

Agnieszka Dziemianowicz-Bąk

Instytut Badań Edukacyjnych

„Dlaczego?” zamiast „Czy?”. Polityka edukacyjna wobec nierówności – problem uzasadnienia

ABSTRAKT: Przedmiot artykułu stanowią teoretyczne podstawy oraz wyniki krytycznych analiz dyskursów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej, dotyczących nierówności edukacyjnych. Analizy te dokonane zostały za pośrednictwem oficjalnych dokumentów strategicznych lub rekomendacyjnych (dokumenty programowe i eksperckie dotyczące edukacji) oraz na podstawie wywiadów z przedstawicielami unijnej administracji i ekspertami. Punktem wyjścia rozważań nie jest pytanie o to, czy, według oficjalnych dyskursów, należy przeciwdziałać nierównościom społecznym w oświacie, ale *dlaczego* należy im przeciwdziałać. W prowadzonych analizach posługuję się konstruktem „porządków uzasadniania” (fr. *régimes de justification*) – kategorią rozwijaną przez Luca Boltanskiego, Laurenta Thévenota oraz Ève Chiapello. Celem artykułu jest identyfikacja i rekonstrukcja obecnych w polityce edukacyjnej dyskursów reprezentujących odmienne porządki uzasadniania strategii i praktyk inkluzyjnych oraz próba rozważenia konsekwencji identyfikowanej różnorodności w kontekście znanej i udokumentowanej przez przedstawicieli nauk społecznych tezy o dominacji racjonalności ekonomicznej w polityce edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: dyskurs, Ève Chiapello, krytyka, Laurent Thévenot, Luc Boltanski, polityka edukacyjna, porządki uzasadniania.

Kontakt:	Agnieszka Dziemianowicz-Bąk <i>a.dziemianowicz@ibe.edu.pl</i>
Jak cytować:	Dziemianowicz-Bąk, A. (2013). „Dlaczego?” zamiast „Czy?”. Polityka edukacyjna wobec nierówności – problem uzasadnienia. <i>Forum Oświatowe</i> , 3(50), 63-78. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/145
How to cite:	Dziemianowicz-Bąk, A. (2013). „Dlaczego?” zamiast „Czy?”. Polityka edukacyjna wobec nierówności – problem uzasadnienia. <i>Forum Oświatowe</i> , 3(50), 63-78. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/145

Przedmiotem niniejszego artykułu są, najogólniej rzecz ujmując, dyskursy o nierównościach edukacyjnych, dyskursy o nierównościach społecznych w edukacji. Przedstawiam w nim zarys problematyki oraz główne przesłanki i odniesienia teoretyczne dla podejmowanego zagadnienia *sposobów uzasadniania* obecnych w polityce ukierunkowanej na przeciwdziałanie nierównościom w edukacji oraz prezentuję wstępne wyniki analiz materiału empirycznego¹.

DYSKURSY O NIERÓWNOŚCIACH JAKO PRZEDMIOT BADAŃ

Problem nierówności stanowi od wielu lat nawet nie przedmiot, co cały obszar refleksji pedagogicznej i socjologicznej – cały obszar badań i analiz, zarówno tych o charakterze diagnostycznym, prowadzonych w celach pomiarowych, za pomocą metod ilościowych i narzędzi statystycznych, jak i tych bardziej „miękkich”, realizowanych w paradygmacie interpretatywnym i nastawionych nie tyle na opis i wyjaśnienie mechanizmów selekcji, segregacji i podtrzymywania społecznych dystansów w edukacji, co na zrozumienie znaczenia indywidualnego doświadczenia marginalizacji, wykluczenia lub czasem – niejako z drugiej strony – uprzywilejowania. Wśród wielości wymiarów i ujęć problemu, analiza dyskursów dotyczących równości w edukacji i edukacyjnych nierówności społecznych nie stanowi głównego, ani nawet jednego z głównych tematów, co nie znaczy, że nie doczekała się, również na polskim gruncie, interesujących opracowań. Wydaje się jednak, że większość z nich stanowią analizy o charakterze psychologicznym czy też mieszczące się w ramach psychologii społecznej, które koncentrują się na badaniu indywidualnych i grupowych postaw wobec kwestii społecznej solidarności, równości, zasad dystrybucji dóbr i usług, w tym także edukacji i na niejako oddolnym tworzeniu się różnych tożsamości społecznych i politycznych, dla których określone stanowisko wobec tej kwestii stanowi istotny element. Niewiele jest analiz, które już w punkcie wyjścia koncentrowałyby się na sferze debaty i dyskursu publicznego, czyniąc zeń podstawowy przedmiot rozważań. Innymi słowy – nierówności w edukacji są traktowane jako realny, bo mierzalny i doświadczalny problem społeczny, wobec którego można zająć określone stanowiska, które z kolei mogą być poddawane analizom, zwykle jako *postawy społeczne wobec nierówności*, zaś dyskursy o nierównościach ujmowane są jako odzwierciedlenie tych postaw i ich uogólnienia. Rzadziej można spotkać się z analizami, które – odwrotnie i nieco „po

foucaultowski” – akcentowałyby znaczenie tych dyskursów dla konstytuowania się stanowisk, postaw czy tożsamości. Jednym z nielicznych i tym samym wartych przywołania wyjątków jest z pewnością analiza Zbigniewa Kwiecińskiego, przedstawiona w artykule zatytułowanym *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, w której nie koncentruje się on na postawach Polaków wobec nierówności, ale kreśli kilka typów dyskursu publicznego, reprezentujących odmienne sposoby rozumienia kategorii „edukacyjnej równości” i tzw. „równych szans”. Każdy z tych sposobów zasadza się na nieco innym pojmowaniu źródeł i natury społecznych nierówności oraz charakteryzuje odmiennym wobec nich stosunkiem. Do przedstawionej poniżej typologii dyskursów o nierównościach Zbigniewa Kwiecińskiego odwołują się także w innych pracach (por. Dziemianowicz-Bąk, 2010, 2012).

Pierwszy z wyróżnionych przez Kwiecińskiego sposobów, charakterystyczny dla myślenia neoliberalnego, różnice społeczne traktuje jako naturalne i cenne, a równość edukacyjnych szans sprowadza do równości formalnej, do względnej powszechności dostępu do części usług i placówek edukacyjnych oraz do prawa do nieskrępowanej rywalizacji i pomnażania posiadanych na starcie korzyści. Działania na rzecz tak rozumianej równości edukacyjnych szans nie prowadzą do zmniejszania, ale do pogłębiania się społecznych dystansów, jednak jest to całkowicie zgodne z przyjmowanymi w modelu tym założeniami.

