

Dr. Zdenko Kodelja

Globalna pravičnost, globalizacija in izobraževanje

Povzetek: Eden od izzivov, ki jih prinaša globalizacija, je tudi vprašanje, kako pojmovati pravičnost na globalni ravni. Temeljna dilema je, ali jo razumeti kot razširitev načel socialne pravičnosti na celotno človeštvo ali kot udejanjenje povsem drugačnih načel pravičnosti od tistih, ki veljajo za uresničevanje načel pravičnosti na nacionalni ravni. Čeprav so odgovori na ti vprašanji različni, pa vseeno velja dokaj široko soglasje, da je med pogoji za globalno pravičnost tudi obveznost spoštovanja človekovih pravic po vsem svetu. To velja tudi za pravico do izobrazbe, ki je marsikomu in marsikje kršena. Ker so izobraževalne možnosti bistvene za zagotavljanje enakih možnosti in ker brez enakosti možnosti ni družbene pravičnosti, je jasno, da se v svetu, v katerem živimo, dogajajo velike krivice. Iz tega sledi, da je izboljšanje izobraževalnih možnosti na globalni ravni nujni pogoj za večjo globalno pravičnost.

Ključne besede: globalizacija, globalna pravičnost, izobraževanje, pravica do izobraževanja, kozmopolitski egalitarizem.

UDK: 37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Kodelja, docent, znanstveni svetnik, Pedagoški inštitut; e-naslov: zdenko.kodelja@pei.si

Globalizacija je pojav, ki je v zadnjem času v središču pozornosti, še pred dobrima desetletjema pa je bilo povsem drugače. Danes tako modna in navidežno vsem povsem razumljiva beseda »globalizacija«,² ki je skorajda dobila pomen neke nove paradigme, v okviru katere se poskuša pojasniti tako različne sodobne pojave, kot sta na primer vrednost evra in širitev verskega fundamentalizma, se je takrat le redko uporabljala tako v strokovni literaturi kakor tudi v vsakdanji govorici. To pa ne pomeni, da sam pojav globalizacije ni bil predmet proučevanja in teoretskih razprav že veliko prej. Prav tako ne pomeni, da so se različni družbeni procesi, ki jih danes imenujemo »globalizacija«, začeli šele pred nekaj več kot dvajsetimi leti (Held, McGrew 2000, str. 1–45; Zolo 2004, str. 12). Nekateri vidijo začetke globalizacije celo v antiki, v osvajanjih Aleksandra Velikega, katerih posledica je bilo srečanje Vzhoda in Zahoda in je pripeljalo do neslutene vzpona medkulturnih izmenjav, naznanila pa so tudi že novo dobo za svetovno trgovino.³ Drugi postavljajo začetek globalizacije v čas renesanse in velikih geografskih odkritij ter zavzetja Novega sveta, tretji v obdobje kolonializma, četrti v čas vzpostavljanja svetovnega trga in oblikovanja globalne ekonomije, peti v dobo tehnološke in informacijske

² V anglosaških državah uporabljajo izraz »globalisation«, Nemci »Globalisierung«, v Španiji in Latinski Ameriki »globalizacion«, Italijani »globalizzazione«, Francozi pa »mondialisation«. Gre skratka za izraz, ki poudarja svetovno razsežnost procesa, saj referira na proces, ki je zajel vso zemeljsko oblo (globus, globe) oziroma ves svet (mundus, monde). Temu nasprotno pa J. Derrida vzpostavlja razliko med globalizacijo (globalization) in mondializacijo (mondialisation), saj želi ohraniti referenco besede »mondialisation« na »svet« (world, Welt, mundus), ki ni ne globus, ne kozmos, ne univerzum, ampak svet človeka, človekovih pravic, zločinov proti človeštvu itn. Tako razumljena mondializacija je zanj neke vrste humanizacija (Derrida 2001, str. 12–13).

³ Tako na primer pravi D. Dimitriadis, predsednik Evropskega ekonomsko-socialnega odbora, v svojem govoru na izredni seji tega odbora in omizju, ki je bilo 12. junija 2007 v Berlinu. Tudi A. Sen razume globalizacijo kot zgodovinski proces, ki traja že več tisočletij in je prispeval k razvoju sveta prek potovanj, trgovine, migracij, širjenja različnih kultur in znanja. Danes je ta proces videti kot vesternizacija sveta, kot vpliv Zahoda na preostali svet, toda na začetku in vse prvo tisočletje je bil vpliv ravno nasproten: Evropa je asimilirala tako kitajsko znanost in tehnologijo kakor tudi dosežke indijske in arabske matematike (Sen 2003, str. 4).

