

Edukacja, zdolności i sprawiedliwość społeczna¹

Elaine Unterhalter

Education, capabilities and social justice

Abstract: The capability approach, as developed in the work of Amartya Sen, provides a very useful way to think about social justice and its particular component, gender equality in education. The capability approach is concerned with evaluating social policy, including education, without ignoring individual aspirations or dictating social benchmarks. Sen's work on capabilities developed out of a critical engagement with welfare economics. Therefore the article, firstly, introduces the reader to the capability approach's template, secondly, employs this template to provide arguments for articulating gender equality and equity in education taking a critical stance towards the welfare economics based approach to evaluating social policy in education, thirdly, it also illustrates capabilities approach's contribution to debates on social justice.

Keywords: capability approach, Amartya Sen, gender equality, social justice in education, agency and freedom

¹ Niniejszy artykuł zatytułowany „Education, capabilities and social justice” ukazał się w ramach *Education for All Global Monitoring Report 2003/4, Gender and Education for All: The Leap to Equality*, UNESCO 2003. Publikacja przekładu za zgodą UNESCO oraz autorki artykułu.

* Elaine Unterhalter, profesor edukacji i rozwoju międzynarodowego oraz dyrektorka Center for Critical Education Policy Studies (CeCeps) w Institute of Education (IOE), na University of London. Specjalizuje się w problematyce nierówności ze względu na płeć, rasę i pochodzenie społeczne oraz ich wpływie na edukację. Jest jedną z czołowych badaczek zajmujących się edukacją, ubóstwem i globalną sprawiedliwością społeczną w ujęciu perspektywy zdolności (capabilities approach).

Perspektywa zdolności (*capability approach*)², rozwijana w pracach Amartyi Sena, stanowi użyteczny sposób – biorąc pod uwagę złożoność i różnorodność społeczeństw na świecie – refleksyjnego nad sprawiedliwością społeczną oraz jej szczególnym wymiarem, jakim jest równość płci w sferze edukacji. Sen rozwinął perspektywę zdolności jako formę krytycznego podejścia do dwóch różnych grup autorów³. Po pierwsze, nie zgadza się z podejściami do ewaluacji polityki społecznej, które skupiają się na sumie korzyści, jakie dana polityka może przynieść dla całej społeczności bądź przyszłych pokoleń, bez uwzględnienia ich wpływu na indywidualne podmioty. Na przykład z punktu widzenia tego rodzaju poglądów inwestowanie w edukację kobiet i dziewcząt jest uzasadniane przez korzyści, jakie płyną z tego rodzaju działań dla całej społeczności, w której one żyją – nie zaś dla samych zainteresowanych. Tego rodzaju podejścia do ewaluacji polityk społecznych nie biorą pod uwagę tego, czy jakkolwiek dorosły bądź dziecko padło ofiarą dyskryminacji ograniczającej dostęp do edukacji, ponieważ korzyści z kształcenia rozpatrywane są w ich ramach nie w odniesieniu do jednostek, ale większych grup: społeczności lokalnych, narodów i przyszłych pokoleń. Poglądy te mogą być

¹ Terminy *capability approach* i *capability* sprawiają autorom przekładów prac Sena i Nussbaum na język polski pewne trudności i były do tej pory rozmaicie tłumaczone. Nie podejmując w tym miejscu polemiki z innymi propozycjami przekładów, oddajemy pierwszy termin, naszym zdaniem w zgodzie z intencjami Sena, jako „*perspektywa zdolności*” (Sen wielokrotnie używa terminu „*capabilities perspective*” synonimicznie z „*capabilities approach*”), zaś drugi jako „*zdolność*” mając pełną świadomość jednostronności takiego przekładu; podążyliśmy w tym drugim przypadku za dotychczasową dominującą tendencją przekładu tego terminu i nie zdecydowaliśmy się – być może niesłusznie – na najstosowniejszy przekład *capability* na język polski, jakim byłoby jego oddanie przez dwa słowa „*zdolność i możliwość*”. Termin *well-being* przetłumaczony zostaje jako *dobrostan*, który lepiej oddaje szerszy niż tylko ekonomiczny wymiar jego zastosowania. *Agency* konsekwentnie jest przełożone jako *działanie*, zaś *doings* – by wyraźnie odróżnić te pojęcia – przez *aktywności*. *Functioning* tłumaczone jest zgodnie z dotychczas przyjętym zwyczajem przez *funkcjonowanie*, pozwalając zachować specyficzność tego terminu w ramach CA [przypis redakcyjny].

³ Amartya Sen, *Rozwój i wolność*, przeł. Jerzy Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

w niewielkim stopniu zainteresowane zagadnieniem równości płci (*gender equality*) w edukacji – tylko o tyle, o ile jest to konieczne dla zagwarantowania określonego zakresu społecznych korzyści.

W swojej recepcji prac Marty Nussbaum⁴ Sen formułuje krytykę jej podejścia do sprawiedliwości społecznej, starającego się z góry określić listę dóbr, które – ze względu na przyjęcie uniwersalnego pojęcia natury ludzkiej – stanowić powinny cel działania wszystkich społeczeństw⁵. Podczas gdy Sen stwierdza, że nie sprzeciwia się pracom przyjmującym powyższy punkt widzenia, to jednak sam proponuje bardziej elastyczną perspektywę, która pozostawia otwartą dla każdego społeczeństwa – poprzez proces publicznej deliberacji – kwestię decydowania o zakresie społecznych dóbr, w tym powszechności i kształcie edukacji. Sen pozostaje oddany tradycji praw człowieka i angażuje się w pracę etyków i filozofów polityki oraz ekonomistów, którzy dowodzą znaczenia uniwersalnego kryterium ludzkiego dobrostanu (*human well-being*), jednakże równocześnie argumentuje, iż lista takich kryteriów nie może zostać ustalona bez jakiegokolwiek formy społecznej konsultacji, a w związku z tym jej forma i treść będą odmienne zależnie od kontekstów lokalnych.