Drugi z opisywanych przez Kwiecińskiego sposobów pojmowania równości w oświacie, kojarzony z ideologiami konserwatywnymi, polega na utożsamieniu jej z równym prawem do „ubiegania się o wejście do elit”. Tutaj również różnice traktuje się jako naturalne, zaś równość edukacyjnych szans to

zagwarantowany prawem dostęp każdego do najwyższych osiągnięć i pozycji, [...] równe prawo dostępu do najwyższych szczebli edukacyjnych i najwyższej jakości edukacji. Tak rozumianej równości szans chronią poprawne procedury oceniania i segregacji, a wyrównywanie szans edukacyjnych polega na stałym doskonaleniu tych czynności ewaluacji i selekcji (Kwieciński, 2007, s. 37).

Trzeci model opiera się na kategoriach „równego edukacyjnego startu” i „sprawiedliwej dystrybucji środków”. Głównym narzędziem do zaprowadzenia edukacyjnej równości ma być zapewnienie „równej i powszechnej dostępności, strzeżonej przez sprawiedliwą i wciąż doskonałą organizację warunków kształcenia” (Kwieciński, 2007, s. 40–41) poprzez przeznaczenie podobnej ilości środków każdej jednostce rozpoczynającej proces edukacji (idea tak zwanego „bonu oświatowego”). W przypadku zastosowania takiego rozwiązania, równość na edukacyjnym starcie nie przekłada się na podobne wyniki i osiągnięcia „na wyjściu” z systemu kształcenia. W zależności od niepodlegających wpływom jednostki warunków, takich jak miejsce zamieszkania czy stan zamożności rodziny, dochodzi do szybkiego zróżnicowania przebiegu karier szkolnych. I tu również jest to całkowicie zgodne z przyjmowanymi założeniami, jako że w modelu tym „»równe szanse« są rozumiane [jedynie] jako podobny wydatek

państwa na każdą jednostkę w okresie obowiązku powszechnego kształcenia. Jak tę »równą szansę« ktoś wykorzystał, to już jego sprawa” (Kwieciński, 2007, s. 38).

Kwieciński opisuje też czwarty sposób myślenia o równości edukacyjnych szans, w którym dostrzega się konieczność ich wyrównywania każdorazowo, gdy pojawi się niezawinione przez jednostkę czy grupę ryzyko jej wykluczenia i marginalizacji. W odróżnieniu od poprzedniego ujęcia, nie tyle chodzi tu o równą dystrybucję wydatkowanych na edukację środków, co o ich sprawiedliwą redystrybucję. W takim ujęciu pod pojęciem „równych szans edukacyjnych” nie kryje się wyłącznie równy edukacyjny start. Podobnie istotną kwestią, jak zapewnienie równych warunków wyjściowych, jest tu stałe dopełnianie powszechnych edukacyjnych działań zabiegami profilaktycznymi i terapeutycznymi, skierowanymi bezpośrednio na obszary ryzyka, na grupy i osoby zagrożone społeczną ekskluzją. U podstaw takiego stanowiska leży przekonanie, że samo zrównanie warunków startowych nie wystarczy, by w sposób skuteczny przewycięzać proces reprodukcji społecznych nierówności. Oprócz tego należy za każdym razem, gdy

na dowolnym szczeblu systemu oświaty obserwowane są niezawinione przez jednostki, a znaczące liczebnie grupy i obszary marginalizacji i wykluczenia, należy stwarzać warunki i uruchamiać działania na rzecz wyrównania szans i zmniejszania niekorzystnych determinant, procesów i skutków rozwoju dzieci, młodzieży ze stref ryzyka. Dokonywać tego można i należy poprzez redystrybucję środków pobieranych od tych, którzy są uprzywilejowani, w tym także w swych dochodach (Kwieciński, 2007, s. 39).

W analizie Kwiecińskiego kryteriami różnicującymi poszczególne typy dyskursów są, po pierwsze, przekonania co do źródeł, co do pochodzenia tych nierówności i tym samym, co do ich „natury”, po drugie zaś ocena i stosunek wobec tych nierówności, wyrażany w planowanych i implementowanych w ramach polityki edukacyjnej państwa działaniach systemu edukacji, wspieranego przez inne sektory polityki społecznej. Innymi słowy, Kwieciński przedstawia pewne spektrum obecnych w debacie publicznej odpowiedzi na pytanie o to, skąd biorą się nierówności edukacyjne i jak należy, tzn. jak powinno państwo czy system edukacyjny, się wobec nich zachować.

Dyskursy dotyczące nierówności edukacyjnych, które stanowią przedmiot prowadzonych przeze mnie analiz, są nieco innego rodzaju. Po pierwsze, są to dyskursy polityki edukacyjnej, a więc jednego tylko z wymiarów sfery publicznej (funkcjonującej obok tak istotnych, jak dyskurs akademicki/naukowy, dyskurs publicystyczny czy tzw. dyskurs codzienności, *doksa*, dyskurs wiedzy potocznej). W prezentowanym tu zakresie są to oficjalne i eksperckie dyskursy polityki edukacyjnej na poziomie polityki Unii Europejskiej. Docelowo analizy obejmą także poziom krajowy i lokalny, natomiast przedstawiane w niniejszym artykule ustalenia (o, co należy podkreślić, wstępnym charakterze) oparte są na analizach wywiadów z przedstawicielami instytucji europejskich oraz dokumentów strategicznych i rekomendacyjnych dotyczących polityki edukacyjnej i społecznej Unii Europejskiej. Po drugie, i chyba ważniejsze, dyskursy

o których tu mowa, to nie tyle *narracje wyjaśniające* fenomen nierówności społecznych w edukacji, jak w analizie Kwiecińskiego, co *dyskursy uzasadniające* potrzebę redukcji dystansów społecznych w edukacji i przeciwdziałania pogłębianiu się nierównościom. Przystępując do tych analiz, postawiłam pytanie nie tyle o to, czy, zgodnie z dyskursami polityki edukacyjnej, należy przeciwdziałać nierównościom społecznym w oświacie, ale *dlaczego* – wedle tych dyskursów – należy im przeciwdziałać. Innymi słowy, posługując się dobrze znanym na gruncie nauk społecznych popperowskim rozróżnieniem, można powiedzieć, że przedmiotem zainteresowania jest tu nie tyle polityczno-praktyczny *kontekst odkrycia* nierówności jako problemu społecznego, co *kontekst uzasadnienia* artykułowanej w ramach dyskursów polityki edukacyjnej potrzeby strategicznej i politycznej reakcji na ten problem. Pomijam tym samym te narracje publiczne czy polityczne, w których potrzeba taka nie jest artykułowana lub wręcz artykułowany jest brak takiej potrzeby.