revolucije itn. (Zolo 2004, str. 3–5) Tudi glede pomena in vpliva same globalizacije v sodobnem svetu so mnenja deljena. Na eni strani imamo, če uporabim Giddensovo označbo, skeptike, na drugi pa radikalce. Za skeptike je cela zgodba o globalizaciji zgolj mit, saj se globalna ekonomija po njihovem mnenju ni veliko spremenila v primerjavi s prejšnjimi obdobji. Zato vidijo v razpravah o globalizaciji le neko novo ideologijo, ki jo poskušajo vsiliti zagovorniki proste trgovine in svobodnega trga, da bi z njo upravičili rušenje sistemov socialne pomoči in zmanjševanje državnih stroškov v nacionalnih državah. Za radikalce pa je globalizacija, prav nasprotno, nekaj še kako stvarnega, o čemer se lahko prepričamo tudi na podlagi njenih posledic, ki jih lahko čutimo povsod. Po njihovem mnenju je globalna menjava blaga in storitev danes veliko bolj razvita kot pred nekaj desetletji, obenem pa veliko manj odvisna od vpliva posameznih držav; to pomeni, da nacionalne države v tem pogledu izgubljajo velik del svoje suverenosti in s tem tudi moči vplivanja na dogajanje. Na vprašanje, kdo ima v tem sporu prav, Giddens odgovarja, da imajo prav radikalci, vendar obenem tudi poudarja, da so oboji v zmoti, ker napačno razumejo, kaj je globalizacija in kakšne so njene posledice za ljudi, saj oboji razumejo globalizacijo skoraj zgolj kot ekonomsko kategorijo. Zanj pa globalizacija – enako kot še za marsikoga – nikakor ni samo ekonomska. Je prav tako politična, tehnološka in kulturna. Nanjo po njegovem mnenju najbolj vpliva hiter razvoj komunikacijske tehnologije in računalništva, ki se je začel konec šestdesetih let (Giddens 2002, str. 6–19).

Iz tega sledi, da je prevladujoče pojmovanje globalizacije kot procesa naraščajoče integracije in medsebojne odvisnosti nacionalnih gospodarstev, naraščajoče mobilnosti kapitala in delovne sile prek meja nacionalnih držav, oblikovanja globalnih trgov in vzpostavitev mednarodnih ustanov ter pravnih ureditev, ki olajšujejo obvladovanje tega procesa, preozko. Po mnenju številnih avtorjev je namreč treba globalizacijo razumeti širše, saj obsega široko paleto »družbenih pojavov, od multikulturalizma in migracij do univerzalizacije takih idealov, kot so človekove pravice« (Tan 2004, str. 29). Šele v tem širšem kontekstu je treba ocenjevati tudi učinke globalizacije. Ti pa niso enoznačni, čeprav nasprotniki globalizacije poudarjajo skoraj samo njene negativne posledice,²

² (1) Degradacija naravnega okolja, povzročena z neomejenim izkoriščanjem, ki ga izvajajo transnacionalne družbe, katerih edini cilj je dobiček. (2) Čeprav globalizacija prispeva k delnemu zmanjšanju siromaštva, ustvarja hkrati nova ekonomska neskladja. (3) Temeljne življenjske potrebe so zapostavljene na račun dobička. Mnoge države juga se ukvarjajo s pridobivanjem tujih investicij v industrijske panoge, ki so zanimive za tuje trge, pri tem pa zanemarjajo najbolj temeljne potrebe svojih državljanov. (4) Globalizacija pomaga odpravljati državni nadzor čezmejnih finančnih tokov. Posledica je bila, da je ogromen odliv kapitala iz nekaterih držav v druge države povzročil zlom nekaterih valut, posebno v jugovzhodni Aziji. (5) Tehnološki napredek, ki ga je spremljal odliv kapitala v kraje z nizkimi stroški proizvodnje na jugu, je povzročil na severu rastočo brezposelnost, kar ogroža dostojanstvo ljudi, ki so ostali brez dela. (6) Globalizacija je popularizirala porabniško kulturo. To se je sprevrglo v materializem, v katerem ljudi bolj zanima tisto, kar imajo, kot temeljni vidiki humanosti. (7) Globalna porabniška mentaliteta sedaj oblikuje globalno kulturo, v kateri domače kulture juga nadomeščajo zahodne. (8) Globalna industrija zabave propagira površno ameriško popkulturo, ki vzburja čutila in hromi duha. (9) Formalni izobraževalni sistemi poudarjajo tehnične in organizacijske sposobnosti, da bi zadostili zahtevam trga, zapostavljajo pa tradicionalne učne predmete. Tako se je izobraževanje zreduciralo na pridobivanje specifičnih sposobnosti in tehnik, poudarek na moralni vzgoji pa je vse manjši. (10) Čeprav je hiter in obsežen razvoj

zagovorniki pa pozitivne.² Ne glede na te razlike v razumevanju globalizacije pa so le redki, ki menijo, da je globalizacija zgolj sodoben mit. Vedno več dokazov je namreč, da je še kako resnična. Njen vpliv je tako velik, da spremembe, ki nastajajo pod njenim vplivom, po Giddensovem mnenju pretresajo naš ustaljeni način življenja, kjer koli že živimo, in vzpostavljajo nekaj, kar doslej še nikoli ni obstajalo – *globalno kozmopolitsko družbo*. Mi smo prva generacija, ki živi v taki družbi, katere obrisi pa so šele komaj opazni. Za zdaj to še ni neka globalna ure-ditev, ki bi jo upravljala kolektivna ljudska volja, tj. nekakšna svetovna vlada ali parlament. Prav nasprotno, pojavlja se v dokaj anarhični in nepredvidljivi podobi, ki vzbuja tesnobo in občutek, da nam vladajo sile, nad katerimi nimamo nobe-nega vpliva. Nemoč, ki jo doživljamo, pa po Giddensovem mnenju ni znamenje osebnih neuspehov, temveč izraža neadekvatnost naših sedanjih institucij. Zato moramo ali rekonstruirati institucije, ki jih imamo, ali pa moramo vzpostaviti nove, ki bodo ustrezale dobi globalizacije. Najprej pa bi si morali prizadevati za udejanjanje večjega nadzora nad svetom, ki se nam vse bolj oddaljuje. Tega pa ne bomo mogli doseči, pravi Giddens, če se bomo izogibali izzivom, ki jih prinaša globalizacija, in se prenaresali, kot da se ni nič zgodilo in da bo vse tako, kot je bilo doslej. Kajti globalizacija, opozarja Giddens, »ni nekaj postranskega za naše današnje življenje. Je sprememba naših življenjskih okoliščin. Je način, kako danes živimo.« (Giddens 2002, str. 19, str. 6–18)