Alternatywa, jaką proponuje Sen – perspektywa zdolności – koncentruje się na ewaluacji polityki społecznej (w tym również polityki oświatowej) przy równoczesnym uwzględnieniu indywidualnych aspiracji oraz wykluczając narzucanie kryteriów społecznej analizy porównawczej. Twierdzi on, iż powinniśmy dokonywać ewaluacji polityki społecznej w odwołaniu do zdolności (*capabilities*), które definiuje jako cenione „sposoby bycia i aktywności” (*beings and doings*). Fundamentalną ideą jest twierdzenie, iż tym, co ludzie uznają za ważne, jest możliwość osiągnięcia autentycznych funkcjonowań (*functionings*), to jest „faktycznych sposobów życia, jakie ludzie są zdolni osiągać i realizować”⁶. Spacerowanie

⁴ Martha Nussbaum, *Women and Human Development*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

⁵ Amartya Sen, „Capability and well-being”, w: M. Nussbaum, A. Sen (Eds.), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford 1993, s. 47.

⁶ Zob szerzej: A. Sen, *Nierówności. Dalsze rozważania*, przeł. I. Topińska, rozdział IV „Funkcjonowania i zdolność”.

jest funkcjonowaniem, podobnie jak odżywianie się, czytanie, pisanie czy mówienie. Idea funkcjonowań odzwierciedla różnorodność sposobów bycia i aktywności, jakie dana osoba może uznawać za wartościowe – od najprostszych (bycie odpowiednio odżywionym) do najbardziej złożonych (mieć możliwość uczestniczenia w życiu wspólnoty). Sen twierdzi, że dokonując porównań dobrostanu pomiędzy osobami, powinniśmy szukać miary uwzględniającej odwołania do funkcjonowań, to jest do tego, co zostało osiągnięte, ale również odzwierciedlającej intuicję, że tym, co ma znaczenie, jest nie tylko po prostu zrealizowanie funkcjonowania, ale swoboda jego wyboru. Powinniśmy zatem skupiać się na „swobodzie osiągania faktycznych sposobów życia, które dana osoba ma powód cenić”⁷ lub – innymi słowy – na „substancjalnych wolnościach” bądź „zdolnościach” wybierania takich sposobów życia, które dana osoba uznaje za wartościowe⁸. Zdolności osoby odwołują się do alternatywnych kombinacji funkcjonowań, które są dla niej możliwe do osiągnięcia.

Prace Sena z zakresu perspektywy zdolności wyrastają z krytycznej recepcji ekonomii dobrobytu (*welfare*). Sen dokonał konceptualizacji zdolności częściowo jako odpowiedź na ogólny pesymistyczny nastrój wobec możliwości sformułowania użytecznych metod interpersonalnych porównań na gruncie ekonomii dobrobytu⁹. Konsekwencją słabej bazy informacyjnej ekonomii dobrobytu był brak możliwości rozwinięcia np. polityki oświatowej, jako że nie można określić, jak wartościują dostęp do edukacji wszyscy członkowie danej społeczności, jak edukacja jest waloryzowana w odniesieniu do alternatywnych cenionych dóbr, na przykład, gdy dziewczęta pozostają w domu, pomagając zająć się gospodarstwem domowym, zamiast chodzić do szkoły. Nie można również rozstrzygnąć, czy aspiracje do dalszej nauki bądź ich brak, są „prawdziwymi” poglądami danej jednostki, czy też, że posiadają one takie poglądy pod wpływem obyczajów, nakazujących im odpowiednie zachowanie. Perspektywa zdolności Sena poszukuje odpowiedzi na pytanie dotyczące

¹ A. Sen, *Development as Freedom*, Knopf, New York 1999, s. 18.

² Zob. A. Sen, *Nierówności*, dz. cyt., s. 56.

³ Amartya Sen, *Rationality and Freedom*, Harvard University Press, Londyn 2002, ss.70-71 oraz s. 78-79.

tego, jakie rodzaje porównań pomiędzy ludźmi są możliwe w odniesieniu do jakości życia oraz jakie rodzaje informacji można uzyskać dla tego rodzaju porównań.

Odpowiedź, jaką na powyższe pytanie udziela Amartya Sen, najlepiej ilustruje jego wkład w debaty nad sprawiedliwością społeczną. Szerokie grono autorów podejmujących temat sprawiedliwości społecznej rozważało czy równość, sprawiedliwość społeczna bądź realizacja praw człowieka pomiędzy ludźmi powinny być waloryzowane w języku zasobów bądź dobrobytu¹⁰. Uzasadnienia mówiące, że to dostęp do zasobów winien być przedmiotem porównań, wskazują, iż zakres, w jakim jednostki na równi dysponują zasobami – na przykład faktyczna dostępność miejsc w klasach szkolnych oraz faktyczne prawo i zdolność do podjęcia w nich edukacji – są kryterium najbardziej właściwym. Z kolei zwolennicy teorii dobrobytu twierdzą, że to nie same zasoby powinny stanowić przedmiot porównań – jako że różni ludzie korzystają z nich odmiennie – ale sposób, w jaki dana osoba uznaje za wartościową koncepcję realizowania preferencji oraz możliwości wykorzystania zasobów do zrealizowania tego celu¹¹.

Przykładem praktycznym może być porównywanie dostępności ukończenia sześciu klas szkoły powszechnej w określonym momencie życia. Jednakże to, w jaki sposób dana jednostka ocenia ten sześciolatekni okres w szkole oraz czy uznaje takie akurat wykształcenie za wartościowe bądź nie, bynajmniej nie wynika jasno z takich porównań. Sen przesuwając punkt ciężkości prowadzonej debaty twierdząc, że powinniśmy patrzeć głębiej, niż tylko na poziomie zasobów czy preferencji – powinniśmy dokonywać porównań o charakterze interpersonalnym w ramach „przestrzeni zdolności” (*space of capabilities*), to jest winniśmy przyjrzeć się wolności (*freedom*), jaką posiadają ludzie w formułowaniu zdolności – „cenionych sposobów bycia i aktywności” (*„valued doings and beings”*) i w efekcie przekształcenia

¹⁰ Matthew Clayton, Andrew Williams, „Some questions for egalitarians”, w: M. Clayton, A. Williams (Eds.), *The Ideal of Equality*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2002, s. 8-13.

¹¹ Richard J. Arneson, „Why Justice Requires Transfers to Offset Income and Wealth Inequalities”, *Social Philosophy and Policy*, Vol. 19, No 1. (2002), s. 183.

zasobów w funkcjonowania, które uznają za wartościowe. Tym samym zdolność działania (*agency*) i wolność (*freedom*) podejmowania decyzji o własnej edukacji jako wartościowym celu oraz przekształcenie osobistych aspiracji dotyczących kształcenia w wartościowe dlań osiągnięcia leżą w centrum Senowskiej perspektywy zdolności (*capability approach*), wyróżniając ją od innych stanowisk.