DLACZEGO WARTO ANALIZOWAĆ UZASADNIENIA? – ODNIESIENIA TEORETYCZNE

Podjmując zagadnienie uzasadnień obecnych na gruncie polityk edukacyjnych (czy to lokalnych, krajowych, czy też ponadnarodowych) konieczne jest odniesienie się do określonego sposobu definiowania polityki publicznej. Jest to istotne, ponieważ nie na gruncie każdego z teoretycznych podejść do tematu procesu politycznego kwestia argumentacji czy uzasadniania jest równie ważna. Teorie polityczne mieszczące się w tzw. paradygmacie decyzyjonistycznym (takie jak teoria wyboru publicznego czy teoria racjonalnego wyboru), postrzegające polityczny proces decyzyjny jako skończony ciąg dobrze skalkulowanych wyborów pomiędzy jasno określonymi alternatywami, w dokonanie których zaangażowana jest ograniczona liczba aktorów-decydentów, nie poświęcają problemom argumentacji wiele uwagi, uznając, że jedyne istotne uzasadnienie decyzji politycznej stanowi dokonana wcześniej racjonalna analiza i rachunek kosztów i korzyści. Z drugiej strony istnieją – niejako w opozycji do wciąż dominującego decyzyjonizmu – podejścia akcentujące rolę debaty publicznej w procesach politycznych, znaczenie argumentacji, perswazji i właśnie *uzasadnienia*. Jak stwierdza Giandomenico Majone – jeden z ważniejszych przedstawicieli tego paradygmatu – „Jak zbyt dobrze wiedzą politycy, a zbyt często zapominają naukowcy, polityka publiczna wytwarzana jest z języka. Pisane bądź wygłaszane – argumenty stanowią centrum procesu politycznego na każdym jego etapie” (Majone, 1989, s. 1). Procesy decyzyjne tworzące daną politykę publiczną (np. politykę edukacyjną) zawierają, poza rzadko w pełni możliwą kalkulacją kosztów i korzyści, także cały szereg sądów i ocen o charakterze moralnym, których niedostrzeżenie jest zdaniem Majone poważnym ograniczeniem różnych „decyzyjonizmów”. Argumentacja zaś jest tu rozpoznawana jako kluczowy proces, w ramach którego dochodzi do ocen moralnych i do politycznych wyborów, dokonywanych w ostatecznym rozrachunku nie tylko przez samych decydentów (choć to oni są za nie odpowiedzialni), ale także przez obywateli wyrażających (w różnych możliwych formach i w różnym czasie) popar-

cie lub sprzeciw, to znaczy przyjmujących dane uzasadnienie lub też nie. W swojej głośnej pracy *Dowody, argumenty i perswazja w procesie politycznym* Majone zwraca uwagę, że

argumenty uzasadniające odgrywają w polityce nawet większą [niż w nauce, gdzie również zdaniem autora są niedoceniane – A. D.-B.] rolę. Podjęcie decyzji, nawet słusznej, nigdy nie jest wystarczające w polityce. Decyzje muszą zostać uprawomocnione, zaakceptowane i wykonane. Po ich podjęciu następuje proces wyjaśniania, uzasadniania i perswazji (Majone, 1989, s. 31),

który zdaniem Majone nie jest bynajmniej mniej politycznie istotny od samej decyzji.

W takim kontekście teoretycznym badanie *dyskursów uzasadniających* określone decyzje czy cele polityki edukacyjnej okazuje się być istotnym elementem badania samej tej polityki. W odniesieniu do polityki edukacyjnej Unii Europejskiej jest to tym istotniejsze, że ze względu na zasadę autonomii poszczególnych państw członkowskich w zakresie polityki edukacyjnej i praktyczny brak mocnych, ponadnarodowych instrumentów wpływania na kształt tej polityki, rola Unii Europejskiej polega przede wszystkim na perswazji (polityka rekomendacji, referencji, *benchmarking* itp.), w której, jak wiadomo, argumentacja i formułowanie uzasadnień odgrywają niebagatelną rolę.

Kolejną przesłanką do podjęcia omawianego tu tematu jest przekonanie, że w sposobach argumentacji i dyskursach uzasadniania ujawniają się pewne wizje ładu społecznego. Mówiąc precyzyjniej, ujawniają się w nich normy i wartości stanowiące podstawę i wyznaczające reguły tego ładu. Rekonstrukcja uzasadnień obecnych w dyskursie polityki edukacyjnej jest w tym kontekście analizą podstaw wizji społeczeństwa projektowanych przez ten dyskurs. Jest to stanowisko wyprowadzone z teoretycznego dorobku Luca Boltanskiego, Laurenta Thévenota i Eve Chiapello, a dokładnie ze stworzonej na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia przez Boltanskiego i Thévenota koncepcji *cit * i *porządków uzasadniania*, którą Chiapello i Boltanski pod koniec wspomnianej dekady rozwinęli w wyniku i na potrzeby analiz przemian etyki współczesnego kapitalizmu (Boltanski, Chiapello, 2007; Boltanski, Thévenot, 2007).

W analizach tych – w których materiałem empirycznym były teksty zawierające wskazówki etyczne dla biznesu – Boltanski i Chiapello koncentrują się na zmieniających się postaciach tego, co nazywają *duchem kapitalizmu*. Duch kapitalizmu to najogólniej rzecz ujmując ideologia, która sprawia, że kapitalizm trwa – jest ona niezbędna, ponieważ kapitalizm jako taki jest systemem absurdalnym, skazującym jednych na stan permanentnego nienasycenia, innych na stan alienacji wobec owoców swojej pracy (Chiapello, Fairclough, 2008, s. 375). Duch kapitalizmu jest więc niezbędny jako ideologia, która uzasadnia zaangażowanie ludzi w kapitalizm i sprawia, że jest on dla nich, pomimo swej absurdalności, atrakcyjny. Robi to poprzez dostarczanie i uprawomocnianie określonych form motywacji, kategorii bezpieczeństwa i kryteriów sprawiedliwości – te trzy wymiary stanowią jego swoistą strukturę. Wraz

z przemianami systemu kapitalistycznego, którego ciągła transformacja jest, jak wiadomo dzięki Marksowi i nie tylko, jego immanentną cechą, zmienia się także i jego „duch”. Francuscy autorzy dostrzegają przynajmniej trzy historyczne postaci kapitalizmu – wersję „pierwotną” – dziewiętnastowieczną, powojenną – związaną z *welfare state*, i współczesną wersję neoliberalną, która stanowi główny przedmiot rozważań Boltanskiego i Chiapello. Każda z tych form charakteryzuje się innym rodzajem dostarczanej motywacji, odmiennymi formami bezpieczeństwa zapewnianego tym, którzy angażują się w podtrzymywanie kapitalizmu oraz, co dla prowadzonych tu rozważań najistotniejsze – wprowadzaniem swego dla danej postaci pojęcia sprawiedliwości i wspólnego dobra.

