacji nowej wiedzy. Jej konstytutywnym elementem jest organizacja i przekształcenie danego obszaru życia społecznego¹⁶. Warunkiem podmiotowości refleksyjnej jest zdolność rozumienia własnego działania. Edukacja jest częścią życia społecznego ukierunkowaną na tworzenie warunków umożliwiających jednostkom rozwinięcie indywidualnego potencjału w wybranym obszarze i roli społecznej. Edukacja jest również działaniem celowym, prowadzonym przez powołane do tego instytucje funkcjonujące w otoczeniu uregulowanym przez prawo, które wymaga stałej krytycznej refleksji ukierunkowanej, w ujęciu minimalistycznym, na redefiniowanie metod, a w ujęciu maksymalistycznym – na umożliwienie jednostce rozwoju i określanie tożsamości w wybranym kontekście zawodowym. Z powyższych względów analiza uwarunkowań kształcenia wspierającego postawę refleksyjnego uczestniczenia wymaga uwzględnienia dwóch płaszczyzn: edukacji jako

¹³ Odniesienia do triady wiedza, umiejętności, kompetencje w procesie edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego zawiera ustawa z 22.12.2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r. poz. 226). Analiza zasadności, w tym skutków, włączenia kompetencji społecznych do kształcenia akademickiego pozostaje poza zakresem niniejszego artykułu.

¹⁴ Szerzej na ten temat A. Syryt, S.H. Zaręba, M. Zarzecki, *Prawo jako zawód i powołanie. Deontologia i etos zawodowy polskich prawników w badaniach socjologicznych*, Warszawa 2018.

¹⁵ Por. A. Czarnota, *Kryzys nauki prawa a edukacja prawnicza. O niekonieczności produkowania „użytecznych idiotów”*, „Prawo i Więź” 2013/2, s. 58.

¹⁶ Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 30 oraz 316. Refleksyjność, zarówno jako zjawisko społeczne, jak i zasada działania, jest przedmiotem wielu badań tworzących bogatą literaturę. Zob. np. U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002; A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, Poznań 2003; A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008; K. Kaleta, P. Skuczyński (red.), *Refleksyjność w prawie. Konteksty i zastosowania*, Warszawa 2015; M. Pichlak, *Refleksyjność prawa. Od teorii społecznej do strategii regulacji i z powrotem*, Łódź 2019.

części życia społecznego, którą w aspekcie instytucjonalnym i symbolicznym jest uniwersytet oraz edukacja jako działalność polegająca na kształceniu.

Kształcenie jest procesem umożliwiającym transgresję potencjału studentów i nauczycieli akademickich poprzez otwarcie twórczej perspektywy szerszego poznania intelektualnego znajdującego się poza indywidualnymi granicami uczestników¹⁷. Jeżeli współcześnie w naszym kręgu cywilizacyjnym za istotną wartość uznajemy wolność jednostki zdolnej do twórczej i pokojowej realizacji celów życiowych, w szacunku zarówno do innych jednostek, jak i do wspólnoty, to te wartości powinny zostać uwzględnione nie tylko w programach kształcenia, ale także w metodologii i sposobie organizacji instytucji¹⁸. Uznanie aktywnego i refleksyjnego uczestnictwa w kulturze prawnej za adekwatne do wyzwań współczesnego demokratycznego państwa prawa implikuje konieczność zmiany otoczenia akademickiego i metod kształcenia.

Na gruncie pedagogiki krytycznej jakość kształcenia zależy od tego, czego instytucje uczą, w jaki sposób uczą oraz również od zasad organizacji procesu dydaktycznego i pozostałych aspektów otoczenia¹⁹. W ujęciu krytycznej nauki o wychowaniu otwartość na dialog jest wartością, której realizacja (w tym przygotowanie jednostki do dialogu) jest sposobem realizacji wizji współczesnego społeczeństwa²⁰. Związek edukacji i rozwoju społecznego wymaga od kolejnych pokoleń stałego poszukiwania nowych, adekwatnych – zarówno do uwarunkowań, jak i celów społecznych – sposobów przekazywania i rozwoju wiedzy, jak również kształcenia na rzecz świadomości i postawy aktywnego uczestniczenia społecznego.

Związek pomiędzy doświadczeniem a kompetencjami społecznymi jest na gruncie nauk społecznych i pedagogicznych powszechnie dostrzegany. Rozróżnienie efektów kształcenia na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne jest z tym założeniem zgodne²¹. Najbardziej oczywistym elementem kształcenia jest wiedza, bez względu na to, czy celem będzie *tylko* umożliwienie przyszłym prawnikom wykonywania zawodu w modelu instrumentalnego uczestnictwa w kulturze czy *aż* realizacji roli zawodowej w etosie uczestnictwa aktywnego i refleksyjnego. Jednocześnie – odnosząc się do triady wiedza, umiejętności, kompetencje – bez wiedzy, w szczególności w zakresie dogmatyki i metod prawniczych, uczestnictwo w kulturze prawnej nie jest możliwe – ani instrumentalne, ani aktywne.

Jeżeli edukacja miałaby umożliwić jednostkom przygotowanie się do pełnienia istotnej społecznie roli prawnika w sposób świadomy, refleksyjny, autonomiczny i aktywny oraz uzdalniać do twórczej realizacji celów życiowych w szacunku zarówno do innych jednostek, jak i do wspólnoty, to osiągnięcie tych celów wymaga refleksji w zakresie uwarunkowań instytucjonalnych, jak i metod kształcenia. Uniwersytety, a w ich ramach

¹⁷ Szerzej na ten temat M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Kraków 2013, s. 29–56. Autorem koncepcji transgresji jest Józef Kozielecki, który określił ją jako wyjście poza to co jest i to co człowiek posiada. Zob. J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

¹⁸ Por. Z. Kwieciński, *Wychowanie do człowieczeństwa. Uwagi po Nicei*, w: M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwiński, *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, Kraków 2018, s. 25.

¹⁹ Pedagogika krytyczna wywodzi się z teorii krytycznej szkoły frankfurckiej i jest ukierunkowana na odkrywanie ideologii, ukrytych programów i mechanizmów, w tym ich uwarunkowań, determinacji społecznej w sensie negatywnym. Zob. T. Szukdlarek, *Pedagogika krytyczna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2003, s. 363.

²⁰ Zob. A. Rozmus, *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*, Kraków–Rzeszów 2018, s. 165 oraz powołaną tam literaturę.

²¹ Pojęcie kompetencji społecznych w zakresie opisów zakładanych efektów kształcenia odnosi się do świadomości jednostki w zakresie takiego rozumienia i postrzegania sytuacji społecznej, w efekcie której możliwe jest samodzielne korzystanie z wiedzy i umiejętności uwzględniające zinternacjonalizowany system wartości. Pojęcie kompetencji jest również synonimem umiejętności jako praktycznego zastosowania wiedzy.

wydziały prawa oraz ich kultura organizacyjna, są przestrzenią kontaktu przyszłych prawników z kulturą prawa. Kluczowe pytanie stawiane w niniejszym artykule dotyczy związku pomiędzy sposobem organizacji i funkcjonowania tej przestrzeni a sposobem uczestniczenia prawników w kulturze. Zakładając, że związek ten istnieje – istotne jest określenie uwarunkowań i metod kształcenia właściwych i skutecznych w kontekście kompetencji umożliwiających absolwentom prawa uczestnictwo w kulturze w sposób świadomy, aktywny, refleksyjny i twórczy²². W obu przypadkach odpowiedzią jest filozofia deliberatywna. Deliberacja, zarówno w kontekście ukonstytuowania przestrzeni publicznej, jak i jako forma działania, wymaga odpowiedzialności i świadomości podstawy własnych preferencji oraz związku pomiędzy preferencjami a działaniem²³. W tym znaczeniu odpowiedzialność jest kompetencją realizowaną poprzez racjonalne działanie ukierunkowane na poznanie. Wymaga ona również inkluzywności realizowanej poprzez uprawnienie do partycypacji (wraz z zakazem dyskryminacji) oraz rozwoju kompetencji merytorycznych.

