

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne

Nierówności społeczne w oświacie są niezaprzeczalnym faktem. Od wielu lat dokumentujemy w wyniku wielorakich i wielostronnych badań empirycznych, że zróżnicowanie dostępności, warunków, procesów, poziomu i jakości wykształcenia na wszystkich jego poziomach – od progu szkoły podstawowej, poprzez progi szkolnictwa średnich i wyższych szczebli, aż do wyjścia ze szkoły na rynek pracy – jest wysokie i trwałe. Do szczególnie konsekwentnych badaczy tej problematyki należy profesor Mirosław Szymański: od książki *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej* (1973) do książek z początku nowego wieku *Studia i szkice z socjologii edukacji* (2000) i *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych* (2001). W zespołach, w których przyszło mi pracować (M. Kozakiewicz, R. Borowicz, S. Kowalski, K. Szafraniec), także koncentrowaliśmy się na wyjaśnianiu rozmiarów, trwałości, uwarunkowań i skutków nierówności społecznych w oświacie – zarówno w badaniach jakościowych i monograficznych, jak i w badaniach ilościowych przekrojowych i długotrwanie powtarzalnych.

Światowa socjologia edukacji także obfituje w badania nad nierównościami szkolnymi i wyjaśniające je teorie. Najkrócej można dziś powiedzieć, że nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane przez kumulowanie się przymiotów osobistych jednostek (talent, motywacje, pracowitość, odwaga, wdzięk) z „kapitałem kulturowym” i „kapitałem społecznym” rodziny pochodzenia, a wzmacniane są przez organizację oświaty (ustrój i struktura szkolnictwa, rozmieszczenie szkół, programy, przygotowanie nauczycieli, finansowanie oświaty, ewaluacja efektów kształcenia) i funkcjonowanie szkoły (dominujące modele nauczania, kultura organizacyjna szkoły, ocenianie, naznaczanie, selekcja, sortowanie, reprodukcja), a także przez różnorodne interakcje, jakie przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju. Tak wielorako i trwałe uwarunkowane nierówności D. E. Mithaug czy M. Hammersley et al. sprowadzają wręcz do poziomu aksjomatów, do raz na zawsze ustalonych praw społecznych, a P. Bourdieu do

przekazywanych z pokolenia na pokolenie stylów życia codziennego, które powoli ulegają zmianom nawet przy skokowym wzroście poziomu wykształcenia.

W warunkach ustroju liberalnej demokracji zasada wolności jednostek, czyli zasada nienaruszalnego prawa do pozyskiwania i pomnażania korzyści, oraz zasada prawa do równej dostępności dóbr i wartości są ze sobą w konflikcie oraz rodzą sprzeczności w podejściu do polityki społecznej, w tym też polityki oświatowej. W ich efekcie współistnieją różne podejścia do ich rozwiązywania.

Odnosi się to także do wykształcenia, które jest jedną z powszechnie uprawnionych **wartości**, jest **dobrem** (korzyścią) do pozyskania, jest **instrumentem** alokacji w strukturze społeczno-zawodowej (a zatem warunkiem koniecznym przejścia do elit) oraz **składnikiem trwałego „kapitału”** kulturowego i społecznego, przekazywanym następnemu pokoleniu. W tych różnych podejściach do oświaty w warunkach demokracji wielopartyjnej i liberalizmu gospodarczego zapisane w konstytucji i ustawie edukacyjnej prawo „wyrównywania szans” jawi się jako już nie oczywiste bądź zasadniczo odmiennie rozumiane. W poniższej analizie typów dyskursów publicznych na temat równości w oświacie posłużę się typologią ładów politycznych (Johna Rawlsa) z punktu widzenia formalnej teorii sprawiedliwości w państwie demokratycznym z gospodarką wolnorynkową.

Istnieją zatem cztery modele rozumienia sprawiedliwej relacji pomiędzy równością a wolnością z odmiennymi implikacjami dla polityki oświatowej.