Tabela 1
Trzy „duchy” kapitalizmu

	POSTAĆ PIERWSZA – KONIEC XIX WIEKU	POSTAĆ DRUGA – 1940-1970	POSTAĆ TRZECIA – OD LAT 80.
Sposoby akumulacji kapitału	Firmy o małym kapitale Kapitalizm mieszczański	Firmy menedżerskie Duże przedsiębiorstwa Produkcja masowa Polityka ekonomiczna państwa	Firmy usieciowione Internet i biotechnologia Finanse globalne Zróżnicowana i zmienna produkcja
Motywacja	Wolność od miejscowych społeczności Postęp	Możliwość kariery Pozycje władzy Efektywność możliwa w „wolnych krajach”	Brak apodyktycznych szefów Rozmyta organizacja Innowacja i kreatywność Ciągła zmiana
Sprawiedliwość	Połączenie sprawiedliwości rynkowej i domowej	Merytokracja ceniąca efektywność Zarządzanie przez cele	Nowa forma merytokracji ceniąca mobilność, zdolność do utrzymywania więzi Każdy projekt jest okazją do rozwoju własnej atrakcyjności jako pracownika
Bezpieczeństwo	Własność osobista Relacje międzyludzkie Dobroczynność Paternalizm	Długoterminowe planowanie Kariera Państwo opiekuńcze	Mobilnym i potrafiącym się dostosować oraz tym, którzy wiedzą, jak sobą zarządzać, firmy dostarczą odpowiednie ku temu środki

Źródło: Chiapello, È., Fairclough, N. (2008). Nowa ideologia zarządzania: podejście transdyscyplinarne krytycznej analizy dyskursu i nowej socjologii kapitalizmu. W: A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* (s. 373–404). Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 379.

Jednym z istotnych wymiarów przemian ducha kapitalizmu są, jak zostało już wspomniane, zmiany dotyczące powszechnego pojęcia sprawiedliwości, czyli zmiany tego, co Boltanski i Thévenot określają albo za pomocą terminu *cité* (w j. francuskim miasto, ale też państwo) albo jako porządki uzasadniania (fr. *régimes de justification*). *Cité* u autorów francuskich oznacza, mówiąc najprościej, ogólną konwencję

oceny sprawiedliwości rozwiązań społecznych, obowiązującą w danej formacji społeczno-politycznej. Użycie terminu *cit *, znaczeniowo bliskiego greckiej *polis*, jest tu nieprzypadkowe – Boltanski i Thévenot jawnie nawi zuj  do tradycji klasycznych filozofii polityki, które zajmowały się rozważaniem naczelnej zasady fundującej porządek społeczny, czyli sprawiedliwości wla nie. Odmiennie jednak niż w przypadku klasycznych filozofii polityki, Boltanski i Thévenot uznaj , że we współczesnych, złożonych społeczeństwach na tej samej społecznej przestrzeni może współistnieć wiele porządków uzasadniania i związanych z nimi wizji ładu społecznego, czyli *cités*. To znaczy, że może jednoczesnie współistnieć wiele konwencji dostarczających kryteria sprawiedliwości, z których każda odwołuje się do innego zestawu norm i wartości. Boltanski i Thévenot początkowo wy r znili sześc takich porządków, pos luguj c się przy tym figurami sześciu historycznych reprezentantów myśli społeczno-politycznej i ich dzie ², które następnie Boltanski wraz z Chiapello uzupełnili o jeszcze jeden, uznając, że ducha „nowego kapitalizmu” nie sposób opisa  za pomocą dotychczas wy r znionych porządków. Stworzony w ten sposób katalog *cit /porządków* uzasadniania składa się z siedmiu typów, z których każdy zszada się na innej normie ogólnej i odsyła do nieco innej wizji społeczeństwa – innej pod względem tego, co – jakie cechy, zachowania, normy są w nim uznawane za spełniające ow  norm . I tak autorzy ci wy r zniaj :

- » *cit * inspiracyjne – odwołujące się w uzasadnieniach do figury świętości, do kategorii przyrodzonych praw i pozycji, do wartości takich jak kreatywno c, wizjonerstwo, autentyczno c;
- » *cit * domowe – odwołujące się do wartości zaczerpniętych z tradycyjnych, hierarchicznych modeli wsp łnoty politycznej rozumianej jako uogólnienie wzorców podporządkowania charakterystycznych dla wsp łnoty domowej (hierarchia ważności, szacunek dla g łowy rodziny, trwa o c, stabilno c, bezpieczeństwo);
- » *cit * sławy – gdzie wartością jest publiczne uznanie i szacunek innych;
- » *cit * obywatelskie – gdzie wartością jest wspólna wola i dobro wsp łnoty;
- » *cit * rynkowe – w którym szczególną wartością jest rentowno c i konkurencyjno c;
- » *cit * industrialne (przemysłowe) – w którym wartością jest efektywno c, wydajna praca, oceniana z pozycji ponadindywidualnych;
- » *cit * projektu (inaczej *cit * sieciowe) – w którym ogólnym standardem jest aktywno c, wysoko cenionymi wartościami są innowacyjno c, mobilno c, elastyczno c.

W prowadzonych analizach odwo uj  się do niektórych z tych porządków – to znaczy dostrzegam w dyskursach polityki edukacyjnej na temat nierowno ci społecznych w edukacji obecno c niektórych z typów uzasadnień sięgających do wymienionych wartości. Bardziej jednak niż  w katalog *porządków uzasadniania* istotna wydaje się być sama, zaproponowana w teorii Boltanskiego i Thévenota, swoista „ontologia dyskursu”, a w szczególności wskazanie na możliwośc jednoczesnego występowania, współistnienia tych porządków w danym momencie historycznego rozwoju okre-

ślonej formacji społecznej, a także, co równie ważne, powiązanie za pomocą języka wartości *uzasadnienia* z wizją społecznego ładu.