Eden od izzivov, ki jih prinaša globalizacija, je tudi vprašanje, kako pojmo-vati pravičnost na globalni ravni. To vprašanje se pred leti sploh ni zastavljalo, v zadnjih letih pa je tista tematika v moralni in politični filozofiji, o kateri so potekale in še vedno potekajo najintenzivnejše razprave. Cilj vseh teh številnih razprav je najti odgovor na dve temeljni vprašanji. Prvič, ali je treba globalno pravičnost razumeti kot socialno pravičnost v tem pomenu, da bi morali načela pravičnosti, ki jih sprejemamo na nacionalni ravni, razširiti na celotno človeštvo (Beitz, Pogge itn.), ali pa bi morali, ravno nasprotno, globalno pravičnost razumeti kot internacionalno pravičnost, ki zahteva razvitje načel, ki bi omogočala pravične interakcije med nacijami oz. državami in bi morala biti povsem drugačna od ti-stih načel, ki omogočajo interindividualno pravičnost v nacijah oz. nacionalnih držav (Rawls, Nagel itn.). Drugič, kako naj bodo specifičirana načela globalne pravičnosti (pa naj sprejmemo prvi ali drugi odgovor na prvo vprašanje), da bodo lahko vodila za nacionalne ali nadnacionalne politike na področjih migracij, med-narodne trgovine, razvojne pomoči ali globalnega okolja (Van Parijs, Vandeveld 2005). To je kontekst, v katerem je treba po mojem mnenju obravnavati tudi problematiko globalne pravičnosti in izobraževanja.

informacijskih tehnologij zelo prispeval k širjenju informacij, obstaja množica informacij, ki so nekoristne in nepomembne, ljudi pa spodbujajo, da se ukvarjajo s trivialnimi stvarmi itn. (Muzaffar 2007)

² (1) Neposredna tuja vlaganja so vplivala na zmanjšanje siromaštva prek odpiranja novih de-lovnih mest in povečanja dohodka. (2) Ekspanzija trgovine in tujih investicij je pospešila družbeno mobilnost in okrepila srednji sloj. (3) Nove komunikacijske in informacijske tehnologije so pospešile širjenje znanstvenih in drugih spoznanj. (4) Komunikacija med ljudmi je postala bistveno lažja in cenejša itn. (Ibid.)

Kot uvod v to problematiko bom v nadaljevanju najprej predstavil nekatere argumente, ki jih je razvil David Miller, profesor politične filozofije na univerzi v Oxfordu, da bi postavil pod vprašaj pravilnost tistih teorij globalne pravičnosti, ki globalno pravičnost razumejo kot udejanjanje načela enakosti na globalni ravni (Miller 2005, str. 55–79). Znano je, da je pravičnost že po enem od dveh tradicionalnih pojmovanj pravičnosti istovetna z enakostjo. Vendar je bila enakost doslej postavljena v središče razmišljanja o socialni pravičnosti v posameznih državah in predvsem v liberalnih in demokratičnih družbah. Sedaj pa so nekateri filozofi prepričani, da je treba prav to načelo aplicirati tudi na svet v celoti, čeprav bi morale v tem primeru to načelo udejaniti druge institucije kot tiste na nacionalni ravni. Tako razumljena globalna pravičnost torej ni nič drugega kot socialna pravičnost, razširjena čez meje nacionalnih držav. Zato naj bi načelo enakosti določalo tudi pravičnost na globalni ravni. Toda Millerjevo nasprotovanje takim pogledom na globalno pravičnost ne izhaja iz njegove morebitne brezbržnosti do globalne neenakosti. Prav nasprotno, razsežnost globalne neenakosti je zanj hkrati očitna in šokantna. Pravičen svet bi moral biti tudi po njegovem mnenju takšen svet, v katerem bi bilo veliko manj neenakosti, kot je v današnjem. Toda globalna neenakost je zanj pomembna zaradi njenih učinkov, ne pa zato, ker bi bila že sama po sebi nepravilna. Takšen pristop naj bi namreč omogočal neposrednejše ukvarjanje z globalno nepravilnostjo in vprašanjem, kako odgovoriti nanjo, na primer, kaj narediti glede naraščajočih kršitev temeljnih človekovih pravic. Z zavračanjem globalne enakosti Miller zavrača, kot pravi, zgolj utopični pogled na svet, v katerem bi, kot nekateri mislijo, moral imeti npr. otrok, ki odrasča v ruralnem Mozambiku, enako verjetnost kot otrok direktorja neke švicarske banke, da postane direktor take banke. To je za Millerja značilen primer, ki pojasnjuje bistvo globalnega egalitarizma, temelječega na načelu enakih možnosti. Vendar sam ne nasprotuje takim pogledom samo zato, ker bi bili politično utopični, ampak tudi, če že ne predvsem zato, ker temeljijo po njegovem mnenju na napačnem načelu. Kajti če postavimo enakost za naš cilj na globalni ravni, pravi Miller, bo pravičnost tako daleč zunaj nekega realnega dosega, da bo večina ljudi opustila vsako prizadevanje, da bi jo dosegla.