Sen zwraca uwagę na fakt, że chociaż decyzje odnośnie do uznania za wartościowe tych, a nie innych funkcjonałów powinny być podejmowane przez samych zainteresowanych, to jednak określenie, które ze zdolności są uznawane generalnie za wartościowe oraz jaka ilość środków i zasobów powinna być dla nich przekazywana, jest sprawą każdego ze społeczeństw. To z kolei przekłada się na możliwość występowania istotnych różnic pomiędzy społeczeństwami oraz pomiędzy różnymi szczeblami zarządzania w ramach danego społeczeństwa. Problemem, z którym musi skonfrontować się perspektywa zdolności jest sytuacja, w której osoby dokonują artykulacji „cenionych sposobów bycia i aktywności” jedynie jako bierne odzwierciedlenie społeczno-kulturowych oczekiwań, jakie się im stawia – jak to ma miejsce na przykład, gdy kobiety nie wyrażają potrzeby posiadania wykształcenia ani dla samych siebie, ani dla swoich córek ze względu na przekonanie, że kobiety nie powinny posiadać jakiegokolwiek wykształcenia, bądź posiadać je w bardzo ograniczonym zakresie. Perspektywa zdolności udostępnia przynajmniej częściowe rozwiązanie tego problemu sugerując, że bardziej wartościowe są te stany rzeczy, które rozwijają zdolności oraz że pogłębiona debata publiczna, mająca na celu określenie czym są rozwinięte zdolności (*expanded capabilities*), powinna być przeprowadzona z szerokim udziałem obywateli. To zaś może pociągać za sobą konieczność przebadania sposobów, na jakie ukształtowane w taki a nie inny sposób ze względu na płęć instytucje (*gendered institutions*) nie dopuszczają do przekształcenia przez kobiety zdolności (*capabilities*) w funkcjonowania (*functionings*).

Z tego względu perspektywa zdolności podkreśla wagę publicznego nadzoru i dyskusji opartej na swobodnym dostępie do różnorodnych i obfitych zasobów informacji jako przeciwwagi dla trudności, jaką może stanowić ograniczanie

aspiracji [kobiet] rozwijane i podtrzymywane w sferze prywatnej (*private settings*).

Jednakże co robić w sytuacji, gdy kobiety – mając dostęp do tych samych zdolności – są mniej ambitne bądź nie cenią wykształcenia równie wysoko jak mężczyźni i w konsekwencji poświęcają mniej czasu na kształcenie? Perspektywa zdolności podejmuje to zagadnienie wielowymiarowo. Po pierwsze, perspektywa zdolności stoi na stanowisku, iż mężczyźni i kobiety powinni mieć dokładnie ten sam zakres faktycznej wolności do podejmowania kształcenia – to znaczy, nie tylko w sensie wolności formalnej i prawnej, ale również w odniesieniu do braku ograniczeń o innym charakterze, jak na przykład konieczność poświęcania się pracy domowej bądź opiekowania się młodszym rodzeństwem. Przyjmijmy w tym miejscu, że dziewczęta i chłopcy lub mężczyźni i kobiety mają taki sam poziom faktycznej wolności bądź zdolności do podejmowania edukacji, jednakże dziewczętom wpaja się – albo poprzez wychowanie w domu rodzinnym, albo przez wpływy społeczeństwa i kultury – że nie ma potrzeby, aby uczęszczały one do szkoły: czy to ze względu na fakt, że w młodym wieku zostaną wydane za mąż, czy też ze względu na to, że dla kobiet wykształcenie nie jest czymś wartościowym, bądź że jest to niepotrzebne obciążenie dla domowych budżetów. W takim wypadku społeczne zwyczaje i dominujący ethos ograniczają zdolność kobiet do uczestnictwa w edukacji (*capability to education*), co tym samym oznacza, że rzeczywista czy też faktyczna wolność kształcenia się zostaje zredukowana do możliwości czysto formalnej.

Jednak co począć w sytuacji, gdy dziewczęta same nie są zainteresowane własną edukacją, to jest nie uznają wykształcenia za coś wartościowego? W takim wypadku perspektywa zdolności twierdzić będzie, że to normy społeczne i kulturowe wartości – które wpływają na kobiece preferencje, ambicje i aspiracje, a w konsekwencji również na wybory i decyzje, jakie podejmują one w oparciu o ich własne palety zdolności (*capabilities set*) – powinny zostać poddane osądowi, czy są sprawiedliwe czy też nie. W perspektywie teoretycznej nie jest trudno uzasadnić twierdzenie, że dziewczęta i kobiety powinny mieć te same szanse w dostępie do edukacji oraz że nie powinno się im wpajać

bądź wmawiać, że wykształcenie jest dla nich nieistotne. W praktyce perspektywa zdolności będzie rekomendowała, aby społeczne wartości i normy poddać publicznej debacie i krytycznemu osądowi. Z tego właśnie względu Sen nie opowiada się za zdolnościami, których po prostu pożądamy, ale tylko za tymi, które mamy powody cenić, to znaczy, które możemy uznawać za wartościowe po odpowiednim krytycznym namyśle i otwartej publicznej debacie wokół nich. W efekcie perspektywa zdolności jest czymś więcej niż tylko propozycją koncentrowania się na zdolnościach osób do działania i wybierania – ale pociąga za sobą potrzebę krytycznego namysłu nad wszystkimi czynnikami społecznymi, kulturowymi i innym, które kształtują ludzkie preferencje, oczekiwania i sposoby postrzegania, i które tym samym wpływają na podejmowane przez nas wolne wybory dokonywane w ramach dostępnych nam możliwości.

Tymczasem, niektórzy komentatorzy prac Amartyi Sena rozwinęli jego perspektywę zdolności wypracowując praktyczne metody podejmowania samodzielnej refleksji oraz debaty publicznej¹². Dwa różne podejścia proponują Ingrid Robeyns oraz Sabina Alkire.