POLITYKA EDUKACYJNA WOBEC NIERÓWNOŚCI – CHARAKTERYSTYKA UZASADNIENŃ OBECNYCH W DISKURSACH POLITYKI UNIJNEJ

W analizach, których wstępne rezultaty przedstawiam poniżej, wykorzystane zostały dwa źródła materiału empirycznego. Pierwszym z nich były wywiady swobodne z przedstawicielami unijnej administracji (urzędnikami Dyrekcji ds. Edukacji i Kultury, Europejskiego Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego, Rady ds. Edukacji, Młodzieży i Kultury) oraz pracownikami europejskich instytucji eksperckich typu *think-tank* (Centrum Studiów nad Polityką Europejską, Instytut *Education International*), których przedmiotem była problematyka polityki edukacyjnej UE w zakresie przeciwdziałania nierównościami i wspierania spójności społecznej w państwach członkowskich i między nimi³. Drugie ze źródeł stanowiły unijne dokumenty strategiczne („Edukacja i Szkolenie 2020”, „Europa 2020”) oraz opracowania o charakterze eksperckim i rekomendacyjnym, przede wszystkim realizowane na zamówienie i/lub z dotacji Komisji lub Parlamentu Europejskiego, ale także finansowane z innych źródeł.

Wstępne efekty tych analiz pozwalają wyróżnić dwa główne typy narracji uzasadniających politykę zorientowaną na przeciwdziałanie nierównościami społecznym w edukacji. Narracje czy *diskursy uzasadniające* pierwszego typu mają charakter pragmatyczny, chwilami wręcz instrumentalny. Koncentrują się one na argumentacji o charakterze inwestycyjnym, tzn. traktują działania polityczne zmierzające do redukcji dystansów społecznych w edukacji w kategoriach inwestycji w przyszłość. Narracje drugiego typu mają nieco bardziej idealistyczny charakter i sięgają w argumentacji do wartości i norm przedstawianych jako autoteliczne czy uniwersalne.

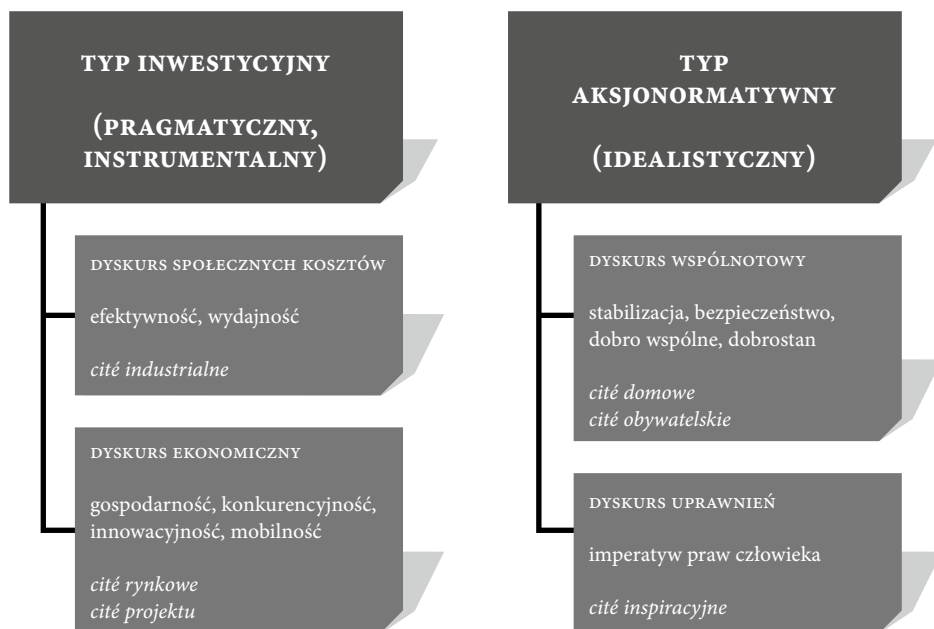
W pierwszym, „inwestycyjnym” typie mieszczą się zasadniczo dwa, nieco odmienne dyskursy uzasadniające orientację na przeciwdziałanie nierównościami w polityce edukacyjnej. Pierwszy z nich można nazwać *dyskursem kosztów społecznych* – akcentuje on bowiem znaczenie spójności społecznej dla efektywności realizacji innych usług publicznych i świadczeń społecznych. Zmniejszenie społecznych nierówności w edukacji, prowadzące do mniejszego rozwarstwienia społecznego, powinno zgodnie z tą argumentacją przyczynić się do poprawy efektywności realizacji usług publicznych związanych z różnymi sferami życia, np. z ochroną zdrowia (im mniejsze rozwarstwienie, tym zdrowsze społeczeństwo), z zapewnieniem świadczeń socjalnych (mniejsze rozwarstwienie sprzyja spadkowi bezrobocia, ułatwia zaspokajanie potrzeb socjalnych), z realizacją funkcji porządkowej (bardziej równe społeczeństwo, to mniejsza przestępczość, a zatem niższe koszty policji, więziennictwa). Odwołując się do typologii Boltanskiego i współpracowników, można uznać, że jest to uzasadnienie z porządku industrialnego – główną wartością i standardem, według którego ocenia się działania (w tym przypadku politykę zorientowaną na przeciwdziałanie nierównościami), jest tu bowiem efektywność.

Dyskurs ten ma także swoją wersję idealistyczną – w której bardzo podobne argumenty – jak na przykład ten o mniejszej przestępczości w społeczeństwach mniej rozwarstwionych, czy argument „ze zdrowia” – ujęte są nie tyle w kategoriach kosztowności, np. aparatu represji czy systemu publicznej opieki zdrowotnej, co w kontekście wartości takich jak bezpieczeństwo i stabilizacja czy społeczny dobrostan. W tej wersji tego dyskursu widoczne są uzasadnienia zarówno z *cit * domowego (pojawia się np. argument mniejszego ryzyka niepokojów społecznych – wartość stabilizacji, bezpieczeństwa), jak i z porządku obywatelskiego (dobro wspólne, dobrostan). Widać to wyraźnie w poniższym fragmencie z raportu eksperckiego i rekomendacyjnego, przygotowanego w ramach wspieranego przez Komisję Europejską programu EPASI (*Charting Educational Policies to Address Social Inequalities in Europe*):

Bardziej równe społeczeństwo, gdzie dostęp do dóbr społecznych i status ekonomiczny poszczególnych grup jest relatywnie podobny, spójność społeczna jest większa zaś ryzyko niepokojów społecznych mniejsze. Więcej ludzi uczestniczy w życiu obywatelskim, ponieważ wierzą, że ich głos zostanie wysłuchany, a ich zaangażowanie ma znaczenie i może coś zmienić (Ross, 2009, s. 4).