Ob tem je treba opozoriti, da Miller ne šteje vsake politike ali institucije, katere učinki so v korist revnim ali pa, ki zmanjšujejo prepad med bogatimi in revnimi v svetu, za egalitarno. Za globalni egalitarizem šteje samo tista načela, ki pomenijo enakost glede neke določene stvari med posamezniki na vsem svetu kot vrednoto samo po sebi. Sem sodijo načela egalitarne pravičnosti, to se pravi tista načela, ki predpostavljajo, da zahteva pravičnost globalno enakost med posamezniki glede neke določene stvari. Najpogostejše gre za enakost virov ali za enakost možnosti, ki jih ima vsak posameznik na voljo.

Predmet Millerjeve kritične analize je najprepričljivejša in najverodostojnejša različica globalnega egalitarizma, ki jo zagovarja več uglednih političnih filozofov, tj. globalna enakost možnosti. Njeno bistvo je v tem, da morajo imeti približno enako nadarjeni in motivirani ljudje enake življenjske možnosti (na primer enake možnosti izobraževanja) ne glede na to, v kateri družbi so se rodili. To načelo je zato lahko razumljeno kot globalna različica Rawlsovega načela poštene enakosti

možnosti (Miller 2005, str. 59). Načelo poštene enakosti možnosti se v kontekstu Rawlsove socialne teorije pravičnosti razlikuje od formalne enakosti možnosti. Formalna enakost izključuje le pravne ovire, ki nekaterim posameznikom preprečujejo, da bi dosegli določene družbene ali izobrazbene položaje. Za pošteno enakost možnosti pa ni dovolj, da so ti položaji dostopni vsem v formalnem pomenu, temveč mora vsakdo imeti poštene možnosti, da jih tudi zares doseže (Rawls 1999, str. 63). Po Rawlsu načelo poštene enakosti možnosti ne zahteva samo take organizacije izobraževalnega sistema, ki ga usmerja k temu cilju, temveč tudi to, da so razlike v bogastvu omejene. V tem se Rawls radikalno razlikuje tudi od tistih, ki zagovarjajo enakost možnosti kot sredstvo za kompenzacijo neenakosti v bogastvu.² Rawls natančneje določi svojo koncepcijo enakih možnosti, ko pravi, da (upoštevajoč različno porazdeljenost naravnih talentov) »morajo imeti tisti, ki so enako nadarjeni in sposobni in ki imajo enako željo, da bi jih uporabili, enake možnosti uspeha ne glede na svoj izhodiščni položaj v družbi«. Šolski sistem pa mora biti naravnan tako, da izravnava razredno pogojene ovire (Rawls 1999, str. 63). Vendar je pri tem treba poudariti dve. Prvič, da je prej navedena Rawlsova opredelitev poštene enakosti možnosti najbrž le nujni in ne tudi zadostni pogoj poštene enakosti možnosti, saj ne pove ničesar o dovoljenih neenakih pričakovanjih ljudi z neenakimi talenti in neenako voljo, da svoje talente razvijejo in uporabijo (Brighouse 2000, str. 148). Drugič, da Rawls navaja dve omejitvi načela poštene enakosti možnosti. Prva omejitev je v tem, da bi popolna aplikacija tega načela vodila v prikazovanje šolskega in socialnega uspeha samo na podlagi naravne porazdelitve sposobnosti in talentov. Zato bi bili ti rezultati v moralnem smislu arbitrarni. Nobenega posebnega razloga namreč ni, da bi bolj dopuščali porazdelitev bogastva na podlagi naravne porazdelitve talentov kot pa na podlagi socialnega ali zgodovinskega naključja (Rawls 1999, str. 64).³ Ker pa šolski uspeh ni pogojen le z neenako naravno porazdelitvijo sposobnosti in talentov, temveč poleg tega še s socialnim izvorom in vloženim trdom, je Rawlsova rešitev problema šolskega uspeha v grobem takale: »Socialne neenakosti je treba korigirati, neenakosti v izkazanem trdu in sposobnostih pa morajo biti v prid najbolj prikrajšanim« oz. tistim, ki so v neki družbi v najslabšem položaju (Meuret 1999, str. 46).

Druga omejitev načela poštene enakosti možnosti pa je, kot opozarjata Meuret in Brighouse (2000, str. 151–152), v tem, da je to načelo lahko le deloma aplicirano, dokler obstaja kakršna koli oblika družine. Stopnja, do katere se naravne sposobnosti razvijajo in dozori, je namreč določena z različnimi socialnimi pogoji in razrednimi državami. Celo dispozicija za vlaganje truda kot nečesa, kar rabi kot kriterij za presojo o tem, ali je nekdo za nekaj zaslužen ali ne, je odvisna od družine in socialnih okoliščin (Rawls 1999, str. 64). Iz tega

² Podatki o tem, da so neenake izobraževalne možnosti manjše v deželah, kjer so tudi socialne neenakosti manjše, podpirajo omenjeno Rawlsovo stališče (Meuret 1999, str. 45).