2. Uniwersytet jako deliberatywna przestrzeń publiczna

Sformułowanie warunków umożliwiających stworzenie w ramach uniwersytetu deliberatywnej przestrzeni publicznej możliwe jest za pomocą paraleli pomiędzy ideą demokracji deliberatywnej a koncepcją uniwersytetu rozumianego jako instytucjonalna przestrzeń publiczna. Deliberacja określana jest również jako publiczny proces porozumiewania się poprzez ujawnianie argumentów, przemawiających za określonymi ocenami i rozwiązaniami diskutowanych kwestii w sposób zmierny do porozumienia²⁴. W jej klasycznym ujęciu można również wyodrębnić wymiar instytucjonalny rozumiany jako sposób funkcjonowania określonego obszaru życia społecznego²⁵. Instytucje oparte na idei deliberatywnej można analizować w spektrum przyjmowanych rozwiązań pomiędzy nieformalnymi procesami kształtowania opinii a dyskursami (debatami) ukierunkowanymi na decyzje. Pierwsze z nich odnoszą się do koncepcji demokracji poliarchicznej, drugie – do koncepcji dyskursu. Istota deliberacji, szczególnie w ujęciu normatywnym, wymaga spełnienia warunków partycypacji i racjonalności komunikacyjnej w celu umożliwienia zaistnienia kultury dialogu publicznego. Koncepcje deliberatywne wpisują się w ideę społeczeństwa dialogu, w którym prawo do uczestniczenia w procesach podejmowania decyzji publicznych jest realizowane poprzez procedury zdeterminowane wymogami racjonalności w najszerzy sposób możliwy do pogodzenia z innymi zasadami konstytuującymi dany system²⁶.

Deliberacja zakłada „ważenie” w dyskusji sądów konkurencyjnych, przy założeniu że dopuszczalne są argumenty merytoryczne, celne i rzeczowe, które są podnoszone w warunkach gwarantujących, iż głos każdej znaczącej liczebnie grupy będzie słyszalny, wszyscy uczestnicy będą honorować wymogi obywatelskiej grzeczności (*civility*) i skłonni

²² W dalszych rozważaniach ten sposób uczestnictwa w uproszczeniu będzie określany jako uczestnictwo aktywne i refleksyjne, ponieważ uczestnictwo refleksyjne nie jest możliwe bez świadomości, a refleksyjna aktywność w dynamicznym otoczeniu społecznym zawiera element twórczy.

²³ Por. R. Piłat, *Racjonalność deliberatywna*, „Ethos” 2015/4, s. 147.

²⁴ Por. J. Sroka, *Deliberacja i rządzenie wielopasmowe*, *Teoria i praktyka*, Wrocław 2009, s. 28; W. Misztal, *Dialog obywatelski we współczesnej Polsce*, Lublin 2011, s. 21.

²⁵ Rozważania w tym zakresie odnoszą się do dyskursu jako modelu formy organizacji życia społecznego. Zob. M. Kaniowski, *Wstęp. Rehabilitacja i transformacja filozofii praktycznej*, w: J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, Warszawa 1999, s. LI.

²⁶ Por. N. Southwood, *Contractualism and the Foundations of Morality*, Oksford 2010, s. 118.

będą okazywać sobie wzajemnie szacunek, angażować się w dyskusję oraz wykazywać gotowość do zrewidowania swoich poglądów w obliczu przekonujących kontrargumentów²⁷. Kryteria pozwalające na rozróżnienie deliberacji od codziennej wymiany zdań mają jednak charakter wyłącznie proceduralny²⁸. Suma akceptowanych i funkcjonujących warunków procedur deliberatywnych tworzy kulturę dialogu publicznego.

Szczególną cechą tak określonej kultury deliberatywnej jest aktywizm społeczny, który jest możliwy dzięki różnorodnym procedurom opartym na ideach partycypacji i dialogu²⁹. Deliberacja, jako zjawisko społeczne, dotyczy sytuacji podejmowania decyzji przez podmioty posiadające uprawnienie do partycypacji, komunikacji i współdecydowania. Istotą partycypacji są uprawnienia do udziału w procesach komunikacji, przedstawienia interesów i racji, a także roszczenia wobec pozostałych uczestników do odniesienia się do podniesionych racji, w konsekwencji – do współdecydowania, w tym współautorstwa decyzji. W zależności od przyznanego zakresu uprawnień ma ona charakter stopniowany. Realizacja uprawnień, a w konsekwencji – realny wpływ na procesy deliberacyjne zależy od woli i kompetencji jednostki.

Jakość procedur deliberatywnych jest oceniana poprzez kryterium równego uczestnictwa, inaczej zakresu stopnia partycypacji³⁰. Jego celem jest kreacja szczególnego rodzaju społeczeństwa, w którym jednostka posiada uprawnienie do kształtowania rzeczywistości społecznej³¹. Przyznanie uprawnień do udziału zarówno w dyskusjach, jak i dyskursach to pierwszy wymóg deliberatywności³². Jest on warunkiem *sine qua non* istnienia społeczeństwa deliberatywnego, funkcjonującego w kulturze dialogu publicznego. Dotyczy on również akademickiego społeczeństwa deliberatywnego i wymaga przyznania, w formie uprawnienia, wszystkim aktorom społecznym równorzędnego statusu podmiotów dyskursów. Skoro stopień partycypacji studentów – w przeważającej mierze – zależy od tego, ile uprawnień i w jakim zakresie, w ramach własnej autonomii, *alma mater* im przyzna, to w odniesieniu do instytucji akademickich powyższy warunek jest szczególnie istotny w kontekście zagrożenia wyobcowania studentów z uniwersyteckiej sfery publicznej³³. Z zastrzeżeniem, że dysponentem tego prawa jest uczelnia i nadając uprawnienia jest zobowiązana uwzględnić wszystkie aspekty działalności i związane z nimi kryteria. Powstanie akademickiej kultury deliberacji dodatkowo wymaga wyboru i obiektywnie istniejącego potencjału racjonalności wszystkich uprawnionych.

Uprawnienie do partycypacji realizowane jest w ramach dwóch typów uczestnictwa – „powściągliwego” polegającego na aktywnej obserwacji lub „zaangażowanego” realizowanego poprzez bezpośrednie uczestnictwo w dyskursach³⁴. Pełne, zaangażowane uczestnictwo urzeczywistnia się tylko w dyskursach wolnych, racjonalnych jednostek, świadomych ograniczeń deliberacji³⁵. Abstrahując od aspektu woluntatywnego, wymogi

²⁷ Zob. B. Ackerman, J. Fishkin, *Deliberation Day*, w: J. Fishkin, P. Laslett (red.), *Debating Deliberative Democracy*, Oksford 2003, s. 24–26.

²⁸ Zob. pogląd przeciwny, który dopuszcza w ramach tej koncepcji ograniczenia co do treści substancjalnych – J. Cohen, *Procedure and Substance in Deliberative Democracy*, w: J. Bohman, W. Rehg (red.), *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*, Cambridge 1997, s. 407–437.

²⁹ P. Rosanvallon, *Democratic Legitimacy. Impartiality, Reflexivity, Proximity*, Princeton–Oksford 2011, s. 207.

³⁰ J. Knight, J. Johnson, *What Sort of Political Equality Does Deliberative Democracy Require?*, w: J. Bohman, W. Rehg, *Deliberative Democracy...*, s. 309.

³¹ N. Southwood, *Contractualism...*, p. 128–129.

³² I.M. Young, *Activist Challenges to Deliberative Democracy*, w: J. Fishkin, P. Laslett (red.), *Debating...*, s. 102–120.

³³ Por. J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, Warszawa 2007, s. 41.

³⁴ Zob. I.M. Young, *Activist Challenges to Deliberative Democracy*, w: J. Fishkin, P. Laslett (red.), *Debating...*, s. 102–120.