Robeyns proponuje listę kryteriów, które mogą kształtować mającą miejsce w dowolnym otoczeniu społeczno-kulturowym debatę publiczną na temat tego, w jaki sposób wybierać znaczące zdolności. Kryteria te pociągają za sobą debatę zarówno nad samymi zdolnościami, jak i nad sposobami i metodami dyskusowania o nich, a także wrażliwość na konteksty, w jakich perspektywa zdolności ma być stosowana – na przykład lokalnych uwarunkowań i skomplikowanej historii wzajemnych relacji między płciami, również w kontekście równości płci w edukacji. Niezbędne jest także podejście do myślenia o liście zdolności zarówno w sensie idealistycznym (to znaczy w kontekście dalekiej przyszłości), jak i praktycznym (to jest obejmującym działania możliwe do zrealizowania w najbliższej przyszłości). Lista zdolności powinna obejmować te wszystkie spośród

¹² Sabina Alkire, *Valuing Freedoms. Sen's capability approach and poverty reduction*, Oxford University Press, Oxford 2002, s. 43; Ingrid Robeyns, „Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities”, *Feminist Economics*, No. 2 (2003), s. 11.

nich, które są istotne w obu tych kontekstach. Tym samym nie wystarczy włączenie do listy zdolności wyłącznie edukacji dla kobiet do pewnego wyznaczonego poziomu, ponieważ zdolności dotyczące zdrowia, bezpieczeństwa, dobrych relacji społecznych i wzajemnego szacunku mogą stanowić niezbędny warunek udziału kobiet w edukacji¹³. Kontekst, o który Robeyns poszerza koncepcję Sena, wiąże się z wprowadzeniem pewnych elementarnych zasad kierujących debatą publiczną odnośnie do wyboru szerokiego spektrum zdolności, które gwarantować mają przeciwwagę dla niskiego poziomu oczekiwań wobec niektórych z nich.

Alkire uzupełnia Senowską perspektywę zdolności o konteksty związane z rozumem praktycznym, to znaczy z formą głębokiego namysłu moralnego nad przyczynami działania oraz wymiarami tego, co stanowi wartość dla danej grupy¹⁴. W ujęciu Alkire odwołanie do praktycznego rozumu umożliwi artykulację konkretnych zdolności, zaś publiczne konsultacje umożliwią oszacowanie, w jaki sposób rozwinięcia zdolności powinny być artykułowane i rozwijane. Odpowiedź, jaką udziela Alkire na pytanie, kto powinien definiować potrzeby i oczekiwania, różni się od tej, jakiej udzieliła Robeyns, kładąc nacisk na przekonanie o wysokim znaczeniu, jakie dla wszelkich debat nad rozwijaniem zdolności ma rozum praktyczny. W przekonaniu tym zawarta jest *implicite* idea, że szkoderstwo samemu sobie nigdy nie będzie dostatecznym powodem działania oraz że użytek z praktycznego rozumu stanowiłby ochronę przed podejmowaniem przez kobiety decyzji, które byłyby dla nich bądź dla ich córek niekorzystne. Istnienie możliwości podejmowania przez kobiety takich złych decyzji jest przy tym – podobnie jak w wypadku argumentacji Ingrid Robeyns – zrównoważone ideą publicznej debaty i namysłu.

Perspektywa zdolności, w postaci rozwijanej przez Sena i jego komentatorów, poszukiwałaby równości płci w edukacji kobiet i mężczyzn w ramach rozwijania zdolności, to jest poszerzania zarówno sposobów, na jakie zdolności są omawiane i roztrząsane, jak i forów, w ramach których dyskusje

¹³ I. Robeyns, „Sen’s capability approach and gender inequality”, dz. cyt., s. 15-18.

¹⁴ S. Alkire, *Valuing freedoms*, dz. cyt., s. 43-59.

te są prowadzone. Jest to zatem perspektywa szczególnie wymagająca, która zarazem uwzględnia zainteresowanie Sena prawami człowieka. W tej perspektywie istotne jest nie tylko zaspokajanie potrzeb, takich jak edukacja, lecz również poświęcanie odpowiedniej uwagi sposobom na jakie potrzeby te są formułowane oraz wzajemnemu okazywaniu szacunku podczas procesu formułowania potrzeb¹⁵, który to szacunek wymaga uwzględniania kwestii równości płci (*gender equality*).

Sen zatem argumentuje, by rozwijając i oceniając politykę społeczną zwracać uwagę na indywidualne ujęcia dobrostanu (*well being*), a także na jego społeczny rozkład, przy równoczesnym dopuszczaniu szerokiego spektrum różnic pomiędzy jednostkami. Podkreśla on również potrzebę wykorzystywania zróżnicowanych form pozyskiwania informacji dla ustalania różnic w poglądach na temat zdolności¹⁶. W efekcie reflektowanie nad równością płci w edukacji w ramach perspektywy zdolności sugeruje, że interesuje nas nie tylko jakaś z góry określona forma kształcenia i systemu edukacji (która jest właściwa dla myślenia w ramach ujęć opartych o zasoby) oraz zestandaryzowanych metod mierzenia równości płci – zapewne opartych o kryteria dostępności bądź osiągnięć w edukacji – ale raczej istota edukacji uznawana za wartościową przez konkretne kobiety i konkretnych mężczyzn oraz warunki umożliwiające im wyrażanie tych poglądów, a także realizowanie tych cenionych „sposobów bycia i aktywności”.

Rządy krajowe, odwołujące się do perspektywy zdolności, mają zatem obowiązek ustanawiania i utrzymywania warunków, w których każda jednostka, niezależnie od płci, przynależności etnicznej, rasowej czy też pochodzenia regionalnego, będzie miała możliwość osiągnięcia celów uznawanych za wartościowe. Te mogą prowadzić do osiągnięcia określonych poziomów wykształcenia, ale w pierwszej kolejności pociągają za sobą zagwarantowanie swobód umożliwiających formułowanie i osiąganie cenionych rezultatów. Tym samym, na przykład, niemożność zabezpieczenia

¹⁵ A. Sen, „Freedom and Needs”, w: *New Republic*, 10-17 January 1994, s. 38.