Pierwszy z nich jest radykalnie prawicowy i konserwatywny. W obrębie tego modelu myślenia **wolny rynek jest zasadą samoregulacji społecznej, niesprawiedliwe zaś jest naruszanie jego praw**. Prawo do dążenia, zdobywania i pomnażania należnych i legalnych korzyści w drodze wolnej konkurencji – niezakłócanej przez interwencje państwa – usprawiedliwia niepodjęcie jakichkolwiek działań na rzecz istniejących i powiększających się różnic w osiągnięciach edukacyjnych. Działania państwa, samorządów i podmiotów edukacyjnych polegają na podnoszeniu poziomu elementarnej oświaty powszechnej. Dopuszczalna i mile widziana jest **dobrowolna działalność charytatywna** osób, wspólnot i organizacji na rzecz słabszych, zmarginalizowanych i wykluczonych. Jednocześnie ostrzega się przed nieskutecznością, fragmentarycznością i doraźnością takich działań. Robert Nozick powiedział: *Chcesz, to dziel się i pomagaj, ale nie bądź frajerem, inni się nie podzielą, a tamci i tak to zmarnują*. Podobnie ostrzegał Mark Twain: *Jeśli zlitujesz się nad głodnym psem i nakarmisz go, to nie ugryzie cię. I to jest główna różnica między psem a człowiekiem*. Przestrzega się też, że ostatecznie szkoła jest utrzymywana przez podatników i powinna skutecznie służyć interesom osobistym i społecznym tych, którzy podatki płacą. Ostatnio niektórzy profesorowie pedagogiki upominają: *Szkoła nie jest walcem drogowym, by wyrównywać to, co jest zasługą jednostki i jej domu. Nie da się zresztą zrównać warunków genetycznych*

i warunków rodzinnych. Nie są w tym jednak konsekwentni, bo za chwilę ci sami profesorowie – już jako najemni eksperci – udowadniają, że gimnazjum jednak wyrównuje szanse edukacyjne. To tak, jakby zachęcali do polowania na zająca z psami, a zarazem do udzielania pomocy temuż zającowi.

Omawiany tu sposób myślenia zachęca – także w procesach szkolnego kształcenia – do **rywalizacji**, podsyca dążenie do indywidualnego sukcesu, zwycięstwa, nagradza egoistyczną chciwość i zawistną walkę o wysokie pozycje. W dyskursie moralnym używa się tu eufemizmów w rodzaju: „bycie niezależnym”, „pomyślność życiowa”, „powiodło mu się” itp. „Równość szans” – ilustrowana często przykładem pucybuta, który stał się milionerem – jest traktowana tak, jak szansa każdego gracza na wygranie jedynej nagrody w kilkumilionowej kumulacji w totolotku czy wyrównany szereg zawodników na mecie, z których tylko jeden wygra.

Drugi model myślenia jest elitarystyczny i neoliberalny. W jego obrębie **naturalne kształtowanie się elit jest społecznie usprawiedliwione i pożyteczne**. Prawo do swobodnego kształtowania się elit nakazuje staranne nagradzanie, sortowanie i oddzielanie tych, którzy dzięki przymotom osobistym, warunkom domowym, pracowitości i możliwości bardziej efektywnego korzystania z ofert systemu edukacyjnego mają najwyższe osiągnięcia intelektualne, od tych, których osiągnięcia są przeciętne, mierne i bardzo niskie. Państwo i jego system szkolny mają obowiązek strzec, z jednej strony – otwartego dostępu do elit każdemu, kto na to zasłużył, a z drugiej strony – uruchamiać procedury poprawnego, uczciwego, bezstronnego, obiektywnego i centralnie kontrolowanego oceniania, sortowania, kierowania na dalsze ścieżki kształcenia i awansu społeczno-zawodowego. Każdy dowiaduje się w porę, jakie są jego wyniki i poziom osiągnięć i że ma to, na co zasłużył. „Równe szanse edukacyjne” są tu rozumiane jako zagwarantowany prawem dostęp każdego do najwyższych osiągnięć i pozycji, czyli jako **równe prawo dostępu** do najwyższych szczebli edukacyjnych i najwyższej jakości edukacji. Tak rozumianych równości szans chronią **poprawne procedury oceniania i segregacji**, a wyrównywanie szans edukacyjnych polega na stałym doskonaleniu tych czynności ewaluacji i selekcji.