³ Sociologi, še posebno francoski, ki so raziskovali problematiko neenakih izobraževalnih možnosti, so se, kot opozarja Meuret, izogibali problemu, ki se zastavlja v zvezi z neenakostjo naravnega izvora, v prepričanju, da gre za izmislek družbene elite. V tem kontekstu torej, »če so odpravljene neenakosti socialnega izvora, ostanejo le še neenakosti povezane s trdom in posameznikovo voljo in hotenjem« (Meuret 1999, str. 46).

izhajata dve posledici. Prva: če nočemo uničiti družine, potem moramo sprejeti stališče, da je socialne neenakosti mogoče korigirati le deloma. Druga: ni mogoče popolnoma ločiti neenakosti po njihovem izvoru (naravne, socialne, individualne). Denis Meuret navaja dva mogoča načina preseganja te težave. Prvi je v razlikovanju dveh faz v šolanju. Na elementarni stopnji je treba kompenzirati vse vire neenakosti, da bi vsem posredovali kompetence, ki so nujne za dobro življenje v družbi. Tu je cilj enakost rezultatov. Na sekundarni in višjih stopnjah šolanja pa je treba vsakomur dopustiti, da gre tako daleč, kakor mu dopuščajo njegove sposobnosti – naravne in socialne – in ni več treba skrbeti za korekcijo katerega koli zunanjega vira neenakosti.² Težava je seveda v tem, kam postaviti mejo prehoda med elementarno in višjo stopnjo šolanja (Meuret 1999, str. 46–47). Drugi, to je Rawlsov način preseganja obravnavane težave, pa je po Meuretovem mnenju v tem, da apliciramo, kolikor je mogoče, načelo pravične enakosti možnosti in obenem predvidimo še drugo načelo, ki ima vlogo varovala: načelo razlike. Kajti ravno na podlagi teh omejitev načela poštene enakosti možnosti se pojavlja – za izobraževanje – nujnost načela razlike, pojavlja se torej zahteva, da so neenakosti v izobraževanju v korist najbolj prikrajšanim glede količine primarnih socialnih dobrin, ki naj bi jim bili izpostavljeni. Toda tudi v tem primeru se zastavlja vprašanje, do katere točke je legitimno vztrajati pri aplikaciji načela pravične enakosti možnosti, preden se preide na princip razlike (ibid., str. 47).

Ob tem je treba opozoriti, da Rawlsovo načelo razlike ni vključeno v koncepcijo globalne pravičnosti, ki je predmet Millerjeve kritike. Globalna pravičnost na primer ne zahteva, da bi morale biti razlike v izobraževanju na globalni ravni v prid tistih, ki so na vsem svetu v najslabšem položaju. Vanjo je vključeno le načelo globalne enakosti možnosti, ki ga je, kot smo videli, mogoče razumeti kot globalno različico Rawlsovega načela poštene enakosti možnosti.

Toda vprašanje, na katero še nimamo odgovora, je, kaj sploh zahteva globalna enakost možnosti. Ali zahteva, se sprašuje Miller, da bi morali imeti ljudje z enakimi talenti in enako motivacijo identične možnosti ne glede na to, v kateri družbi so se rodili? Tako bi si bilo sicer mogoče razlagati že omenjeno izjavo, da bi moral imeti otrok iz ruralnega Mozambika enake možnosti, da postane direktor švicarske banke, kot otrok tega direktorja. Vendar bi bila taka zahteva očitno pretirana. Predpostavljala bi na primer neomejeno pravico do priseljevanja in pridobivanja državljanstva itn. Toda tudi če bi bilo to mogoče, bi, kot opozarja Miller, otrok iz Mozambika slabše govoril nemško, francosko in italijansko ter zato imel manjše možnosti v tekmovalstvu s švicarskim otrokom. Iz tega sledi, razen če zagovorniki globalne enakosti možnosti ne mislijo na svet brez meja, v katerem govorijo vsi esperanto, da je to načelo bolj smiselno razlagati tako, kot da zahteva ekvivalentne, in ne identične možnosti. Na primer, da ima otrok iz Mozambika enake možnosti, da postane bankir v Mozambiku, z enako plačo in drugimi ugodnostmi, kot jih ima njegov enako nadarjeni in motivirani otrok švicarskega bankirja, da postane bankir v Švici.

² To rešitev predlaga Michael Walzer v knjigi *Spheres of Justice*.

S tem primerom je Miller jasno razložil, kaj pomeni, da so možnosti ekvivalentne, in ne identične. Toda če hočemo ugotoviti, ali so možnosti res ekvivalentne, moramo imeti ustrezno merilo, ki bo omogočilo primerjavo. Tu pa se pojavijo težave. Vprašanje je namreč, kako naj, če sploh, dve različni stvari merimo. Pogledjmo si to težavo na nekoliko spremenjenem primeru, ki ga navaja Miller.

Predpostavimo, da imamo dve relativno izolirani vasi, podobne velikosti in strukture. Predpostavimo nadalje, da ima vas A tehniško šolo, ne pa ekonomske, vas B pa ekonomsko, in ne tehniške. Ali imajo vaščani obeh vasi enake možnosti za zadovoljitev svojih izobraževalnih potreb ali ne? Gledano z vidika moralne relevantnosti lahko rečemo, da jih imajo, kajti obe šoli sodita v isto splošnejšo kategorijo, tj. med izobraževalne ustanove, in merjeno s tem merilom sta obe vasi v bolj ali manj enakem položaju glede šolskih zmogljivosti, kakršne imata, in možnosti šolanja v eni od šol. Zdelo bi se moralno perverzno, pravi Miller, če bi se vaščani iz vasi B pritoževali, da se jim godi krivica, in to krivico utemeljevali tako, da bi dostopnost tehniške šole uporabljali kot relevantno merilo za presojo krivičnosti.

Toda predpostavimo sedaj, pravi Miller, da ima vas A šolo, ne pa tudi cerkve, vas B pa cerkev, in ne šole. Ali lahko še vedno trdimo, da imajo vaščani obeh vasi enake možnosti? Verjetno bi večina odgovorila, da jih nimajo. To pa zato, ker bi menili, da so možnosti, ki jih dajeta šola in cerkev, tako različne, da bi, če bi kdo recimo predlagal »dostop do resnice« kot merilo, na podlagi katerega bi ocenili, da sta obe vasi v enakem položaju, ker imata enakovrstni ustanovi,² imeli to preprosto za sofizem.