¹⁶ A. Sen, *Rationality and Freedom*, dz. cyt., s. 84-86.

warunków, w których przemoc na tle seksualnym w szkołach oraz po drodze do szkoły będzie zidentyfikowana i usunięta, oznaczać będzie porażkę w zagwarantowaniu możliwości osiągania cenionych rezultatów. Analogicznie, niemożność zabezpieczenia możliwości uczestnictwa określonej grupy w procesie podejmowania decyzji związanych z cenionymi rezultatami będzie również ograniczeniem wolności bądź zdolności. Chociaż Senowska perspektywa zdolności podkreśla wagę zróżnicowanych kontekstów społecznych, w ramach których formułowane będą zdolności, to również uwydatnia szczególne znaczenie, jakie w artykułowaniu zdolności mają otwarte formy deliberacji oraz swoboda zrzeszania się. Sen pisze o rozwoju jako wolności, ponieważ wolność myśli, mowy i działania w oparciu o to, co jednostka indywidualnie ceni jest bliższa pojęciu rozwoju rozumianego jako rozkwit rodzaju ludzkiego (*human flourishing*), niż suche i wąskie pojęcia pewnego poziomu PKB *per capita* bądź z góry przewidzianego poziomu zapewnienia dostępu do zasobów społecznych.

Niekiedy ważniejszym jest dokonywać szacunków funkcjonowań aniżeli zdolności, na przykład w sytuacji klęski głodu bądź w sytuacji, kiedy dostęp do szkolnictwa został ograniczony dla pewnych grup, jak to miało miejsce w Afganistanie pod rządami talibów bądź w Republice Południowej Afryki w czasach *apartheidu*. Jednakże szacowanie funkcjonowań – w miejsce zdolności – może być zwodnicze, zwłaszcza gdy dokonuje się porównań pomiędzy osobami znajdującymi się w odmiennych warunkach społecznych. Niedożywiona kobieta w Malawi posiada inną pulę zdolności (*capability set*) aniżeli odmawiająca sobie jedzenia modelka w Wielkiej Brytanii. Młoda kobieta, która nie zdała egzaminu rocznego z pisania i czytania w pierwszej klasie, ponieważ uczący ją nauczyciele nie byli opłacani bądź w ogóle nie docierali na zajęcia, legitymuje się innym zbiorem zdolności (*capability set*) niż kobieta, która nie zdała, ponieważ zdecydowała się wyjechać na wczasy w okresie sesji egzaminacyjnej. Koncentrowanie się wyłącznie na funkcjonowaniach – ile kalorii jest spożywanych lub jaki jest odsetek zdających egzaminy końcowe – prowadzi do nieadekwatnego zainteresowania tymi cechami sprawiedliwości społecznej,

które wiążą się z indywidualnymi wyborami i swobodami oraz ich zasadniczymi odmiennościami, zilustrowanymi powyższymi przykładami.

Edukacja i zdolności: myśląc o dorosłych

Senowskie rozważania na temat edukacji rozproszone są w szeregu jego pism, z których nie wszystkie zajmują się w pełni konsekwencjami, jakie płyną z rozważań nad edukacją w perspektywie zdolności. Z perspektywą zdolności związane są dwa sposoby pojmowania edukacji, nierzadko mylone ze sobą. Po pierwsze, edukacja może być ujmowana jako forma funkcjonowania bądź osiągnięcia dobrostanu (*well being achievement*) – na przykład ukończenie czterech klas szkoły powszechnej. Takie ujęcie jest niekiedy określane jako pojmowanie edukacji jako kształcenia (*schooling*). Jednakże, po drugie, edukacja może być również ujmowana jako część procesu realizowania zdolności do działania (*exercising agency*), to jest wykorzystywania zdolności do refleksji, pozyskiwania informacji i rozumienia, a także rozpoznawania własnego prawa do korzystania z tych umiejętności do formułowania „cenionych sposobów bycia i aktywności” wypływających z koncepcji zdolności. Wreszcie, pewien poziom edukacji w organizacjach również jest implikowany przez ideę zdolności, wskazującą na potrzebę zabezpieczenia warunków koniecznych do osiągania określonych funkcjonowań i faktycznego realizowania działań¹⁷. Sen wyróżnia **osiągnięcie dobrostanu** (*well being achievement*), **wolność osiągania dobrostanu** (*well being freedom*), **osiągnięcie działania** (*agency achievement*) oraz **wolność działania** (*agency freedom*)¹⁸. Jeżeli przeniesiemy te kategorie na kwestię edukacji dorosłych i problem nierówności płci, myślenie w oparciu o perspektywę zdolności prowadzi do wyróżnienia czterech aspektów zdolności w kontekście edukacji:

¹⁷ Elaine Unterhalter, „The capabilities approach and gendered education: an examination of South Africa complexities”, *Theory and Research in Education*, Vol. 1, No. 1 (2003), s. 16-18.

¹⁸ S. Alkire, *Valuing Freedoms*, op. cit., s. 6-8.

Aspekt zdolności	Aspekt edukacji
Osiągnięcie dobrostanu	Ukończenie pierwszej klasy w szkole dla dorosłych; zabezpieczyć to może szansę na lepszą kondycję zdrowotną, włączenie w lokalne procesy podejmowania decyzji, uznanie znajomych itd.
Wolność osiągania dobrostanu	Warunki konieczne dla ukończenia klasy pierwszej, na przykład brak dyskryminacji bądź prześladowania w szkole ze strony nauczycieli i innych uczniów, prawo do bezpiecznego przemieszczania się do i ze szkoły, wolność od dyskryminacji i prześladowań ze względu na uczęszczanie na zajęcia (i tym samym niemożność zrealizowania zadań stawianych przez rodzinę bądź pracę zawodową), możliwość swobodnego koncentrowania się na lekcjach (brak czynników rozpraszających: głodu, zmęczenia, niepokoju), dostęp do wiedzy poprzez odpowiednie działania pedagogiczne i materiały dydaktyczne, które uwzględniają zależne od płci style uczenia się, możliwość uczenia się w ramach dobrze zarządzanych programów szkolnych, posiadających odpowiednie środki (wiedza i umiejętności nauczycieli, czas lekcji, wypłaty dla nauczycieli, materiały, budynki).
Osiągnięcie działania	Realizowanie działań jako podmiot tychże, co implikuje decydowanie o wyborze edukacji dla dorosłych jako jednego ze środków do osiągnięcia cenionego rezultatu – ukończenia pierwszej klasy – będącego efektem świadomego namysłu.
Wolność działania	Istnienie warunków dla realizowania działań, to jest dostęp do informacji, możliwość dyskusji i ewaluacji różnych stanowisk, wolność w podejmowaniu decyzji, wolnych od przemocy bądź wstydu.