Z tego wzoru myślenia o polityce społecznej i oświatowej skorzystali polscy zarządcy edukacji, wprowadzając – wzorem angielskich konserwatystów – powszechne kilkuszczelbowe egzaminy zewnętrzne. W naukach społecznych takiego sposobu uzasadniania polityki społecznej bronią funkcjoniści, którzy uznają różnicowania społeczne za naturalne, konieczne i pożyteczne efekty systemu oddziaływań socjalizacyjnych. Wychowaniu i kształceniu szkolnemu pozostaje w tym podejściu adaptacja do norm i wzorców społecznych albo resocjalizacja tych, którzy od takich wzorców odstają. W dyskursie moralnym następuje tu odwołanie się do wielce pozytywnej i szlachetnej roli elit w formowaniu wzorców jakości życia i wytyczania dróg działań na rzecz dobra wspólnego.

Celem wychowania staje się ukształtowanie mądrych i odpowiedzialnych przywódców oraz sprawnych, stale doskonalących się i lojalnych wykonawców. Słabością tego rozwiązania jest łatwość odrywania się wykształconych elit od interesów mas społecznych oraz migracyjne wysysanie osób najbardziej utalentowanych z krajów, jak nasz, średnio rozwiniętego kapitalizmu do państw bogatszych, oferujących lepsze spożytkowanie najwyższych kompetencji i znacznie wyższy poziom życia ludzi najlepiej wykształconych.

Trzeci model myślenia sprowadza się do **rzeczywiście równej dostępności** (nie tylko prawnej) i do **zasady sprawiedliwej dystrybucji**. Obowiązkiem państwa, samorządów, elit politycznych i wszystkich podmiotów edukacyjnych jest organizowanie oświaty **powszechnie i równo dostępnej** dla wszystkich, niezależnie od położenia wyjściowego z rodziny, niezależnie więc od poziomu wykształcenia, pozycji społeczno-zawodowej rodziców, ich zamożności i miejsca zamieszkania. Bowiernie zróżnicowanie „startu” edukacyjnego, jego przebiegu i rezultatu w wielkiej mierze nie jest zawinione przez jednostkę, lecz przez okoliczności przez nią zastane (geny, rodzina, typ środowiska socjalizacji i inkulturacji). Państwo i samorzady powinny zapewniać strukturalne, programowe, kadrowe i finansowe warunki takiej gwarantowanej prawem równej dostępności. „Równość szans” jest tu rozumiana jako podobna dostępność szkolnictwa powszechnego i tak, na przykład, rozumiał to nie tak dawny jeszcze reformator szkolnictwa, mówiąc o wyrównawczej roli powszechnego gimnazjum, czyli nowego typu szkoły średniej.

Wyrównywanie szans polega tu na **sprawiedliwej i wystarczającej dystrybucji środków** niezbędnych dla uruchomienia i poprawnego działania tych struktur i korygowania błędów w ich alokacji i funkcjonowaniu. Ograniczeniem takiej sprawiedliwej dystrybucji środków jest ich ogólna pula do podziału na wszystkie zadania państwa. Prowadzi to do tego, że podobne wydatki na jedno dziecko czy ucznia (np. reguła „bonu oświatowego”), powodują silne zróżnicowanie ich wydatkowania i skuteczności, na przykład w zależności od gęstości zaludnienia czy zamożności rodzin w warunkach konieczności dopłacania za niektóre usługi (opiekę przedszkolną, naukę języków obcych, trenerów umiejętności specjalnych, użytkowanie specjalistycznych sal, laboratoriów, basenów, stadionów i boisk itp.). Równa dostępność „na starcie” nie wymaga podobnych efektów na wyjściach z systemu kształcenia powszechnego. Tu wręcz odwrotnie, obowiązuje **merytokratyczna zasada**: każdemu według tego, co potrafi i co osiąga. „Równe szanse” są tu rozumiane jako podobny wydatek państwa na każdą jednostkę w okresie obowiązku powszechnego kształcenia. Jak tę „równą szansę” ktoś wykorzystał, to już jego sprawa. W dyskursie moralnym chwali się tu państwo, że dało każdemu szansę do kluczowych umiejętności kulturowych z poszanowaniem prawa każdego do wyboru swojej drogi. „Nie skorzystałeś? To twój problem, twój wybór, twoje zaniechanie”.