³⁵ Por. C.H. Medes, *Constitutional Courts and Deliberative Democracy*, Oksford–Nowy Jork 2013, s. 49–51.

racjonalności komunikacyjnej stanowią dla studentów barierę rzeczywistego udziału w dyskursach, a co się z tym wiąże – faktycznego przekształcenia kultury akademickiej w kulturę deliberatywną. W praktyce zrealizowanie postulatów równego uczestnictwa w dyskursie jest stosunkowo łatwe na płaszczyźnie formalnej, ale im bardziej złożony i wymagający jest przedmiot debaty, w tym większym stopniu realne uczestnictwo wymaga dysponowania potencjałem intelektualnym, wiedzą i umiejętnościami, również specjalistycznymi.

Edukacyjny wymiar inkluzywności w dyskursie jest bezpośrednio związany z powyższymi kryteriami zarówno w ujęciu minimalnym, jak i w ujęciu wzorca idealnego. Uczestnictwo w dyskursach w pewnym sensie *zmusza* do wysiłku poznawczego oraz doskonalenia umiejętności analizy, formułowania i prezentowania racji oraz uzasadniania decyzji³⁶. Jednostka, której przyznano formalną możliwość udziału w dyskursie w ramach wolności podejmuje jedną z dwóch decyzji: przygotowania się w odpowiednim stopniu lub rezygnacji z uczestnictwa realnego i zaangażowanego. Wybierając rezygnację musi być świadoma, że wybór ten implikuje bierne poddanie się wynikowi tego dyskursu. Otwarte pozostaje pytanie, czy i w jakim stopniu kultura akademicka, w tym programy kształcenia, powinny oferować studentom nabycie niezbędnych w tym zakresie wiedzy i umiejętności. Odpowiedź w powyższym zakresie można zredukować do wyboru pomiędzy oczekiwaniem a działaniem. Oczekiwanie, że uczestnicy dyskursów dysponują niezbędnymi kompetencjami lub, posiadając uprawnienie nabędą je bez wsparcia uczelni, związane jest z wysokim ryzykiem rozczarowania. Natomiast działanie wymaga zaangażowania w formie włączenia tego zakresu przedmiotowego do programu kształcenia, a ze względu na jego praktyczny charakter – wdrożenie metod dydaktycznych o cechach deliberatywnych.

Koncepcje prawa jako rozmowy odwołują się do pojęcia dyskursu, jednak idea społecznego dialogu zawiera trzy istotne kategorie pojęciowe jednocześnie określające trzy różne formy deliberatywne – dialog, debatę i dyskurs. Każde z tych trzech pojęć dotyczy form publicznego porozumiewania się. W literaturze i praktyce społecznej są one używane synonimicznie lub z uwagą uwzględniającą różnice. Dialog jest formą komunikacji zakładającą wzajemne wysłuchanie, ukierunkowanie na zrozumienie oraz interakcję. Jest on również ideą organizacji demokratycznej przestrzeni publicznej w sposób urzeczywistniający wartości podmiotowej godności człowieka, w której łączą się zarówno wizje ekspresji wolnych jednostek, jak i kooperacyjnej współpracy na rzecz dobra wspólnego³⁷. Wymaga on, jak pozostałe formy, zagwarantowania odpowiednich warunków, jak też podstawowych kompetencji językowych zaangażowanych podmiotów. Jako forma komunikacji społecznej, dialog jest odpowiedzią na wolność i indywidualność jednostek pozostających ze sobą w relacjach. W warunkach konfliktu społecznego jest on alternatywą wobec przemocy czy władczego rozstrzygnięcia.

Za najważniejszy składnik demokracji deliberatywnej uznawana jest często dyskusja, jako forma komunikacji, w której możliwa jest zamiana preferencji i wartości jednostek w ramach procesów podejmowania decyzji³⁸. W praktyce odróżnienie dialogu i dyskusji

³⁶ Por. J. Bohman, *Public Deliberation. Pluralism, Complexity and Democracy*, Cambridge 1996, s. 5.

³⁷ Analiza koncepcji dialogu w odniesieniu do demokracji – zob. np. L. Koczanowicz, K. Liszka, R. Włodarczyk (red.), *Między porozumieniem a porozumieniem. Eseje o demokracji niekonsensualnej*, Warszawa 2015 oraz powołaną tam literaturę.

³⁸ Zob. J. Sroka, *Instytucje demokracji deliberatywnej w polskim systemie politycznym, wprowadzenie do kontekstu teoretycznego*, w: J. Sroka (red.), *Wybrane instytucje demokracji partycypacyjnej w polskim systemie politycznym*, Warszawa 2008, s. 12.

może rodzić problemy, ponieważ w obu przypadkach powinno mieć miejsce wysłuchanie, ukierunkowanie na zrozumienie i interakcja. Różnica polega na tym, że w dyskusji dodatkowo występuje ukierunkowanie na podjęcie decyzji. Ponadto publiczna dyskusja, która może polegać na niekonfrontacyjnej wymianie poglądów i opinii występuje pod nazwą „debaty”. Debaty deliberatywne nie są polemiczne, ale dialogiczne. Jürgen Habermas dzieli formy komunikacji publicznej na dwie kategorie: debaty ukierunkowane na decyzje i nieformalne procesy kształtowania opinii, czyli dyskursy i debaty³⁹.

Dyskurs jest określany jako ideał etyczny, forma widzenia, poznania i organizacji świata oraz procedura racjonalnej komunikacji. W kontekście społecznym jest to forma praktyki społecznej ukierunkowanej na osiągnięcie wiążącego i zaakceptowanego przez wszystkich uczestników porozumienia, kształtująca relacje pomiędzy uczestnikami interakcji. W ujęciu normatywnym – procedura dochodzenia do porozumienia uwarunkowana racjonalnością komunikacyjną. Każdy akt mowy powinien spełniać roszczenia ważności: zrozumiałość, prawdziwość, szczerść i słuszność, czyli organizacja dyskursu musi zapewniać porozumiewanie się w sposób zrozumiały, zgodny z rzeczywistością i intencjami uczestników oraz ze społecznie uznanymi normami⁴⁰. Warunki etyki aktów mowy są również warunkami prawomocności argumentów. Argumenty mogą być kwestionowane nie tylko ze względu na niezgodność z rzeczywistością czy logiką, ale także z powodu naruszenia przy ich przedstawieniu założonych reguł komunikacji⁴¹. Przedmiotem dyskursów mogą być uniwersalne roszczenia ważnościowe: prawdziwość treści zdań, słuszność norm regulujących działania moralne oraz zrozumiałość czy poprawność sformułowania wyrażen symbolicznych⁴². Roszczenia ważnościowe wymagają zarówno obiektywnej prawdziwości, jak i odniesienia do konkretnej rzeczywistości⁴³. Ich wymiana następuje w warunkach równości stron mających swobodę wypowiedzi, wymienności ról dialogowych, wyłączenia przymusu i przy założeniu nastawienia kooperacyjnego⁴⁴.

Racjonalność w teorii działania komunikacyjnego występuje jako cecha uczestników (audytorium), determinant i jednocześnie warunek przypisany zarówno do argumentacji, jak i do dyskursu. Zakłada rezygnację z subiektywnych poglądów na rzecz racjonalnie umotywowanej zgody. Wymaga założenia, że jedynym sposobem uznania mocy obowiązującej twierdzeń, wypowiedzi i norm jest komunikacja spełniająca warunki roszczeń ważnościowych, a tym samym oparta na argumentach i uzasadnieniach oraz otwartości na krytykę. Racjonalność, jako cechę proceduralną, można sprowadzić do postępowania adekwatnego do celu, jakim jest osiągnięcie porozumienia opartego na uznanych faktach i wartościach, z uwzględnieniem dostępności środków i szans realizacji wartości⁴⁵. Z racjonalności organizacji i przebiegu procesu oraz uczestników wynika racjonalność rezultatu, jakim jest porozumienie. Dyskursy prawne są również badane jako sformalizowane, racjonalne i interakcyjne procesy komunikacji⁴⁶.

³⁹ J. Habermas, *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, wyd. 3, Cambridge 1999, s. 307.