Wiele metod ewaluacji programów edukacyjnych w ujęciu ogólnym oraz tych, które koncentrują się na zagadnieniu równości płci, skupia się wyłącznie na wąskim rozumieniu osiągnięć dobrobytu, na przykład zdawalności testów końcowych na pewnym poziomie edukacji. Rozważania w ramach perspektywy zdolności wiążą się z myśleniem o tym, w jaki sposób warunki w edukacji wiążą się z szerszymi procesami społecznymi i kwestią realizowania działania.

Edukacja i zdolności: myśląc o dzieciach

Perspektywa zdolności zajmuje się kwestiami działania i wolności, co stanowi źródło trudności, gdy w jej ramach próbuje się rozważać kwestię edukacji dzieci. W jaki sposób bowiem można w oparciu o przywołane pojęcia rozważać kwestię edukacji dzieci, biorąc równocześnie pod uwagę ich młody wiek i niedojrzałość? Czyżby nie było sensownym wykorzystywanie perspektywy zdolności w badaniach nad edukacją nieletnich?

Podjęcie kwestii praw dzieci wymaga w pierwszej kolejności wprowadzenia rozróżnienia pomiędzy prawami do dobrobytu (*welfare rights*) i prawami do działania (*agency rights*)¹⁹. W przypadku dorosłych, kluczowym komponentem refleksji nad substancjalną treścią prawa jest zdolność działania w oparciu i odwołaniu do tych właśnie praw (tworzenie prawa pod wieloma względami jest zbliżone do zdolności). W wypadku dzieci, którym nie przysługuje jeszcze w pełni możliwość autonomicznego działania, winniśmy zatroszczyć się o ich dobrobyt, co generalnie pozostaje w zgodzie z poglądami na temat cenionych „sposobów bycia i działania/aktywności”. Część zabezpieczenia praw do dobrobytu dla dzieci wiąże się z ochroną ich interesów oraz określeniem, w jaki sposób rozstrzygać pomiędzy dziecięcym prawem do dobrobytu i przynależnym dorosłym prawem do działania. Można to zilustrować następującym przykładem: dziewczynka ma prawo do uczestnictwa w edukacji, ponieważ zabezpiecza to jej przyszły interes – życie w dobrym stanie zdrowia, pogłębienie rozumienia społeczeństwa i świata, w których żyje oraz rozwija jej zdolność do komunikowania i obrony własnych interesów, a ponadto rozwija jej poczucie sprawstwa w miarę, jak będzie dorastać. Czy przywołane czynniki należy uznać za ważniejsze niż interesy dorosłych członków wspólnoty, w której ona dorasta? Interesy dorosłych mogą wiązać się z uznawaniem za wartościowe przekonań i praktyk zabraniających bądź ograniczających prawo kobiet do uczestnictwa w edukacji. Niezależnie od faktu, iż konieczne jest sformułowanie kompletnej teorii sprawiedliwości,

¹⁹ Harry Brighouse, „What rights (if any) do children have?”, w: David Archard, Colin M. Macleod (Eds.), *The Moral and Political Status of Children*, Oxford University Press, Oxford 2002, s. 32.

aby rozstrzygnąć tego rodzaju dylematy, perspektywa zdolności uwrażliwia na istotę i znaczenie rozwijania sprzyjających warunków dla wolności dobrobytu i wolności działania zarówno dla dzieci, jak i dorosłych – to jest, by zarówno dziewczęta, jak i chłopcy mogli uczestniczyć w edukacji (jest to pewna forma dobrobytu) w taki sposób, który usprawni ich przyszły dobrobyt oraz zdolność do działania (zdolności) jako dorosłych. W udzielonym wywiadzie Sen argumentuje za wprowadzaniem obowiązku szkolnego, odwołując się do podobnych uzasadnień, jak przywołane powyżej, podkreślając, że „da ona [edukacja – przyp. tłumacza] dzieciom szerszy zakres wolności, gdy dorosną, i tym samym argumentacja wspierająca edukację jest argumentacją zorientowaną na przyszłość”²⁰. W efekcie perspektywa zdolności kieruje nas ku ewaluacji nie prostych rezultatów kształcenia – jak wyniki testów – ale złożonych układów, odwołujących się do różnych konstelacji wartości w odniesieniu do interesów, które powinny być chronione oraz natury wolności, jaka przynależy dzieciom w danym kontekście społecznym. Zdaje się to wskazywać na istotne znaczenie aspektu rozwijania wolności w ramach zawartości programów nauczania oraz stylów nauczania, a także przeznaczonych na to środków – nie tylko zaś w perspektywie pytania o dostępność edukacji.

Nierówności płciowe, edukacja i utrata zdolnościach

Niektórzy komentatorzy prac Sena, szczególnie mocno zaangażowani w dyskurs nad równością płci (*gender equality*), zwracają uwagę na fakt, że perspektywa zdolności w ujęciu Sena pozbawiona jest aspektu preskryptywnego; formułuje ona ogólne ramy, nie ma jednak charakteru substancjalnej teorii²¹. Autorki takie jak Nussbaum, Alkire czy też Robeyns na różne sposoby podjęły próby wskazania, jak perspektywa zdolności może zostać zoperacjonalizowana albo poprzez

²⁰ Madoka Saito, „Amartya Sen’s Capability Approach to Education: A Critical Exploration”, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No 1 (2003), s. 27.

²¹ M. Nussbaum, *Women and Human Development*, op. cit., s. 70; S. Alkire, *Valuing Freedoms*, op. cit., s. 28-30; I. Robeyns, „Sen’s capability approach and gender inequality”, op. cit., s. 12-15.

wykorzystanie jej w sposób normatywny w celu określenia centralnych zdolności, które przenikają procesy tworzenia konstytucji, albo w sposób ewaluacyjny (w odwołaniu do pracy nad małymi i średnimi projektami), bądź odpowiedzialnie (*accountably*) poprzez zdefiniowanie podstawowych zasad, dzięki którym możliwy będzie wybór najbardziej istotnych zdolności. Wszystkich te komentatorki podzielała z Senem jego skoncentrowanie się na jednostkach, ich działaniu i wolności. Wszyscy wymienieni dzielą również pogląd o złożonym charakterze nierówności płciowych (*gender inequality*) oraz przekonaniu, że są one zakorzenione zarówno w pewnych społecznych układach (przykładem mogą być hierarchie społeczne związane z podejmowaniem decyzji o możliwości – lub nie – podjęcia edukacji), ale także w sposobach, w jakie pewne grupy – jak na przykład kobiety i dziewczęta – dotknięte od stuleci dyskryminacją i podporządkowaniem charakteryzują się niskim poczuciem własnej siły sprawczej (*agency*).