Czwarty model myślenia odwołuje się do **prawa każdego człowieka do pełnego rozwoju, do godnego życia i do udziału w kulturze i formułuje jako główną regułę polityki społecznej zasadę redystrybucji**. Demokratyczne prawo każdej jednostki do jej pełnego rozwoju i prawo dostępu każdego do kultury narodowej i globalnej oraz obywatelskie prawo do aktywnego współstanowienia politycznego i społecznego nakazują tak organizować instytucje i działania oświatowe, aby każdemu – niezależnie od tego, w jakiej rodzinie i w jakim miejscu się urodził – zapewnić warunki wystarczające do osiągnięcia, także poprzez szkołę, należytego poziomu rzeczywistych kompetencji kulturowych, społecznych, cywilizacyjnych i zawodowych.

Jeżeli zatem na dowolnym szczeblu systemu oświaty obserwowane są niezawinione przez jednostki, a znaczące liczebnie grupy i obszary marginalizacji i wykluczenia, to 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**. Na obszary ryzyka, do rodzin, osób i instytucji edukacji i pomocy socjalnej należy kierować dodatkowe środki i służby pomocy profilaktycznej, terapeutycznej i ratowniczej, przy czym oferty uzupełnienia i dopełnienia edukacji powinny być wielokrotne w ciągu życia jednostek dotkniętych niepowodzeniami, powszechnie dostępne i tanie. Likwidacja najcięższych form ubóstwa edukacyjnego (odpad ze szkoły powszechnej, analfabetyzm i półanalfabetyzm kulturowy, funkcjonalny i cywilizacyjny) i zmniejszanie poziomu nierówności w osiągnięciach szkolnych powinno być stałym elementem polityki oświatowej państwa, samorządów i administracji oświatowej oraz miernikiem rozwoju społecznego i probierzem demokracji. „Równe szanse” są tu rozumiane jako rzeczywistość powszechnie osiągalna alfabetyzacja krytyczna, czyli opanowanie przez każdego człowieka podstawowych i kluczowych umiejętności samodzielnego korzystania z dóbr kultury i urządzeń cywilizacyjnych. W dyskursie moralnym dominuje tu odwołanie się do praw człowieka i obywatela oraz do konstytucyjnej zasady równości jako fundamentu sprawiedliwości.

Powstaje tu jednak pytanie, do jakiego stopnia należy, trzeba i można wyrównywać zaniedbania rozwojowe uwidocznione w niepowodzeniach edukacyjnych oraz pytanie o to, do jakiej granicy można zabierać bogatszym ich pieniądze dla poratowania biednych i bezradnych. J. Rawls – teoretyk sprawiedliwego państwa i rzecznik koncepcji sprawiedliwości redystrybucyjnej – odpowiada, że wyrównywanie stopnia udziału jednostek (bez ich winy źle sytuowanych) w korzystaniu z dóbr powinno sięgać poziomu **szacunku dla siebie samego** i nie może wzmagać bezradności czy zachęcać do bezczynności i wygodnego oczekiwania na pomoc. Czy jednak kryterium szacunku dla siebie samego może być w jakimś stopniu obiektywnie sytuowane poza samą jednostką