⁴⁰ Por. J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 48–51, 461–463.

⁴¹ Zob. L. Morawski, *Argumentacje, racjonalność prawa i postępowanie dowodowe*, Toruń 1988, s. 84–92; L. Morawski, *Główne problemy współczesnej filozofii prawa. Prawo w toku przemian*, wyd. 4, Warszawa 2005, s. 110.

⁴² J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 89.

⁴³ Por. J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 62–68 oraz 338–339.

⁴⁴ Np. J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 36.

⁴⁵ Odpowiada to znaczeniu przyjętemu przez Jürgena Habermasa za Maxem Weberem. Por. G. Skąpska, *Prawo a dynamika społecznych przemian*, Kraków 1991, s. 27; L. Morawski, *Argumentacje...*, s. 27–29, 58–62, 70–83.

⁴⁶ Por. W. Cyruł, *Wpływ procesów komunikacyjnych na praktykę tworzenia i stosowania prawa*, Warszawa 2012, s. 15.

Celem działania komunikacyjnego jest odnalezienie wspólnego odniesienia, w tym wewnętrznej relacji przedstawianych racji, a jednocześnie standardów dla wszystkich uczestników interakcji zarówno na płaszczyźnie jednostka – jednostka, jak i jednostka – zbiorowość. Umożliwia to wprowadzenie czynnika obiektywnej prawdziwości odniesionej do praktyki, w połączeniu z koniecznością uznania argumentów na niej opartych przez każdego z uczestników. Działaniem komunikacyjnym jest oddziaływanie norm proceduralnych akceptowanych przez uczestników komunikacji. Jest ono uznane przez J. Habermasa za paradygmat, ponieważ żeby coś poznać – trzeba w tym uczestniczyć⁴⁷. Nie należy go utożsamiać z aktami mowy. Jest to pewien typ interakcji, który jest koordynowany przez akty mowy⁴⁸. Warunkiem ważności norm jest intersubiektywne porozumienie. Działanie komunikacyjne – poza rozszerzeniem wolnej od przymusu i represji komunikacji – ma też na celu: kształtowanie struktur osobowościowych, interpersonalnych; odwrócenie tendencji przedmiotowego traktowania ludzi zgodnego z racjonalnością techniczną; indywidualizację i emancypację życia ludzkiego; integrację społeczną i związaną z nią zmianę koncepcji oddziaływania na życie społeczne⁴⁹.

Nie można określić uniwersalnej racjonalności komunikacyjnej, jedynie racjonalność komunikacyjną w ramach określonych stosunków społecznych. W efekcie zawsze ma ona charakter refleksyjny. Racjonalność uczestników dyskursu można określić tylko dla danego układu wartości, celów i interesów. Paradoks racjonalności wynika z przypisania społeczeństwu deliberatywnemu cechy rozumu komunikacyjnego, pomimo że nie wszyscy jego członkowie w równym stopniu dysponują wiedzą i możliwościami poznania. Ci, którzy spełniają „roszczenie rozumności” stają się „strażnikami racjonalności” i według J. Habermasa realizują w społeczeństwie rolę nauczycieli i przewodników⁵⁰. Organizacja dyskursów odnosi się do ich aspektu proceduralnego – zapewnienia warunków etyki mowy przez tych, którzy są określanii strażnikami racjonalności lub – w wizji rozwoju kultury deliberacji obywatelskiej i instytucji publicznych dążących do wysokiej jakości dyskursów publicznych – ekspertami⁵¹. W tym kontekście uniwersytety jako jedyne dysponują warunkami do tego rodzaju działania.

W świetle powyższych rozróżnień, uniwersytety mogą przyjąć jeden z trzech modeli kultury akademickiej: autorytetu, dialogu oraz deliberacji. Podział kształtują zasady organizacji komunikacji i decydowania. Jeżeli decyzje są zastrzeżone dla wąskiego grona, a komunikacja ma charakter jednostronnego przekazu, to kultura akademicka jest kulturą autorytetu. W kulturze dialogu istotną wartością jest szeroki, swobodny przepływ informacji, tematów i argumentów w ramach procedur o charakterze wysłuchania publicznego. Jednostka posiada roszczenie do bycia wysłuchaną, ale decyzje podejmowane są w drodze głosowania lub autorytatywnej decyzji⁵². Tworzenie kultury deliberatywnej spełnia wymogi kultury dialogu i dodatkowo wymaga uprawnienia wszystkich członków wspólnoty, w tym studentów, do kształtowania przestrzeni akademickiej w drodze dyskursów spełniających wymogi racjonalności komunikacyjnej.

⁴⁷ Por. M. Zirk-Sadowski, *Wprowadzenie do filozofii prawa*, Kraków 2000, s. 112–113.

⁴⁸ J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 190.

⁴⁹ Por. L. Morawski, *Argumentacje...*, s. 80; M. Zirk-Sadowski, *Wprowadzenie...*, s. 112–113.

⁵⁰ M. Kaniowski, *Wstęp. Rehabilitacja i transformacja...*, s. LXIV.

⁵¹ P. Levine, A. Fung, J. Gastil, *Future Directions for Public Deliberation*, w: J. Gastil, P. Levine (red.), *The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the Twenty-First Century*, San Francisco 2005, s. 271–274.

⁵² W analizie demokracji deliberatywnej takie cechy mają np. deliberatywne publiczne konsultacje społeczne, które są procedurą, w której partycypacja jest ograniczona do uprawnienia do przedstawienia swoich racji. Zob. T. Christiano, *The Constitution of Equality. Democratic Authority and Its Limits*, Oksford 2008, s. 190 oraz 197–200.

Dystynkcja pomiędzy kulturą dialogu a kulturą deliberacji ma charakter rozróżnienia pomiędzy deliberacją proceduralną i racjonalną deliberacją proceduralną. Zasadnicza różnica pomiędzy nimi nie sprowadza się tylko do uwzględnienia niezależnych standardów poprawności rozumowania, ale przede wszystkim do sposobu legitymizacji decyzji⁵³. W obu przypadkach ideałem jest epistemiczny proceduralizm, w którym podobnie jak w koncepcji sprawiedliwości jako bezstronności, wolna i inkluzywna komunikacja staje się „przypadkiem moralnie wartościowych wyników”⁵⁴. Wartość moralna dyskursów wynika z uznania podmiotowej wolności jednostek działających⁵⁵. Odpowiedź na pytania, czy jest możliwe i czy jest zasadne podporządkowanie organizacji uczelni kulturze deliberatywnej wymaga odwołania się nie tylko do korzyści, ale także do kosztów procesów decyzyjnych opartych na procedurze dyskursu oraz związanego z nimi ryzyka. Koszty wiążą się przede wszystkim z organizacją i przeprowadzeniem procesów podejmowania decyzji. Wynikają one głównie z paradoksów wolności uczestników i racjonalności oraz warunku nielimitowanego czasu.

Zarówno na poziomie idei, jak i procedur deliberatywnych wolność jednostki jest kluczową wartością. Polityka deliberatywna jest oparta na zasadzie wolności jednostki i uznania jej prawa do wyrażania swoich racji. Procedury deliberatywne są instrumentem realizowania uprawnień podmiotowych. Jednocześnie w ramach tej samej wolności jednostka może zarówno zrezygnować z udziału w dyskursie, który jej dotyczy, jak i uznać, że w swoich działaniach nie będzie uwzględniać dobra wspólnego i zrezygnuje z postawy kooperacyjnej. Realizacja idealnej sytuacji mowy koliduje z instrumentalną racjonalnością jednostek, które w ramach wolnego wyboru mogą, będąc świadome swoich celów i interesów, zrezygnować z działań zgodnych z racjonalnością kooperacyjną⁵⁶. Kultura deliberacji w założeniu, poprzez umożliwianie i wspieranie aktywnego i refleksyjnego kształtowania rzeczywistości, umożliwi wytworzenie relacji opartych na wartościach i zasadach uznanych przez uczestników dyskursów, oraz refleksję nad rozwiązaniami uwzględniającymi indywidualne preferencje i dobro wspólne, ale pod warunkiem że jej uczestnicy w ramach wolności podmiotowej przyjmą postawę kooperacyjną.