A tudi če bi eni menili, da so vaščani iz vasi A v boljšem položaju, ker imajo šolo, bi tisti, ki so prepričani, da je imeti cerkev pomembnejše kot imeti šolo, nasprotovali zamisli, da obstaja neko ustrezno merilo, ki bi omogočilo primerjavo obeh vasi. Prav tako se ne bi strinjali, da bi bil primanjkljaj vaščanov v vasi A na religioznem področju lahko nekako kompenziran z njihovo prednostjo na izobraževalnem področju.

Sedaj se zastavlja vprašanje, pravi Miller, na podlagi česa sploh lahko sklepamo, da v primeru dveh šol ni pomembne razlike med vasjo A in B, v primeru šole in cerkve pa takšna razlika je? Njegov odgovor je, da obstajajo kulturno pogojene razlike v razumevanju tega, da sta dve vrsti šol deloma medsebojno nadomestljivi, ker sodita v isto kategorijo izobraževalnih ustanov, šola in cerkev pa sta različni vrsti ustanovi, pri čemer nedostopnost ene ni mogoče nadomestiti z dostopnostjo druge.

Če pogledamo, kakšen odgovor dajejo na to vprašanje v okviru nacionalnih držav, tj. kako je splošna ideja o enakih možnostih ocenjena z vidika konkretnjših oblik enakosti, potem vidimo, pravi Miller, da so nekatere specifične vrste virov in nekatere možnosti razumljene kot pomembne in kot take niso nadomestljive z nečim drugim. Med take sodi tudi izobraževanje. Razlike med temi kategorijami niso razumljene kot pomembne. Tako na primer sodimo, da je za izobraževanje

² Cerkev in šola naj bi bili enakovrstni ustanovi, ker naj bi obe omogočali vaščanom dostop do resnice: do razodete resnice v cerkvi, v šoli pa do resnic, ki so plod človekovega spoznanja.

bistveno, da ima vsak otrok možnost učiti se tujih jezikov, to, da ena šola ponuja učenje nemščine, druga pa francoščine, pa ni razumljeno kot vir neenakosti. Obenem pa bi zelo nasprotovali razlagi, da je na primer pomanjkanje zdravstvenih ustanov mogoče kompenzirati z obiljem izobraževalnih ustanov. Vse to je po Millerju posledica kulturno pogojenih razlik v razumevanju stvari. Kultura določa, da dojemamo izobraževanje in zdravje kot dve različni vrsti dobrin, do katerih – se pravi do ene in druge – mora imeti vsak državljan enako možnost dostopa.

Kaj pa se zgodi, če poskušamo takšno razumevanje enakosti prenesti na globalno raven? Po Millerjevem mnenju bi se znašli v velikih težavah, pogojenih z dejstvom, da se ne bi več mogli zanašati na skupno kulturno razumevanje, ki bi nam povedalo, katera merila je primerno uporabiti, ko poskušamo primerjati različne možnosti na mednarodni ravni. Težave so tako v podobnih kategorijah kakor tudi med njimi. Če ima na primer izobraževanje različne oblike na različnih krajih sveta, se zastavlja vprašanje, kako naj presojamo, ali ima otrok v državi A boljše ali slabše izobraževalne možnosti kot otrok v državi B. A tudi če bi si tovrstne sodbe lahko ustvarili, kako bi lahko določili, ali je primerno ali neprimerno združevati specifična merila v splošnejša? Predpostavimo, pravi Miller, da bi lahko našli takšno merilo izobraževanja, ki bi nam pokazalo, da imajo ljudje na Islandiji veliko boljše izobraževalne možnosti kot ljudje na Portugalskem, ljudje na Portugalskem pa veliko boljše možnosti glede izrabe prostega časa kot tisti na Islandiji (sončne plaže ...). Ali bi bilo legitimno reči, da so ljudje v eni od teh držav (v globalnem pomenu) v boljšem položaju kot oni v drugi državi, ali pa lahko rečemo le, da so v skladu z merilom A Islandci v boljšem položaju kot Portugalci, v skladu z merilom B pa da je ravno nasprotno?

Zagovorniki globalnega egalitarizma bi, soočeni s to težavo, lahko odgovorili, da so najpomembnejši tisti primeri, ko gre za velike neenakosti, pri katerih noben razumen človek ne bi mogel dvomiti, da so viri ali pa možnosti, dostopne državljanom v državi A, boljše (superiorne) od tistih, ki so na voljo državljanom v državi B. Za zagovornike globalnega egalitarizma namreč niso primarna skrb primerjave med Islandijo in Portugalsko, ampak primerjave med recimo katero koli državo članico Evropske unije in katero koli državo podsaharske Afrike. Za tako primerjavo pa zadošča, če kot merilo uporabimo recimo indeks človeškega razvoja (Human Development Index), ki ga uporabljajo Združeni narodi, sestavljajo pa elementi, kot je recimo pismenost, in ki so razumljeni kot nekaj temeljnega ne glede na kulturne razlike. Dve stvari sta po Millerju pomembni v zvezi s takim odgovorom. Prvič, če primerjamo države z nasprotnih koncev lestvice, ki kažejo stopnjo razvitosti neke države, in uporabljamo kot merilo eno od komponent omenjenega indeksa (recimo pismenost), potem se bo res pokazalo, da so možnosti, ki jih ima na voljo recimo povprečni Nigerijec, veliko manjše od možnosti, ki so na voljo povprečnemu Francozu. Toda to ne pomeni, da smo kar nasploh v položaju, da oblikujemo takšne sodbe, temelječe na primerjavah razlik med državami, niti v skupini bogatih držav niti v skupini revnih. Zato bi bili, tudi če bi lahko identificirali najočitnejše oblike neenakosti, še vedno nezmožni specificirati, kaj pomeni enakost možnosti. Drugič, lahko se strinjamo, da obstoj držav, ki dosegajo zelo nizek indeks človeškega razvoja, dokazuje globalno krivičnost, ne da bi se