i bez pytania jej o zdanie? Może analfabeci nie są mniej szczęśliwi niż ludzie bardzo wykształceni? Narzucona im „pomoc” edukacyjna może zbudzić ich uśpione aspiracje i roszczenia. Jest to dylemat, który L. Kohlberg ujął w dosadne pytanie: *Czy lepiej jest być szczęśliwą świnia, czy nieszczęśliwym Sokratesem?* Wątpliwości w odpowiedzi na to pytanie nie mają tylko radykalni demokraci i zwolennicy pedagogiki wyzwolenia, którzy uważają, że powszechne dobre wykształcenie i kompetencje krytyczne mogą i powinny służyć emancypacji ludzi dotychczas uciśnionych i wykluczonych. Natomiast można próbować odczytać postulat J. Rawlsa jako poszukiwanie takiego minimum kompetencji, które jest osiągalne przez każdą osobę w obrębie normy rozwoju umysłowego i które jest warunkiem koniecznym współdziałania w kulturze i życiu obywatelskim. Takim minimum jest na przykład elementarna alfabetyzacja krytyczna, czyli podstawowa kompetencja do rozumienia tekstów kultury symbolicznej, do komunikacji społecznej, wolnego uczestnictwa obywatelskiego i samodzielnego utrzymywania się z własnej pracy.

Jest też piąta możliwość w podejściu do równych szans edukacyjnych i ich wyrównywania: **sprawiedliwie to po równo, czyli jednakowo dla każdego.** Jest to oczekiwanie i żądanie **równych wyników na wyjściu z systemu szkolnego dla wszystkich, niezależnie od warunków „startu” rodzinnego.** Jest to postulat wyjęty z socjalistycznych utopii i dziecięcego poczucia, że każdemu należy się równa część tortu z majątku narodowego. Jeśli ktoś ma więcej, to musiał się dopuścić jakiejś nieprawości, a teraz państwo, prawo, banki go chronią. Trzeba mu tę niesprawiedliwie zagarniętą nadwyżkę zabrać i oddać ograbionym „maluczki”. Takiej „romantycznej” sprawiedliwości Janosika, Robin Hooda czy Zorro, mało kto rozumny i uczciwy nie traktuje dziś serio, jeśli nie liczyć zawodowych polityków z lewa, z prawa i ze środka, zbijających kokosy na takich obietnicach z Marsa, bo już nie z Marksa.

Ale to nie zwalnia z wrażliwości na nieuzasadnione różnicowania edukacyjne, nie usprawiedliwia niewypełniania przez szkołę elementarnych jej obowiązków alfabetyzacyjnych, nie usuwa potrzeby minimalizacji różnic i wsparcia ludzi już edukacyjnie skrzywdzonych.

Podsumujmy: a zatem – w obrębie porządku liberalnej demokracji mamy do czynienia z czworakim rozumieniem „równych szans edukacyjnych” i wyrównywania szans: 1) jako równego prawa do rywalizacji i do pomnażania już posiadanych korzyści, traktującego różnice jako naturalne, ale możliwe do złagodzenia poprzez ochotniczą pomoc (to argumentacja neoliberalistów utożsamiających demokrację z wolnym rynkiem); 2) jako równego prawa do ubiegania się o wejście do elit, strzeżonego przez poprawne procedury oceniania i segregacji (to argumentacja neokonserwatystów); 3) jako równej i powszechnej dostępności, strzeżonej przez sprawiedliwą i wciąż doskonałą organi-

zacie warunków kształcenia (to argumentacja liberałów politycznych); 4) jako wyrównywanie „startu”, czyli warunków wyjściowych, przebiegu i efektów edukacji tym, którzy nie z własnej winy są pokrzywdzeni – poprzez sprawiedliwą redystrybucję środków na rzecz działań profilaktycznych, terapeutycznych i ratowniczych (to argumentacja zwolenników demokracji uczestniczącej i etycznej, rzeczników praw człowieka). Jest wreszcie piąte rozumienie równości edukacyjnej jako jednakowych rezultatów (jest to argumentacja rosyjskiego marksizmu i pedagogii wyzwolenia). Te ostatnia można by traktować jako folklorystyczny atawizm, gdyby nie to, iż takie rozumienie równości i wyrównywania jest często obecne w języku populistów politycznych, którzy zresztą najchętniej zrównywaliby w dół, zgodnie z hasłem „Dla każdego myśliciela łopata się znajdzie” (A. Awdiejew).