Niemniej kooperatywnie nastawione strony, w procesie zorganizowanym według idealnej sytuacji mowy, posiadające kompetencje osobiste i językowe do prowadzenia dyskursu, dojdą do racjonalnie umotywowanej zgody tylko, jeżeli będą zachowywać się kooperatywnie, racjonalnie i w systematyczny sposób będą kontynuować proces dostatecznie długo. Co odpowiada pojęciu nielimitowanego dochodzenia do porozumienia, czyli nieograniczonego czasem dialogu⁵⁷? W praktyce sytuacja braku ograniczeń czasowych nie występuje. Działanie instytucji publicznych podlega zewnętrznym uwarunkowaniom temporalnym. Presja czasu jest jedną z kluczowych zmiennych determinujących podejmowanie decyzji. Kosztem jest również czas uczestników oraz ryzyko nieokreśloności – brak możliwości przewidzenia, jak długo będzie trwał proces podjęcia decyzji. Wysokość ryzyka nieokreśloności wiąże się z liczbą zaangażowanych osób⁵⁸.

⁵³ Por. D.M. Estlund, *Democratic Authority: A Philosophical Framework*, Princeton–Oksford 2008, s. 100–101.

⁵⁴ D.M. Estlund, *Democratic Authority...*, s. 108.

⁵⁵ W ujęciu substancjalnym formułowane są postulaty uzupełnienia wartości proceduralnych wartościami preferowanymi przez uczestników dyskursów, w tym zasadami jawności, równości szans czy wzajemności. Zob. A. Gutmann, D. Thompson, *Deliberative Democracy Beyond Process*, w: J. Fishkin, P. Laslett (red.), *Debating...*, s. 31–53.

⁵⁶ Por. G. Skąpska, *Prawo a dynamika...*, s. 32.

⁵⁷ J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 244; L. Morawski, *Główne problemy...*, s. 114–115; G. Skąpska, *Ład porozumień zbiorowych i jego instytucjonalne uwarunkowania*, w: J. Mucha (red.), *Spółczesność polskie u progu przemian*, Kraków 1991, s. 132.

⁵⁸ Por. I. Shapiro, *Optimal Deliberation?*, w: J. Fishkin, P. Laslett (red.), *Debating...*, s. 121–137. Interesujący jest wniosek, że nawet w przypadku braku konsensusu, wartością procedur deliberatywnych jest ujawnienie interesów, różnic czy zmiennych decyzyjnych, które wcześniej nie były uświadomione. Zob. I. Shapiro, *Stan teorii demokracji*, Warszawa 2006, s. 58–66.

3. Deliberatywna kultura akademicka

Organizacja przestrzeni akademickiej na podstawie założeń deliberatywności wiąże się ze stworzeniem warunków sprzyjających rozwojowi kultury dialogu, ale nie stanowi gwarancji jej urzeczywistnienia. Przede wszystkim ze względu na napięcie pomiędzy elementem idealnym i realnym dyskursu. Napięcie to tworzy się z konieczności wzajemnego założenia przez uczestników dyskursu spełnienia idealnej sytuacji mowy, przy jednoczesnej świadomości występujących zaburzeń, np. „zanieczyszczeniach mowy” czy niewyświetlonych motywach i przymusach⁵⁹. W praktyce życia społecznego jednostki mogą być bardziej zorientowane na osiąganie bliskich niż odległych celów oraz kierować się własnymi motywacjami, a uczestnictwo w dyskursie traktować instrumentalnie.

Deliberatywna kultura akademicka, jako kultura dialogu, odpowiada ideałowi ustawicznego uczenia się. Praktyczny wymiar deliberacji wymaga uwzględnienia ciągłego elementu refleksji – poszukiwania i rozwoju nowych form zaangażowania⁶⁰. Jednocześnie spełnienie warunków racjonalnego dyskursu wymaga od uczestników wiedzy i umiejętności racjonalnego argumentowania i uzasadnienia, czyli m.in. uwzględnienia warunków komunikacyjnych, semantycznych i epistemologicznych dyskursu⁶¹. Racjonalny dyskurs, również w zakresie prawa, ma z tego powodu charakter elitarny i wymaga przyjęcia postawy krytyczno-refleksyjnej. Orientacja językowa w myśli prawniczej wymaga nie tylko kompetencji retorycznych i posługiwania się językiem prawnym oraz prawniczym, ale także świadomości i odpowiedzialności w kontekście faktu, że w procesie komunikowania dochodzi do wspólnego tworzenia znaczeń i symboli⁶². Postawy wobec prawa i kompetencje komunikacyjne prawników mają bezpośredni, istotny i definiujący wpływ zarówno na efektywność dyskursów, jak i na kulturę prawną⁶³. Jeżeli celem kształcenia uniwersyteckiego jest wyposażenie absolwentów prawa nie tylko w wiedzę – bez wątpienia kluczową dla wykonywania zawodu – ale także w kompetencje i umiejętności umożliwiające uczestniczenie w kulturze w sposób aktywny i refleksyjny, to cele te powinny być wspierane przez kulturę akademicką również w zakresie sposobu kształcenia oraz metod dydaktycznych.

Istotnym czynnikiem deliberatywnej kultury akademickiej są wzorce zachowania o cechach partycypacji i racjonalnej komunikacji oraz postawy aktywnego zaangażowania na rzecz wymiany poglądów, racjonalnej argumentacji oraz komunikacji uwzględniającej zarówno jednostki, jak i wspólnotę. Tworzenie tych wzorców i kształtowanie postaw wymaga praktyki, do której niezbędne są uprawnienia instytucjonalne oraz wiedza, umiejętności i kompetencje. Urzeczywistnienie ich nie jest możliwe bez nabycia elementarnych kompetencji takich jak dysponowanie wiedzą o przedmiocie dyskursu i sformułowanym w drodze refleksji własnym stanowiskiem, uporządkowanym w formie powszechnie akceptowanych argumentów oraz umiejętności zaprezentowania, uzasadnienia, jak również przedyskutowania wszystkich propozycji⁶⁴. Ten zakres wiedzy i umiejętności, odniesiony do prawa, wymaga przyswojenia imponująco szerokiego zakresu informacji oraz umiejętności posługiwania się nimi świadomie i adekwatnie do przedstawionego

⁵⁹ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Kraków 2005, s. 364.

⁶⁰ Por. P.W. Juchacz, *Demokracja – Deliberacja – Partycypacja. Szkice z demokracji ateńskiej i współczesnej*, Poznań 2006, s. 11.

⁶¹ Por. T. Christiano, *The Constitution of Equality. Democratic Authority and Its Limits*, Oksford 2008, s. 203; K. Dingwerth, *The New Transnationalism: Transnational Governance and Democratic Legitimacy*, Basingstoke 2007, s. 37.

⁶² M. Zirk-Sadowski, *Prawo a uczestniczenie...*, s. 56.

⁶³ Por. M. Zirk-Sadowski, *Wprowadzenie...*, s. 118–119.

⁶⁴ Por. P.W. Juchacz, *Demokracja...*, s. 17.

problemu. Wobec powyższego warunkiem powstania deliberatywnej kultury akademickiej jest włączanie dedykowanych treści i dostosowanych do nich form kształcenia.

Deliberatywne metody kształcenia, podobnie jak uniwersyteckie fora deliberatywne, mogą wpisywać się w model debaty lub dyskursu. Zakres ich wykorzystania powinien korespondować z założonymi efektami kształcenia z uwzględnieniem możliwości uczestników zajęć. Debaty akademickie należą do tradycji kształcenia uniwersyteckiego, jednak jeżeli ich celem byłoby ukierunkowanie na efekt deliberatywności, to zgodnie z propozycją idealnej procedury deliberatywnej Joshua Cohena powinny odpowiadać następującym warunkom: argumentatywnej formy, inkluzyjności i jawności, wolności od przymusów wewnętrznych, ukierunkowania na racjonalnie umotywowaną zgodę, materii istotnej publicznie wraz z dopuszczalnością interpretacji potrzeb, postaw i preferencji oraz wartości⁶⁵.