Drugim z „inwestycyjnych” czy pragmatycznych dyskursów jest dyskurs wykorzystujący argumenty o charakterze ekonomicznym, przedstawiający wykształcenie jako wartość rynkową, akcentujący ryzyko „zmarnowania” cennych zasobów Gospodarki Opartej na Wiedzy w postaci tzw. kapitału ludzkiego. Co ciekawe i jednocześnie spójne z rozpoznaniem Boltanskiego i Chiapello odnośnie do nowego ducha kapitalizmu, niedającego się opisać za pomocą pierwotnie wskazanych sześciu *cités*, w dyskursie tym widać uzasadnienia nie tylko z porządku rynkowego, ale także projektowego. Charakterystyczna jest tu bowiem następująca linia argumentacyjna: im mniejszy czy mniej powszechny jest dostęp do edukacji i wszystkich możliwości (w znaczeniu ang. *opportunities*, nie *chances*) z nią związanych, tym bardziej ograniczona jest innowacyjność. Podnoszona jest także kwestia mobilności i ryzyka jej ograniczenia, które przekłada się na ograniczenie transferu wiedzy rozpoznawanej jako kapitał wiedzy współczesnych gospodarek.

Jeżeli chodzi o nieinstrumentalny typ uzasadnień, to, poza wspomnianym dyskursem dotyczącym społecznego dobrostanu i stabilności, w analizowanym materiale występuje także dyskurs wykorzystujący kategorie praw człowieka, zorganizowany wokół argumentu, zgodnie z którym nierówny dostęp do edukacji czy nierówne możliwości korzystania z usług edukacyjnych mogą prowadzić do ograniczenia możliwości korzystania z tych praw. Podkreślany imperatyw tych praw i ich przyrodzony, niezbywalny charakter może, jak sdzę, sugerować, że w dyskursie tym mamy do czynienia z odwołaniem się do wartości charakterystycznych dla porządku inspirowanego.



Rysunek 1.

Typy dyskursów uzasadniających przeciwdziałanie nierównościom społecznym w edukacji.

Źródło: opracowanie własne.

Poza rekonstrukcją tych sposobów uzasadniania możliwa i potrzebna wydaje się także analiza relacji między nimi. Pewne wyrażenia językowe, stosowane raczej w wypowiedziach rozmówców niż w analizowanych dokumentach, pozwalają na taką analizę. Takim wyrażeniem jest, na przykład, konstrukcja łączna: „nie tylko ..., ale także ...” (ang. *correlative conjunction*: „not only ..., but also...”). W wypowiedziach moich rozmówców to sformułowanie pojawia się stosunkowo często i zwykle w sposób, który sytuuje argumenty z dyskursów mieszczących się w typie aksjonormatywnym po jednej, argumenty „inwestycyjne” po drugiej stronie:

Zmniejszanie nierówności powinno zaprzętać myśli rządów nie tylko dlatego, że jest moralnie słuszne, że ich rolą jest dbać o prawa swoich obywateli, ale także dlatego, że edukacja, kształcenie jest w dzisiejszych czasach kluczowym czynnikiem rozwoju gospodarczego. Jak przekonuje OECD, edukacja to inwestycja, nie wydatek (Urządnik, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury).

Wydaje się, że taki sposób występowania wyróżnionych typów dyskursu uzasadniającego przeciwdziałanie nierównościom związany jest z postrzeganiem uzasadnień o charakterze idealistycznym jako powszechnie akceptowalnych, by nie powiedzieć

oczywistych, zaś argumentacji, którą określam tu mianem pragmatycznej czy instrumentalnej – jako dyskursu o znacznym potencjale perswazyjnym. Jest to oczywiście ostrożna interpretacja, a przyjęcie zdecydowanej wykładni wymaga dokładniejszych analiz – w każdym jednak razie można powiedzieć, że nawet jeśli relacyjność czy hierarchiczność poszczególnych *porządków uzasadniania* nie jest widoczna (a przynajmniej nie ewidentna) w tekstach oficjalnych dokumentów, to jej ślady widać w wypowiedziach osób związanych z tworzeniem lub implementacją polityki edukacyjnej.

WIELOŚĆ DYSKURSÓW – I CO Z TEGO?

Niewątpliwie główny wniosek, jaki należałoby wyciągnąć z przywoływanych powyżej, dotychczasowych analiz zgromadzonego materiału jest taki, że w ramach oficjalnych dyskursów polityki edukacyjnej funkcjonuje wiele *sposobów uzasadniania* potrzeby przeciwdziałania nierównościom społecznym w edukacji. Co jednak wynika z dostrzeżenia owej wielości? Poza tym, że wniosek ten jest spójny z samym w sobie ciekawym rozpoznaniem Boltanskiego i Thévenota o możliwości współistnienia wielu *porządków uzasadnienia*, wielu odmiennych konwencji sprawiedliwości, standardów oceniania zjawisk i działań społecznych, czy w końcu – wielu wizji społecznego ładu, to wydaje on się także interesujący w kontekście dobrze i bogato zilustrowanej, często powtarzanej przez krytycznie zorientowanych pedagogów, socjologów, badaczy, ale także publicystów i innych obserwatorów życia publicznego, tezy o ekonomizacji języka i narracji o edukacji, która to teza wpisuje się w ogólniejszą diagnozę o ekonomizacji życia i problemów społecznych. Krytyka dominacji racjonalności ekonomicznej w polityce edukacyjnej zajmuje ważne miejsce tak w rodzimych, jak i zagranicznych analizach „neoliberalnych uwikłań edukacji”. Emiliano Grimaldi zwięźle wyraża treść tej krytyki pisząc: „Edukacja została podporządkowana niekwestionowanemu, ekonomicznemu imperatywowi gospodarczego wzrostu, zatrudnialności (*employability*) i globalnej konkurencyjności” (Grimaldi, 2012, s. 1133). Stephen J. Ball nie mniej kategorycznie stwierdza, że „w polityce edukacja rozważana jest przede wszystkim z perspektywy ekonomicznej”. Zdaniem brytyjskiego socjologa, społeczne zadania edukacji zostały zignorowane, zmarginalizowane i podporządkowane polityce budowania konkurencyjności gospodarczej (Ball, 2008, s. 11–12). W podobnym duchu wypowiada się Tomasz Szudlarek:

[...] pojęcia stanowiące podstawę dyskursu pedagogicznego („wiedza”, „człowiek”, „społeczeństwo”) znalazły się obecnie w centrum dyskursu ekonomicznego. W jego ramach ulegają przedefiniowaniu i ekonomicznej operacjonalizacji, zostają „dopasowane” do szerszej ramy racjonalności ekonomicznej. Jeśli jednostka, społeczeństwo i wiedza zostały uznane za istotne elementy systemu gospodarczego, to jest niejako oczywiste, że system ten chce nimi zarządzać, i to zarządzać tak, jak czyni to w odniesieniu do pozostałych elementów systemu, czyli efektywnie. To zaś oznacza konieczność poddania tych elementów operacjonalizacji, która uczyni z nich pewne przeliczalne wielkości. [...] Sam

fakt zajęcia się tradycyjnie humanistycznymi kategoriami przez ekonomię nie jest oczywiście niczym problematycznym, wprost przeciwnie – prowadzi do humanizacji tej sfery wiedzy, łącząc ją silnie z szerszym polem nauk społecznych. Jest tu jednak pewien problem [...]. Skoro edukacja (czyli inwestycja w kapitał ludzki) się opłaca, to po co nam inne wyjaśnienia? To jest najprostsze, wymierne i w dodatku najłatwiej je „sprzedać”, najłatwiej przemawia do wszystkich. W rezultacie innych argumentów „nie potrzeba” [...]. W ten sposób następuje **kolonizacja dyskursu** – przededefiniowanie i zawłaszczenie kategorii jednego języka przez inny. Konsekwencje tego procesu przededefiniowywania znaczeń nie są obojętne dla praktyki społecznej (Szkudlarek, 2007, s. 39).

Jak zatem do tezy o owej „kolonizacji dyskursu” odnieść wielość porządków uzasadniania, które to przecież traktować trzeba nie inaczej, ale jako odmienne porządki dyskursu? Wydaje się, że możliwe do rozważenia są dwie interpretacje.

Jednoczesne istnienie wielu *porządków uzasadniania* w obszarze polityki edukacyjnej może sugerować, że znajdujemy się w momencie przejścia, momencie swoistego „kryzysu tożsamości” polityki edukacyjnej czy społecznej i związanej z tym momentem sytuacji „walki na dyskursy”, walki na uzasadnienia, która w rzeczywistości jest walką o wizję ładu społecznego. Jeśli rzeczywiście tak jest, to teza o kolonizacji dyskursu polityki edukacyjnej i dyskursu pedagogicznego przez ekonomię miałyby (szczęśliwie) ograniczone zastosowanie, a głębsze rozpoznanie wielości dyskursów, prowadzące do rozpoznania „żywych”⁴ wizji sprawiedliwości społecznej, mogłoby się okazać, poza działaniem czysto poznawczym i eksploracyjnym, także działaniem o potencjale strategicznym i politycznym. Byłoby ono bowiem wówczas wskazaniem, że „istnieją tysiące alternatyw”, które już tkwią w samym „systemie”, w samej narracji polityki edukacyjnej. Byłoby też sugestią, że być może wartą rozważenia strategią działania tych, którzy dostrzegają zagrożenia związane z zawłaszczeniem sfery życia społecznego przez dyskurs instrumentalny, jest – obok strategii demaskacji zabiegów kolonizatorskich dokonywanych przez racjonalność ekonomiczną – strategia polegająca na wzmacnianiu, rozwijaniu i uprawomocnianiu dyskursów zasilających „konkurencyjne” wobec niej racjonalności. Pierwszą drogą interpretacji byłoby zatem uznanie, że oto znajdujemy się w fazie przemieszczenia, dyslokacji (odwołuję się tu do rozpoznania zespołu gdańskich pedagogów na temat sekwencyjnego modelu konstruowania (się) podmiotowości; por. Cackowska i in., 2012) w momencie potencjalnego uwalniania się od dominującej struktury i wkraczania w stan dyskursywnej wielości, w stan, który, jeśli rozpatrywać go na nieobcym dla refleksji pedagogicznej dialektycznym kontinuum determinacji i możliwości, sytuowałby się zdecydowanie po stronie potencjalności; słowem w stan, w którym więcej jest możliwe, niż konieczne.

Interpretacja ta, niewątpliwie pociągająca, bo dająca nadzieję, zasilająca wiarę, że „inny świat jest możliwy”, nie jest jednak jedyną, jaka nasuwa się w wyniku rozpoznania wielości współistniejących narracji kształtujących przestrzeń publicznego dyskursu, sygnalizowanych przez obecność odmiennych sposobów uzasadniania zadań polityki społecznej i edukacyjnej. Może być bowiem również i tak, że diagnozowana

tutaj wielość ma charakter pozorny, a jej rolą jest stworzenie wrażenia chaosu, funkcjonalnego wobec utrzymującego się stanu dominacji racjonalności ekonomicznej. Niewykluczone, że racje ma przywoływany już wcześniej Grimaldi twierdząc, że choć

problemy związane ze sprawiedliwością społeczną, równością i inkluzją wciąż pojawiają się w dokumentach polityki edukacyjnej, wciąż zajmują istotne miejsce w krajowych programach i strategiach wielu państw [i choć] jesteśmy świadkami prób pogodzenia dyskursów pozostających w nieustannym napięciu i połączenia racjonalności ekonomicznej ze sprawiedliwością społeczną [to jednak ostatecznie] to, z czym mamy do czynienia to nie współistnienie, ale marginalizacja i podporządkowanie oddanych społecznej sprawiedliwości i edukacyjnej inkluzji stanowisk hegemonii neoliberalnego dyskursu (Grimaldi, 2012, s. 1133).