Perspektywa zdolności w odniesieniu do edukacji wymaga, abyśmy podejmowali zagadnienie ograniczeń funkcjonowania (*functionings*) i wolności ze względu na płeć, obecnych w instytucjach edukacyjnych, takich jak szkoły bądź placówki kształcące dorosłych. Wskazuje ona również na fakt, że niekiedy – mimo relatywnie wysokiego poziomu dostępu do edukacji dla dziewcząt i kobiet – systemy prawne, formy partycypacji publicznej i ekonomicznej bądź kultura pracy zawodowej i wypoczynku ograniczają dostępne możliwe działania i substancjalne wolności dziewcząt i kobiet – tym samym ograniczając ich zdolności. W niektórych społeczeństwach znaczny odsetek kobiet realizuje dwunastoletni cykl kształcenia szkolnego, lecz następnie napotyka na ograniczenia w możliwościach posiadania majątku i dziedziczenia, spotyka się z dyskryminacją w dostępie do rynku pracy, a czasami również ze stereotypowymi przypuszczeniami co do ilości jedzenia, jakie będą spożywać lub w jaki sposób będą wykorzystywać swój czas wolny. Takie rozwiązania niekiedy są wręcz znormalizowane, potwierdzone i z rzadka kwestionowane przez formy i treści kształcenia szkolnego.

Perspektywa zdolności w odniesieniu do edukacji podkreśla znaczenie poszerzonego pojęcia wolności i działania oraz zakresu, w którym są one bezzasadnie ograniczane

przez przyjęte formy rozwiązań społecznych. Wskaźniki takie, jak np. „liczba lat poświęcona na edukację szkolną w pełnym wymiarze czasowym”, jakkolwiek są związane z tymi wartościami, nie są zdolne uchwycić ich istoty. nierówności ze względu na płeć (*gendered inequality*), obecne w istniejących rozwiązaniach społecznych, mogą uniemożliwiać kobietom uczestnictwo w podejmowaniu decyzji w swoich rodzinach, ograniczać ich możliwości działania na rzecz wspólnoty lokalnej, w miejscu pracy bądź partycypowania w publicznych debatach, dotyczących palących problemów społecznych. Konsekwencją takiego stanu rzeczy może być, między innymi, świadomość, że interesy kobiet są pomijane przy podejmowaniu decyzji na temat sposobów działania, których są one bezpośrednimi interesariuszami.

Edukacja jako dobro autoteliczne dla kobiet i mężczyzn

Jest szeroko uznanym faktem, obecnym w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, dokumentach związanych z programem UNESCO „Edukacja dla Wszystkich”, Milenijnych Celach Rozwoju oraz konstytucjach wielu państw, że dostęp do edukacji jest dobrem autotelicznym (*intrinsic good*) dla kobiet i mężczyzn. Jednakże stwierdzenia te niejednokrotnie ocierają się o pustą retorykę. Edukacja jest dobra między innymi dlatego, że pozwala zabezpieczyć dostęp do innych dóbr, jak na przykład pozyskania pracy, przyczyniania się do wzrostu dochodów, ochrony zdrowia własnego i dzieci, uczestnictwa w forach decydenckich. Jednakże edukacja jest również „dobra” dla kobiet i mężczyzn, ponieważ jest dobra sama w sobie. Niezależnie od znaczenia przywołanych wyżej innych dóbr, osoba wykształcona – mająca dostęp do różnorodnych sposobów refleksjonowania nad problemami i mogąca w pełni partycypować w życiu społecznym – ma szansę przeżyć bardziej satysfakcjonujące życie niż osoba słabo wykształcona, która pozbawiona jest dostępu do pewnych zasobów i dóbr; asymetria ta pozostaje wiążąca nawet, jeżeli osoba wykształcona nie uzyskuje wyższych dochodów. Powyższa refleksja nie opiera się na żadnej konkretnej wizji treści i form kształcenia, jako że różne społeczeństwa posiadają odmienne wizje tego, czym powinna charakteryzować się edukacja.

Perspektywa zdolności pozwala lepiej zrozumieć, w czym tkwi autoteliczny charakter edukacji jako wartości, ponieważ ułatwia rozróżnienie pomiędzy tymi aspektami edukacji, które wiążą się z kształceniem (*schooling*) i związane są z osiągniętymi funkcjonowaniami (na przykład umiejętności: podjęcia pracy na określonym stanowisku, dysponowania określonym dochodem czy też udzielania się w ramach samorządności lokalnej), a tymi aspektami, które stanowią część szerszego kontekstu, jakim są substancjalne wolności (uznawanie za wartościowe możliwości oceniania różnych poglądów i punktów widzenia wyrażanych w mediach i literaturze, uznawanie za wartościowe możliwości uczestnictwa w debatach nad kształtem i treściami edukacji, uznawanie za wartościowe bycia postrzeganym jako osoba wykształcona). Perspektywa zdolności kładzie nacisk w szczególności na drugi z wymienionych wymiarów edukacji, co odróżnia ją wyraźnie od wcześniejszych stanowisk, koncentrujących się raczej na wartości edukacji mierzonej poprzez np. jej wpływ na wzrost PKB *per capita*.