Wymóg formy argumentatywnej oznacza, że debaty mają charakter wymiany informacji i racji pomiędzy stronami, które wnoszą propozycje i krytycznie je badają. Wymiana racji i argumentów w obszarze nauki o prawie wymaga uprzedniego wysiłku do poznania i zrozumienia dziedziny. Wolność od przymusów wewnętrznych ma na celu ochronę równej pozycji uczestników, w szczególności oznacza wolność przedstawiania argumentów i prawo do bycia wysłuchanym. Odpowiada to realizacji zakazu dyskryminacji i cenzury. Debaty mogą być bez ograniczeń kontynuowane i wznowiane, ale kończą się, ze względu na przymus rozstrzygnięcia, postanowieniem większości – co je odróżnia w stopniu zasadniczym od dyskursów. Ich przedmiotem mogą być wszystkie materie, które można uregulować w interesie wszystkich, co nie implikuje usunięcia kwestii prywatnych, ale stanowi wymóg racji publicznej oraz faktycznego przestrzegania równych praw w zakresie komunikacji i uczestnictwa⁶⁶.

W efekcie uczestnicy debat deliberatywnych, poza poszukiwaniem odpowiednich argumentów i racji przemawiających za określonymi ocenami lub rozwiązaniami, zobowiązani są do włączenia jak najliczniejszej grupy uczestników, których debata dotyczy. Ponadto do uzasadniania argumentów i roszczeń, uwzględnienia interesów i potrzeb zarówno ogółu, jak i jednostek oraz wzajemnego szacunku, umożliwiającego nie tylko dążenie do porozumienia, ale także skutkującego wolnością od przymusów wewnętrznych⁶⁷. Dyskusja spełniająca powyższe warunki istotnie wpływa nie tylko na świadomość uczestników, ale także umożliwia reinterpretację potrzeb, postaw i preferencji oraz wartości jednostek⁶⁸. W tym ujęciu różnica pomiędzy debatą deliberatywną a dyskursem polega na sposobie ich zakończenia. W idealnej procedurze deliberatywnej zakończeniem debaty może być głosowanie, w dyskursie – w ujęciu idealnym – uczestnicy dążą do osiągnięcia porozumienia opartego na racjonalnie motywowanej zgodzie. W efekcie przyjęcia tych warunków na gruncie społecznym, polityka staje się procesem transformacji preferencji w drodze wymiany poglądów i argumentów, o cechach racjonalnej zgody, publicznej debaty i konsensusu⁶⁹. Uznanie ich za istotne w procesie dydaktycznym nadaje mu te same cechy i umożliwia osiągnięcie tożsamyh skutków.

W powyższym zakresie pierwszym punktem odniesienia są minimalne wymogi dyskursu, którymi są brak przymusu, proceduralna równość uczestników. Istotne są również

⁶⁵ J. Cohen, *Deliberation and Democratic Legitimacy*, w: A. Hamlin, B. Pettit (red.), *The Good Polity. Normative Analysis of the State*, Oksford 1989, s. 17–18.

⁶⁶ J. Cohen, *Deliberation...*, s. 17–18.

⁶⁷ Por. J. Cohen, *Deliberation...*, s. 75–76; J. Sroka, *Deliberacja...*, s. 28.

⁶⁸ Por. J. Sroka, *Wprowadzenie*, w: J. Sroka (red.), *Wybrane instytucje demokracji partycypacyjnej w polskim systemie politycznym*, Warszawa 2008, s. 12; P. Levine, *Getting Practical about Deliberative Democracy*, „Report from the Institute for Philosophy and Public Policy” 1999/4, s. 9–15.

⁶⁹ P.W. Juchacz, *Demokracja...*, s. 24.

właściwe cechy argumentacji wynikające z dostosowania argumentacji do kategorii audytorium uniwersalnego. Są nimi: obiektywność, uniwersalność, otwartość na krytykę, pluralizm poznawczy i racjonalność⁷⁰. W praktyce spełnienie wymogów minimalnych oznacza organizację dyskursu, a w kontekście metod dydaktycznych – organizację wykładów, ćwiczeń i seminariów w sposób sprzyjający swobodnej wymianie argumentów. Poziom wymogów optymalnej argumentacji odnosi się do proceduralnego pojęcia racjonalności, wynikającego z dyskursu praktycznego⁷¹ oraz uniwersalnych warunków umożliwiających rozumienie aktów mowy na gruncie danego języka⁷². Formacja dyskursywna jest systemem współlistnienia i wzajemnego oddziaływania na siebie niejednorodnych elementów – instytucji, technik, grup społecznych oraz praktyki dyskursywnej. Praktyka dyskursywna podlega zbiorowi reguł określonych w czasie i przestrzeni. Oznacza to, że w danym momencie, czasie i obszarze istnieją określone warunki, które determinują warunki działań i wypowiedzi, oraz że uczestnicy muszą je uwzględnić we właściwej relacji i proporcji do przedmiotu dyskursu⁷³. W praktyce osiągnięcie poziomu optymalnej argumentacji wymaga wiedzy i umiejętności z zakresu przedmiotu dyskursu oraz wiedzy i umiejętności o cechach interdyscyplinarnych, w tym z zakresu skutecznej komunikacji i retoryki, dynamiki konfliktów i interakcji międzyludzkich uwzględniającej uwarunkowania właściwe dla dziedziny prawa.

Kryteria we wzorcu idealnym stawiają przed uczestnikami bardziej ambitne cele ze względu na konieczność oceny argumentów praktycznych dotyczących i jednocześnie mających umożliwić reinterpretację potrzeb oraz transformację postaw i preferencji oraz całościowość wyводу w kontekście wyjaśnienia konkretnego stanu rzeczy. Adekwatna argumentacja wymaga wewnętrznej zgodności, spójności, funkcjonalnego uporządkowania i prostoty oraz skuteczności formułowanych wypowiedzi⁷⁴. Cechą dyskursu jest interakcyjność zarówno samego procesu, jak i czynników determinujących jego procedurę. W efekcie staje się on również procesem transformacji preferencji, przekonań i postaw w drodze wymiany poglądów i argumentów. Warunkiem jest istnienie w sensie instytucjonalnym forum racjonalnej wymiany poglądów, a przede wszystkim intersubiektywnego dialogu⁷⁵. W odniesieniu do kultury akademickiej wzorzec idealny ma potencjał optymalizacyjny oraz wskazuje na potrzebę instytucjonalnego wsparcia w formie działalności ombudsmana, a także facylitatora czy mediatora. Realizacja roli strażnika procedury i racjonalności oraz jednocześnie wsparcia procesów deliberatywnych wymaga specjalistycznej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Bez wątplenia nie wszyscy nauczyciele akademicy mają do tego predyspozycje. Ponadto ci, którzy się tego podejmują powinni legitymować się odpowiednimi uprawnieniami.

4. Podsumowanie

Deliberacja jest procesem, w którym poprzez świadome, odpowiedzialne oraz ukierunkowane na poznanie działanie możliwa jest racjonalna, ale także refleksyjna zmiana uwzględniająca zarówno preferencje podmiotów, jak i dynamikę zmiany otaczającego świata.

⁷⁰ Por. J. Stelmach, R. Sarkowicz, *Filozofia prawa XIX i XX wieku*, Kraków 1999, s. 150; Ch. Perelman, *Logika prawnicza. Nowa retoryka*, Warszawa 1984, s. 14–16.

⁷¹ Szerzej na ten temat R. Alexy, *Theorie der juristischen Argumentation. Die Theorie des rationalen Diskurses als Theorie der juristischen Begründung*, Frankfurt nad Menem 1991, s. 234 i n., za: J. Stelmach, R. Sarkowicz, *Filozofia prawa...*, s. 153.

⁷² Szerzej na ten temat J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 101–102; por. M. Zirk-Sadowski, *Wprowadzenie...*, s. 113.