Najważniejsze, co chciałbym tu podkreślić, jest to, iż **w aktualnych debatach dotyczących edukacji w Polsce, a także w decyzjach z zakresu polityki oświatowej występują te wszystkie dyskursy na raz i są ze sobą mylone**. Bywają ministrowie edukacji, którzy mówią wszystkimi tymi pięcioma językami naraz. Takie splątanie różnych modeli myślenia o równych szansach w oświacie nie prowadzi do jakichś skutecznych i pozytywnych działań. Parafrazując M. Twaina, można by powiedzieć, że „dzięki dobroci Boga stosujemy w naszym kraju trzy piękne reguły: konstytucyjną zasadę wolności, konstytucyjną zasadę równości oraz powszechnie stosowaną normę nieprzestrzegania żadnych zasad”. Dla pedagogiki i edukacji oznacza to, że jesteśmy w punkcie wyjścia, bo „porządne społeczeństwo” (A. Margalit) mamy dopiero „do zrobienia” (T. Buliński). Doprawdy drobiazg: wolne – ale i sprawiedliwe, gospodarne – ale i „zabliźnione” społeczeństwo do zrobienia...

Wykład z okazji nadania doktoratu honoris causa przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w dniu 25 kwietnia 2007 roku.

Literatura

- Awdiejew A., *O równości*. „Charaktery” 2006 nr 3.
Białecki I., *Nierówności edukacyjne w Polsce*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1999 nr 14.
Borowicz R., *Równość i sprawiedliwość społeczna*, Warszawa 1988, IRWiR PAN.
Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000, Wszechnica Mazurska.
Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*. Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
Buliński T., *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Poznań 2002, Wydawnictwo Poznańskie.
Foster P., Gomm R., Hammersley M., *Constructing educational inequality: An assessment of research on school processes*. London 1996, The Palmer Press.
Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*. Warszawa 1974, IW CRZZ.

- Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*. Warszawa 1972, PWN.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń-Olsztyn 2002, Wyd. UMK.
- Margalit A., *The decent society*. Cambridge, Massachusetts-London 1996, Harvard University Press.
- Mithaug D. E., *Equal opportunity theory*. Thousand Oaks 1996, Sage Publ.
- Nozick R., *Anarchia, państwo, utopia*. Warszawa 1999, Fundacja Aletheia.
- Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa 1994, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymański M. J., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*. Warszawa 1973, PWN.
- Szymański M. J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa 2000, IBE.
- Szymański M. J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Kraków 2001, Wyd. Akademii Pedagogicznej.
- Szymański M. J., *Nieegalitarność pedagogiki i egalitarność polityki oświatowej* [w:] *Egalitaryzm. Kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym*. red. E. Gaweł-Luty, Słupsk 2001, Wyd. Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Szymański M. J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków 2004, Wyd. Akademii Pedagogicznej.
- Twain M., *Aforyzmy i sarkazmy*. Warszawa 1999, Prószyński i S-ka.

Just inequality or unjust quality? Implications for education

Out of John Rawls's theory of just state, the author builds up four models containing the solution to the contradictories between capitalistic rule of freedom to multiply goods and the democratic rule of equal changes. Neoliberal and conservative models both emphasize the importance of the equal start in the competition for the privileged positions and equal rights of individuals in their efforts to access the elites. On the other hand, distributive democracy models stress rather the role of structurally-granted equal access to education of all levels and equal presence of schools and universities students coming from different social groups. Commonly rejected is the model of equal results postulated by most radical leftist ideologies.

Key words: freedom, equality, system organizing principles, capitalism, democracy, equal start, equal rights, equal access, equal participation, equal results