Jednakże, perspektywa zdolności – poprzez podkreślenie znaczenia dla każdej jednostki substancjalnych wolności, działania, poczucia tożsamości i upodmiotowienia (*empowerment*) – uwarunkowań środowiskowych. Na przykład: nieefektywna redystrybucja zasobów, przekazywanych na edukację – to jest nie tylko niedostateczne środki finansowe, lokalowe bądź sprzętowe, ale również brak zrozumienia i znajomości sposobów kształcenia oddającego sprawiedliwość płciom kulturowym (*in gender equitable ways*), które jest wrażliwe na różnice klasowe, rasowe lub regionalne – może zaowocować zadowalającym poziomem osiągniętych funkcjonowań (*functionings*), ale porażką w jeśli chodzi o rozwój zdolności (*capabilities*). Stan taki może mieć miejsce wówczas, gdy niektóre dzieci nie rozwiją przekonania, że edukacja jest wartością samą w sobie, związaną z pojęciami różnorodnych zdolności. Analogicznie, obciążanie dziewcząt dodatkową pracą w gospodarstwie domowym, ograniczanie dostępnych im ilości jedzenia, wykluczanie ich z procesów podejmowania decyzji bądź dyskryminowanie ich w pracy – wszystkie te czynniki hamują kształtowanie się poczucia własnej tożsamości, działania i wolności, i tym samym ograniczają

znaczenie edukacji jako dobra wewnętrznego dla kobiet i mężczyzn. Podczas gdy perspektywa zdolności jest wrażliwa na tego rodzaju uwarunkowania środowiskowe, to jednak ich prawidłowe zrozumienie i podjęcie działań praktycznych w ramach prowadzonej polityki społecznej, wymaga głębokiej historycznej i socjologicznej znajomości uwarunkowań relacji między-płciowych w danym kontekście kulturowym i społecznym, aby każdorazowo uzupełnić ogólny ogład dostarczany przez perspektywę zdolności.

Znaczna liczba autorów – w tym również Amartya Sen – podejmowała próby operacjonalizacji perspektywy zdolności tak, by mogła być ona wykorzystywana do dokonywania porównań między ludźmi pochodzącymi z różnych środowisk i kultur. *Wskaźnik rozwoju ludzkiego* (Human Development Index)²², wykorzystywany w ramach Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (United Nations Development Program – UNDP) wiąże aspekty edukacyjne z innymi wskaźnikami dobrostanu związanymi ze zdrowiem i sytuacją materialną tak, by umożliwić porównania pomiędzy państwami. Sabina Alkire wykorzystwała perspektywę zdolności do ewaluacji projektów o małej skali, realizowanych w pakistańskich wioskach, w ramach pracy z lokalnymi grupami, posługując się metodologią partycypacyjną. Przeprowadzona ewaluacja trzech różnych projektów związanych z pozytywnym przychodem uwzględniała również projekt nauki pisania i czytania. Alkire pokazała, że jakkolwiek konwencjonalne metody analizy kosztów i zysków wykazały pewne korzyści, wpływające z realizacji tych projektów, to analiza przeprowadzona w oparciu o perspektywę zdolności pozwala postawić odmienne pytania i w jest źródłem głębszego wglądu w preferencje uczestników projektów. Oczekiwania te odnoszą się do długoterminowych celów (zdolności), krótkoterminowych funkcjonowań koniecznych dla ich realizacji, wolności od wpływów zewnętrznych koniecznej dla osiągnięcia zamierzonych zdolności oraz sposobów, w jakie poszerzone zdolności – w ramach danego projektu – mogą zostać wpisane w szerszy kontekst zdolności generalnie wartych pożądanania²³.

²² HDI jest niekiedy przekładane na język polski jako *wskaźnik rozwoju społecznego* [przypis tłumacza].

²³ S. Alkire, *Valuing Freedoms*, op. cit., s. 281.

Jeżeli zaaplikować tego rodzaju formę operacjonalizacji perspektywy zdolności w odniesieniu do edukacji w społeczeństwach zróżnicowanych etnicznie i cechujących się przy tym znaczącym poziomem płciowych bądź etnicznych nierówności, możemy wówczas przyglądać się polityce edukacyjnej na poziomie krajowym, regionalnym bądź globalnym, pytając w pierwszej kolejności czy poprzez proces konsultacji dostępnych dla każdego (bez względu na pochodzenie etniczne czy płeć) i odpowiednio przeprowadzonych (tak, by umożliwić wyrażanie poglądów przez te osoby i grupy, które bądź zazwyczaj są wykluczane, bądź nie posiadają odpowiednich umiejętności, by artykułować swoje potrzeby i oczekiwania), *długoterminowe cele* dotyczące edukacji dziewcząt i chłopców, a także kobiet i mężczyzn, zostały w pełni wyartykułowane.

Po drugie, powinniśmy rozważyć, czy poszczególne etapy działania (w tym konieczne środki i zasoby potrzebne dla ich realizacji) prowadzące do osiągnięcia tych długoterminowych celów zostały właściwie umiejscowione oraz czy są one adekwatne dla wszystkich – biorąc pod uwagę długą historię dyskryminacji ze względu na płeć lub pochodzenie etniczne w ramach przywoływanego hipotetycznego społeczeństwa. Możliwe jest, że osiągnięcie pewnych funkcjonałów dla dziewcząt i kobiet wymaga zaangażowania większej ilości środków niż w wypadku chłopców i mężczyzn. Proces konsultacji publicznych umożliwić może rozjaśnienie przyczyn takiego stanu rzeczy oraz wyjaśnić, dlaczego pewne aspekty nierówności stały się gwarantem realizacji celów pożądanых w ramach całego społeczeństwa.

Po trzecie, konieczne jest rozważenie, czy włączone zostały strategie, mające na celu zabezpieczenie uczestników projektów edukacyjnych przed – przykładowo – zastraszaniem, przemocą bądź wycofaniem zasobów przez wrogie grupy na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym – a nawet międzynarodowym. Proces włączania tego rodzaju strategii będzie z pewnością złożony – biorąc pod uwagę różnorodne źródła przemocy, sięgające od stosunków rodzinnych, po usankcjonowane tradycją hierarchie, w których posłuszeństwo i podporządkowanie są ściśle wpisane w istotę danej struktury. Ponownie jednak perspektywa zdolności uwarunkowuje nas na wykorzystanie publicznej debaty i nadzoru tak,

by aspekty wolności związane ze zdolnościami mogły być urzeczywistniane. Wreszcie, analitycy polityki edukacyjnej winni zwrócić uwagę na to, w jaki sposób artykulacja celów realizowanych inicjatyw edukacyjnych wpisuje się w procesy formułowania szeroko rozumianych celów długoterminowych, ogólnie uznawanych przez całą społeczność za wartościowe. Ponownie należy podkreślić, że proces ten będzie bardzo trudny i złożony – biorąc pod uwagę historię rozważanego tu hipotetycznego społeczeństwa – jednak i w tym wypadku debata publiczna może stać się przestrzenią podejmowania wiążących decyzji również w tej kwestii.

Przełożył Filip Bardziński

Przekład przejrzał Piotr W. Juchacz