⁷³ M. Foucault, *Filozofia. Historia. Polityka. Wybór pism*, Warszawa 2000, s. 21–23.

⁷⁴ J. Sroka, *Deliberacja i rządzenie wielopasmowe...*, s. 39–40.

⁷⁵ Zob. J. Elster, *Deliberation and Constitution Making*, w: J. Elster (red.), *Deliberative Democracy*, Cambridge 1998, s. 11–12; P.W. Juchacz, *Demokracja...*, s. 24.

Podjęcie decyzji w drodze dyskursu jest czasochłonne, wymaga – oprócz wysiłku organizacyjnego – postawy refleksyjnej otwartości. Warunkiem zorganizowania przestrzeni uniwersyteckiej, a w jej ramach akademickiej kultury deliberatywnej wspieranej przez adekwatny proces kształcenia, jest umożliwienie studentom uczestnictwa w dyskursach i debatach, zarówno formalnie – poprzez przyznanie uprawnień, jak i realnie – poprzez udzielanie wsparcia w uzyskaniu koniecznej wiedzy i umiejętności. W tym kontekście deliberacja staje się edukacją społeczną, a edukacja prawna staje się forum o złożonej strukturze działań weryfikowanych poprzez kryteria refleksyjności i racjonalności. Kształcenie, które odbywa się w ramach i przez procesy deliberacji w warunkach równości, inkluzywności i transparentności wpisuje się w deliberatywną kulturę akademicką. Dochodzenie do porozumienia w sposób racjonalny poprzez wymianę i uzasadnianie argumentów inicjuje wzajemne uczenie się, rozwijanie kompetencji i ugruntowanie postaw aktywności społecznej.

Przyjęcie dyskursu jako metody kształcenia wymaga od nauczycieli akademickich świadomego wyboru oraz rezygnacji z autorytetu deontycznego na rzecz autorytetu epistemicznego otwartego na krytyczną refleksję, a jednocześnie aktywnego zaangażowania na rzecz racjonalności komunikacyjnej. Jednocześnie w tym ujęciu wpisuje się w działanie na rzecz realizacji wartości odpowiedzialnej wolności jednostki, oraz sprzyja ukształtowaniu postawy aktywnego i refleksyjnego uczestnictwa. Kształcenie deliberatywne jest nie tylko sposobem na zaangażowaną dydaktykę, ale także metodą na przekazanie wzorca osiągnięcia indywidualnych celów w szacunku zarówno do innych, jak i do wspólnoty.

Zaistnienie kultury deliberacji wymaga instytucjonalnego kontraktu władz uniwersytetu ze wszystkimi podmiotami społeczności akademickiej. W przypadku podjęcia takich decyzji konieczne jest określenie zakresu przedmiotowego procedur dialogicznych i dyskursywnych, przyznanie uprawnień do partycypacji, uznanie zakresu wpływu ich wyników na poddane tym procedurom obszary działania uczelni oraz zapewnienie racjonalności komunikacyjnej. W praktyce ten ostatni warunek stanowi istotną barierę powszechności deliberacji. Z jego powodu studenci w pierwszych latach nauki nie są w stanie realnie uczestniczyć ani w debacie, ani tym bardziej w dyskursie o programie kształcenia. Jednocześnie będą kompetentni w sytuacji, gdy przedmiotem deliberacji będzie organizacja samorządu studenckiego, strefy odpoczynku czy w pewnym zakresie sposobu organizacji zajęć. Warunki racjonalności komunikacyjnej dotyczące zarówno przebiegu procesów debat i dyskursów, jak i sposobu komunikowania zaistnieją w takim stopniu, w jakim zostaną zapewnione. Wymóg ten obliguje do wysiłku organizacyjnego oraz personalnego, w tym również do zapewnienia racjonalnego i kompetentnego przewodnictwa oraz kształcenia, ponieważ realne uczestnictwo jest intelektualnie i emocjonalnie wymagające. Proporcjonalnie do potencjału realnego uczestnictwa możliwe jest uwzględnienie tych, którzy są na początku kształcenia akademickiego.

Organizacja uniwersytetu na podstawie idei deliberacji wpisuje się w tradycję akademicką opartą na autonomii poznawczej rozumianej jako podmiotowe prawo badaczy i studentów do wolności nauki i nauczania, ale daje też nadzieję na sprostanie potrzebom otaczającego świata w sposób moralny i intelektualnie niezależny⁷⁶. Uniwersytet, jako wspólnota intelektualna będąca przestrzenią badań, edukacji i rozwoju w ramach przyznanych przez prawodawcę uprawnień kształtuje kulturę akademicką. Przyjęte

⁷⁶ Zob. *Magna Charta Unieversitatum 2020*, The Magna Charta Observatory, <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-2020>, dostęp: 4.10.2021 r.; J. Jabłońska-Bonca, *O szkolnictwie wyższym i kształceniu prawników*, Warszawa 2020, s. 174–175.

w jej ramach sposoby organizacji i metody kształcenia oddziałują na postawy, sposób wykonywania zawodu i charakter uczestnictwa w kulturze studentów, a następnie absolwentów i prawników. Możliwe jest podporządkowanie nauki i edukacji logice i celom gospodarczym, a tym samym zgoda na redukcję społecznej roli prawników do *rozgrywającego prawnika* wspierającego menedżerów w walce o przychody⁷⁷. Możliwe jest również stworzenie i rozwijanie deliberatywnych uniwersytetów oferujących studentom uczestniczenie w akademickiej kulturze dialogu lub deliberacji. Związek pomiędzy sposobem uczestniczenia prawników w kulturze a edukacją wymaga uwzględnienia faktu, że prawnicy będą wykonywać role zawodowe aktywnie i refleksyjnie, jeżeli uniwersytety będą aktywne i refleksyjne w wymiarze organizacji i wspierania kultury akademickiej poprzez adekwatne metody kształcenia.

Deliberative Legal Education: Reflection on the Relationship between the University and Legal Culture

Abstract: The university, as an intellectual community and space of research, education and development, shapes the academic culture. The aim of education is to provide law graduates with knowledge – undoubtedly crucial for practicing the profession, but also with competences and skills enabling them to participate in the legal culture. Deliberation is a process in which, through conscious, responsible and cognitively-oriented action, a rational, but also reflective change is possible, taking into account both the preferences of entities and, at the same time, the dynamics of the changing world around them. An organization of the university based on the philosophy of deliberation is in line with the academic tradition based on cognitive autonomy, understood as the right of researchers and students to freedom of learning and teaching.

Keywords: deliberative philosophy, legal education, legal culture

⁷⁷ Zob. J. Jabłońska-Bonca, *O szkolnictwie...*, s. 30–33.

BIBLIOGRAFIA / REFERENCES:

- Ackerman, B., Fishkin, J. (2003). *Deliberation Day*. In J.S. Fishkin, P. Laslett (ed.), *Debating Deliberative Democracy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Alexy, R. (1991). *Theorie der juristischen Argumentation. Die Theorie des rationalen Diskurses als Theorie der juristischen Begründung*. Frankfurt nad Menem.
- Bator, A., Kaczmarek, P. (2018). Kim ma być wychowanek akademii prawniczej? O perspektywach budowania edukacji prawniczej wokół konstytucji. *Krytyka Prawa. Niezależne studia nad prawem* 10(2), 9-38.
- Beck, U. (2002). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa.
- Bernat, T. (2007). *Polityka prawa a model edukacji prawniczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Bogucka, I. (2010). Minimalistyczne i maksymalistyczne cele edukacji etycznej prawników. In H. Izdebski, P. Skuczyński (ed.), *Edukacja etyczna prawników – cele i metody. Materiały z konferencji 8 czerwca 2009 r.* Warszawa.
- Bohman, J. (1996). *Public Deliberation. Pluralism, Complexity and Democracy*. Cambridge: MIT Press.
- Chmura, M. (2016). Edukacja prawnicza w poglądach Jerzego Wróblewskiego. *Krytyka Prawa. Niezależne studia nad prawem* 3, 2–19.
- Christiano, T. (2008). *The Constitution of Equality. Democratic Authority and Its Limits*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, J. (1989). *Deliberation and Democratic Legitimacy*. In A. Hamlin, B. Pettit (eds.), *The Good Polity. Normative Analysis of the State*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cohen, J. (1997). *Procedure and Substance in Deliberative Democracy*. In J. Bohman, W. Rehg (eds.), *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*. Cambridge–Massachusetts–London: Massachusetts

Institute of Technology.