strinjali v tem, kaj je vzrok te krivičnosti – ali je to neenakost med bogatimi in revnimi državami, ali preprosto enormna stopnja deprivacije, ki je značilna za večino najrevnejših držav. Prav tako se lahko strinjamo o tem, kaj bi bilo treba v praksi takoj storiti, da bi se povečala globalna pravičnost, ne da bi nam bilo treba oblikovati načela, na podlagi katerih sprejemamo take sodbe.

Problem, ki ga izpostavlja Miller, ni tehnični problem merjenja. Ne gre za to, da ne bi imeli podatkov, ki bi nam omogočili primerjati države glede možnosti, ki jih zagotavljajo za izobraževanje, delo itn. Problem je po njegovem prepričanju v tem, kako določiti, kaj pomeni enakost možnosti v kulturno pluralnem svetu, v katerem različne družbe oblikujejo dobrine na različne načine in jih tudi različno vrednotijo in rangirajo. Problem merjenja se namreč ne pojavi samo zato, ker je na primer težko določiti, koliko izobraževalnih možnosti ima običajni otrok v družbi A, temveč tudi zato, ker se pomen, ki ga ima izobraževanje v primerjavi z drugimi dobrinami, spreminja glede na kraj oz. družbo, v kateri otrok živi. Take sodbe so zato mogoče samo v skrajnih primerih. Pa še takrat se lahko izkaže, da je tisto, kar se kaže kot neenakost, pravzaprav izjemna revščina.

Čeprav Miller ne poda alternativne koncepcije globalne pravičnosti, pa vseeno omeni med pogoji zanjo tudi obveznost spoštovanja človekovih pravic po vsem svetu. Podobno idejo najdemo tudi v uvodu k *Splošni deklaraciji človekovih pravic*, ki jo je sprejela Generalna skupščina OZN leta 1948 v Parizu, kjer je že v prvem stavku med drugim zapisano, da je priznanje človekovih pravic, ki so enake za vse ljudi, temelj pravičnosti na svetu.² Iz tega sledi, da je pravičnost na tem svetu močno ogrožena, če so človekove pravice zanikane ali kršene, saj je globalni pravičnosti s tem spodmaknjen prav njen temelj. To velja tudi za kršitev pravice do izobrazbe, ki je vsakomur zajamčena v 26. členu, ki v prvem odstavku pravi: »Vsakdo ima pravico do izobrazbe. Izobraževanje je brezplačno vsaj na začetni in temeljni stopnji. Šolanje na začetni stopnji je obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno. Višje šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno.« Da je ta pravica, katere uresničevanje se zdi v razvitem svetu nekaj samoumevnega, marsikomu in marsikje kršena, ni nobenega dvoma. O tem se lahko prepričamo že na podlagi podatkov, da je bilo še pred slabimi tremi leti prikrajšano za najosnovnejšo izobrazbo več kot 121 milijonov otrok, da tedaj v kar sedemdesetih državah ni obiskovalo osnovne šole 15 odstotkov deklc in da samo v podsaharski Afriki več kot 45 milijonov otrok ni imelo možnosti pridobiti niti elementarne izobrazbe (Spadano 2005, str. 110). Ti in podobni podatki govorijo o dvojem. Po eni strani pričajo o krivici, ki jo trpi na milijone otrok v različnih predelih sveta, po drugi strani pa o velikih razlikah v globalni razdelitvi izobraževalnih možnosti. Ker so izobraževalne možnosti bistvene za zagotavljanje enakih možnosti in ker brez enakosti možnosti ni družbene pravičnosti, je jasno, da se v svetu, v katerem živimo, dogajajo velike krivice. Vendar krivice, ki so posledica kršitve pravice do izobrazbe kot ene od

² »Ker pomeni priznanje prirojenega človeškega dostojanstva vseh članov človeške družbe in njihovih enakih in neodtujljivih pravic temelj svobode, pravičnosti in miru na svetu; /.../.« (Splošna deklaracija človekovih pravic, Uvod)

temeljnih človekovih pravic, še zdaleč niso enakomerno porazdeljene. Predvsem se dogajajo v najbolj nerazvitih in v zelo revnih državah. Tako se danes dogaja, da je državljanstvo ali pripadnost določenemu narodu veliko močnejši dejavnik, ki vpliva na neenakost možnosti, kot pa so rasa, spol ali celo nadarjenost in sposobnosti, saj je ravno državljanstvo tisto, ki determinira različne možnosti izobraževanja, dostop do trgov dela in zelo neenakih sistemov socialnih pravic (Van Parijs 2001). To pa je v očitnem nasprotju s tradicionalnim pojmovanjem socialne pravičnosti, ki zahteva, da morajo imeti tisti, ki imajo enake sposobnosti in enako voljo do učenja, ne samo enake možnosti za izobraževanje, ampak tudi za uspeh v izobraževanju ne glede na svoj socialni položaj, raso, narodnost, veroizpoved itn. Toda, ali je takšno razumevanje pravičnosti sploh potrebno in smiselno razširiti na globalno raven? Kot smo videli, na to vprašanje, ki je eno od dveh ključnih vprašanj globalne pravičnosti, ni enoznačnega odgovora.