Taka interpretacja byłaby także spójna z ustaleniami Boltanskiego i Chiapello poczynionymi w ich, wspomnianym już, monumentalnym dziele *Nowy duch kapitalizmu*, w którym starają się pokazać, że to właśnie „poprzez przemieszczenia kapitalizm emancypuje się od swej krytyki” (Boltanski, Chiapello, 2007, s. 516). Doskonałym przykładem takiej „emancypacji” jest francuski maj 68’ i to, co stało się z kapitalizmem po tym, jak zetknął się ze swą radykalną krytyką. Stanowisko Boltanskiego i Chiapello w tym względzie można wyrazić zwięźle – nie było żadnej rewolucji. To, co nastąpiło, było jedynie reorganizacją, „przegrupowaniem szyków” kapitalizmu, w którego kulturę instrumentalnie włączone zostały kontr-dyskursy majowych protestów. Najważniejszym skutkiem ówczesnej, antykapitalistycznej krytyki było przyswojenie przez kapitalizm głównych narracji tej krytyki. Na tym polegało, zdaniem francuskich autorów, pozornie tylko niepełne przejście od fordowskiej do post-fordowskiej postaci kapitalizmu, której ideologię określają właśnie jego „nowym duchem”.

Krzysztof Gubański tak opisuje rozpoznania Boltanskiego i Chiapello na temat maja 68’:

hipisowski kontr-dyskurs został zawłaszczony i stał się nową formą legitymizacji systemu – systemu wolnego od sztywnej biurokracji i technokratyzmu a promującego kreatywność i indywidualizm. Trudno emancypującym się krytykować kogoś, kto operuje tymi samymi pojęciami i deklaruje cele zbliżone do ruchów emancypacyjnych. Bunt jest pozbawiony sensu (Gubański, 2013).

Ostatnie zdanie tego opisu, o ile nie odnosi się wyłącznie do buntu zmateriaлизованego w postaci fizycznej rebelii (a może nawet i wówczas), nie oddaje jednak precyzyjnie stanowiska socjologów. Wprost stwierdzają oni bowiem, że odpowiedź na pytanie, czy

kapitalizm sięgnie swych granic, czy też jego nieskrępowana ekspansja wraz z wszystkimi jej destrukcyjnymi skutkami trwała będzie nadal [...] zależy od

działania tych, którzy zaangażowani są w ocenę terażniejszości, a w szczególności od energii, jaką władają oni w wyzwalającą moc krytyki (Boltanski, Chiapello, 2007, s. 531).

Nie jest to zatem stanowisko fatalistyczne. Poświęcając bowiem wiele uwagi socjologicznej analizie krytyki, Boltanski i Chiapello nie przesądzają o konieczności jej funkcjonalnej wobec podtrzymania systemu roli.

To, jaka w rzeczywistości będzie ta rola, wciąż więc zależy od tych, którzy w krytykę tę zdecydują się zaangażować.

BIBLIOGRAFIA

- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Boltanski, L., Chiapello, È. (2007). *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso.
- Boltanski, L., Thévenot, L. (2007). *On Justification: Economies of Worth*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cackowska, M., Kopciwicz, L., Patalon, M., Stańczyk, P., Starego, K., Szkudlarek, T. (2012). *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Chiapello, È., Fairclough, N. (2008). Nowa ideologia zarządzania: podejście transdyscyplinarne krytycznej analizy dyskursu i nowej socjologii kapitalizmu. W: A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* (s. 373–404). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Dziemianowicz-Bąk, A. (2010). W poszukiwaniu lewicowego modelu lokalnej polityki edukacyjnej. W: P. Żuk (red.), *O wspólnocie obywatelskiej w cieniu kapitalizmu: ład lokalny, lewica, demokracja* (s. 45–54). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Dziemianowicz-Bąk, A. (2012). Edukacja. W: M. Syska (red.), *Socjaldemokratyczna polityka społeczna* (s. 101–118). Wrocław: Wydawnictwo Ośrodka Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a.
- Grimaldi, E. (2012). Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1131–1154. Doi: 10.1080/13603116.2010.548105
- Gubański, K. (2013, maj). Reformy szkolnictwa wyższego – rewolucja czy zmiana fasadowa? *Krytyka.org*. Pobrane 8 września 2013, z: <http://krytyka.org/reformy-szkolnictwa-wyzszego-rewolucja-czy-zmiana-fasadowa>
- Kwieciński, Z. (2007). Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje pedagogiczne. *Nauka*, 4, 35–42.
- Majone, G. (1989). *Evidence, Argument and Persuasion in the Policy Process*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ross, A. (2009). *Educational Policies to Address Social Inequalities in Europe: Overall Report*. Pobrane 8 września 2013, z: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006epasi_en.pdf

Szkudlarek, T. (2007). Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności. W: J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych* (s. 31–52). Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.

**„WHY?” INSTEAD OF „WHETHER?” EDUCATIONAL
POLICY AGAINST INEQUALITY – THE PROBLEM OF JUSTIFICATION**

ABSTRACT: The subject of the article is focused on the theoretical basis and the results of critical discourse analysis of educational policy of the European Union concerning educational inequalities. These analyzes were made through the official strategy or recommendation documents (programming documents and expert concerning educational aspects) and are based on interviews with representatives of the EU administration and experts. The starting point for this discussion is not the question about “whether”, as according to the official discourse, one should prevent social inequalities in educational system, but “why” should we counteract them? In conducted analysis, I used the construct of “regimes of justification” (fr. *régimes de justification*) - category developed by Luc Boltanski, Laurent Thévenot and Ève Chiapello. This article’s aim is to identify and reconstruct educational policy discourses present in educational policy, which represent different “regimes of justification” of policies and practices of inclusion and an attempt to consider the consequences of this variety of discourses in the context of well-known and documented in social sciences thesis of the dominance of economic rationality in educational policy.

KEYWORDS: critique, discourse, educational policy, Ève Chiapello, Laurent Thévenot, Luc Boltanski, regimes of justification.



-
1. Zgromadzonego w znacznej części (wywiady) w listopadzie i grudniu 2010 roku, podczas wizyty studyjnej: „Educational policy of the European Union. Equity, social cohesion and active citizenship as the goals of the new strategic framework for European cooperation in education and training” w Brukseli, możliwej dzięki wsparciu Fundacji im. Friedricha Eberta, za które autorka pragnie serdecznie podziękować.
 2. Autorzy *De la justification* odwołują się do: *Państwa Bożego* Augustyna, *Polityki...* Bousseta, *Lewiatana* Hobbesa, *Umowy Społecznej* Rousseau, *Bogactwa Narodów* Smitha, *O systemie industrialnym* Saint-Simona.
 3. Niezbędne jest tu jednak wyjaśnienie – wywiady te nie były realizowane jako element projektu badawczego poświęconego omawianemu tu zagadnieniu – jako problem badawczy zostało ono rozpoznane już po zgromadzeniu i wstępnej analizie materiału empirycznego.
 4. W pragmatycznym znaczeniu, jakie „żywności” nadał William James.