Cozier, M., Friedberg, E. (1988). *Człowiek i system*. Warszawa.

Cyruł, W. (2012). *Wpływ procesów komunikacyjnych na praktykę tworzenia i stosowania prawa*. Warszawa: Lex a Wolters Kluwer business.

Czarnota, A. (2013). Kryzys nauki prawa a edukacja prawnicza. O niekonieczności produkowania „użytecznych idiotów”. *Prawo i Wiąż* 4(2), 49 – 60.

Czerepaniak–Walczak, M. (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*. Kraków-Rzeszów: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Daszkiewicz, W. (2010). Podstawowe rozumienie kultury – ujęcie filozoficzne. *Roczniki Kulturoznawcze* 1, 49.

Dingwerth, K. (2007). *The New Transnationalism: Transnational Governance and Democratic Legitimacy*. Basingstoke.

Elster, J. (1998). Deliberation and Constitution Making. In J. Elster (ed.), *Deliberative Democracy*. Cambridge.

Estlund, D.M. (2008). *Democratic Authority. A philosophical framework*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Foucault, M., (2000). *Filozofia. Historia. Polityka. Wybór pism*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa.

Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań.

Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków.

Gutmann, A., Thompson, D. (2006). Deliberative Democracy Beyond Process. In J. Fishkin, P. Laslett (eds.), *Debating Deliberative Democracy*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Habermas, J. (1999). *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy* (3rd ed.). Cambridge.

Habermas, J. (2006). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Kraków:

Wydawnictwo Universitas.

Habermas, J. (2007). *Strukturalne przeobrażenia strefy publicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Habermas, J. (2015). *Teoria działania komunikacyjnego. Tom I*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jabłońska-Bonca, J. (2020). *O szkolnictwie wyższym i kształceniu prawników*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości.

Juchacz, P.W. (2006). *Demokracja – Deliberacja – Partycypacja. Szkice z demokracji ateńskiej i współczesnej*. Poznań: Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM.

Kaleta, K., Skuczyński, P. (eds.) (2015). *Refleksyjność w prawie. Konteksty i zastosowania*. Warszawa.

Koczanowicz, L., Liszka, K., Włodarczyk, R. (eds.) (2015). *Między rozumieniem a porozumieniem. Eseje o demokracji niekonsensualnej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa.

Kwieciński, Z. (2018). Wychowanie do człowieczeństwa. Uwagi po Nicei. In M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska – Michalak, B. Śliwiński, *Ku życiu wartościowemu. Idee-koncepcje-praktyki. Tom I - Idee*. Kraków-Rzeszów: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Levine, P. (1999). Getting Practical about Deliberative Democracy. *Report from the Institute for Philosophy and Public Policy* 19(4), 9-15.

Levine, P., Fung, A., Gastil, J. (2005). Future directions for public deliberation. In J. Gastil, P. Levine (eds.), *The deliberative democracy handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the Twenty-First Century*. San Francisco: Jossey-Bass.

Łabiniec, P. (2010). Etyka prawnicza w ogólnym i wyspecjalizowanym modelu edukacji prawniczej. In H. Izdebski, P. Skuczyński (ed.), *Edukacja etyczna prawników – cele i metody. Materiały z konferencji 8 czerwca 2009 r.* Warszawa.

- Medes, C.H. (2013). *Constitutional Courts and Deliberative Democracy*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Misztal, W. (2011). *Dialog obywatelski we współczesnej Polsce*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Morawski, L. (1988). *Argumentacje, racjonalność prawa i postępowanie dowodowe*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Morawski, L. (2005). *Główne problemy współczesnej filozofii prawa. Prawo w toku przemian* (wyd. 4). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Pałeczki, K. (1974). O użyteczności pojęcia „kultura prawna”. *Państwo i Prawo* 2, 73–74.
- Perelman, Ch. (1984). *Logika prawnicza. Nowa retoryka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pichlak, M. (2019). *Refleksyjność prawa. Od teorii społecznej do strategii regulacji i z powrotem*. Łódź.
- Pilipiec, S. (2011). Kultura prawna a prawo obywatela do ochrony słusznego interesu. *Studia Iuridica Lublinensia* 5, 145-146.
- Piłat, R. (2015). Racjonalność deliberatywna. *Ethos* 112, 134-148.
- Rosanvallon, P. (2011). *Democratic Legitimacy. Impartiality, reflexivity, proximity*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Rozmus, A. (2018). *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*. Kraków–Rzeszów: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sadowski, M. (2020). Millennial Academics and Gen Z Students: How the Generational Change will Affect Legal Education. *Forum Prawnicze* 62, 24 – 39.
- Shapiro, I. (2006). *Stan teorii demokracji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shapiro, I. (2006). *Optimal Deliberation?* In J. Fishkin, P. Laslett (eds.), *Debating Deliberative Democracy*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Skąpska, G. (1991). Ład porozumień zbiorowych i jego instytucjonalne uwarunkowania. In J. Mucha (ed.), *Spoleczeństwo polskie u progu przemian*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skąpska, G. (1991). *Prawo a dynamika społecznych przemian*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skuczyński, P. (2014). Typy myśli krytycznej w prawoznawstwie. Od krytyki poznania do walki o uznanie. In M. Zirk-Sadowski, B. Wojciechowski, T. Bekrycht (eds.), *Integracja zewnętrzna i wewnętrzna nauk prawnych, cz. I*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Southwood, N. (2010). *Contractualism and the Foundations of Morality*. Oksford.
- Sroka, J. (2008). Instytucje demokracji deliberatywnej w polskim systemie politycznym, wprowadzenie do kontekstu teoretycznego. In J. Sroka (ed.), *Wybrane instytucje demokracji partycypacyjnej w polskim systemie politycznym*. Warszawa.
- Sroka, J. (2009). *Deliberacja i rządzenie wielopasmowe. Teoria i praktyka*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Stelmach, J., Sarkowicz, R. (1999). *Filozofia prawa XIX i XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Syryt, A., Zaręba, S.H., Zarzecki, M. (2018). *Prawo jako zawód i powołanie. Deontologia i etos zawodowy polskich prawników w badaniach*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.
- Szkudlarek, T. (2003). Pedagogika krytyczna. In Z Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika, t. I*. Warszawa.
- Szubert, W. (1983). Uwagi o kulturze prawnej. In A. Kłoskowska (ed.), *Naród-Kultura-Osobowość*. Wrocław.
- Wojtczak, S. (2011). Modele nauk prawnych i edukacji prawniczej według Jerzego Wróblewskiego. In T. Bekrycht, M. Zirk-Sadowski (ed.), *Wpływ teorii Jerzego Wróblewskiego na współczesne prawoznawstwo*. Warszawa.
- Wróblewski, J. (1981). Modele prawoznawstwa a typy kształcenia prawniczego.

Państwo i Prawo 4, 26–27.

Wróblewski, J. (1983). Rola uniwersytetu w rozwoju kadry naukowo-dydaktycznej. *Życie Szkoły Wyższej* 12, 12.

Young, M. (2003). Activist Challenges to Deliberative Democracy. In J. Fishkin, P. Laslett (eds.), *Debating Deliberative Democracy*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Zirk-Sadowski, M. (1994). Sposoby uczestniczenia w kulturze. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* 56(4), 47 – 52.

Zirk-Sadowski, M. (1998). *Prawo a uczestniczenie w kulturze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Zirk-Sadowski, M. (2011). *Wprowadzenie do filozofii prawa*. Warszawa: Warszawa: Lex a Wolters Kluwer business.