Odgovor zagovornikov globalnega egalitarizma bi bil bržkone pritrdilen, saj so njihova stališča utemeljena na kozmopolitizmu, za katerega velja, da ima v moralnem pomenu vsako človeško bitje enako vrednost. Zato je zanje nacionalnost neke osebe z moralnega vidika povsem arbitrarna značilnost, ki ne bi smela vplivati na to, ali ima nekdo možnost izobraževati se, ali ne. Toda če sprejmemo ta kozmopolitski argument, se takoj zastavi vprašanje, kdo je v takem primeru dolžan zagotoviti vsem ljudem enake možnosti izobraževanja na globalni ravni. Ena od poti, po kateri lahko poskušamo priti do odgovora, je korespondenčna teorija pravic in dolžnosti. Poenostavljeno povedano to pomeni, da ima vsaka pravica za posledico dolžnost nekoga drugega, da bodisi ne ovira subjekta pravice pri udeležanju te pravice (kadar je pravica svoboščina) bodisi zagotovi pogoje za uresničevanje pravice (kadar gre za recimo socialne pravice). Ker sodi pravica do izobraževanja med socialne pravice, mora tisti, ki mu pripada korespondenčna dolžnost, zagotoviti nosilcu pravice pogoje za njeno udeležanje. V že omenjeni Splošni deklaraciji človekovih pravic in tudi v poznejših mednarodnih konvencijah in paktih o človekovih pravicah je ta dolžnost naložena državam podpisnicam. Te imajo moralno dolžnost in hkrati pravno obveznost zagotoviti pogoje za uresničevanje te pravice na svojem teritoriju. Pravico do osnovne izobrazbe zagotavlja večina držav. Kot smo videli, pa nekatere te svoje dolžnosti vendarle ne izpolnjujejo. Ene verjetno zato, ker so tako revne, da tega ne zmorejo, druge pa zato, ker denar raje porabijo za oboroževanje otrok s puškami kot z znanjem. Žalostno pri tem je, da je mednarodna skupnost, ko gre za kršitve pravice do izobraževanja, vsaj nemočna, če že ne tudi dokaj brezbrizna. V vsakem primeru pa na mednarodni oz. globalni ravni niso vzpostavljeni ustrezni mehanizmi, ki bi omogočali učinkovito ukrepanje tedaj, ko države ne izpolnjujejo svoje dolžnosti in s tem kršijo to pomembno človekovo pravico. V takih primerih bi po mnenju Onore O'Neill, ki predava filozofijo na univerzi v Cambridgeu, morale vloge države prevzeti ali vsaj dopolniti mednarodne ustanove, nadnacionalne korporacije in nevladne organizacije (O'Neill 2001, str. 180–195). Zamisel je zanimiva, a odpira kar nekaj novih vprašanj. Ne glede na to pa gre za hvalevreden poskus iskanja rešitev za ta pereči problem, kajti brez njegove rešitve, brez izboljšanja izobraževalnih možnosti na globalni ravni tudi ne bo večje globalne pravičnosti v izobraževanju, posledično pa bo to negativno vplivalo tudi na globalno pravičnost nasploh.

Literatura

- Brighouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Derrida, J. (2001). *L'Université sans condition*, Paris: Galilée.
- Giddens, A. (2002). *Runaway World. How Globalisation is Reshaping our Lives*, London: Profile Books.
- Held, D., McGrew, A. (2000). *The Great Globalization Debate: An Introduction. V: The Global Transformations Reader*, Cambridge: Polity Press.
- Meuret, D. (1999). Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. V: Meuret, D. (ur.). *La justice du système éducatif*, Paris: De Boeck Université.
- Miller, D. (2005). Against Global Egalitarianism. *The Journal of Ethics*, 9.
- Muzaffar, Ch. (2007). Globalization and Religion: Some Reflection, www.readingislam.com.
- O'Neill, O. (2001). Agents of Justice. *Metaphilosophy*, 1–2.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (2003). *Globalizzazione e libertà*, Milano: Oscar Mondadori.
- Spadano, A. (2005). Dai diritti »individuali« ai doveri »globali«, Catanzaro: Rubbettino, Editore.
- Tan, K.-Ch. (2004). *Justice without Borders*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Parijs, Ph. (2001). Qu'est-ce qu'une nation juste, un monde juste, une entreprise juste?, predavanje na l'Université catholique de Louvain, 13. december 2001.
- Van Parijs, Ph., Vandeveld, T. (2005). *Global Justice*, Graduate Seminar in Ethics and Public Policy 2005–2006, Université catholique de Louvain.
- Zolo, D. (2004). *Globalizzazione*, Roma-Bari: Laterza.

KODELJA Zdenko, Ph.D.

GLOBAL JUSTICE, GLOBALISATION AND EDUCATION

Abstract: One of the challenges brought by globalisation is also the question how to name justice on the global level. The basic dilemma is if we should understand it as the expansion of the principles of social justice to the whole humanity or as the practice of completely different principles of justice from those which are set up for realization of the principles of justice on the national level. Although the answers to these questions are different, there is a wide spread consensus that between the conditions for global justice, there is also the duty to respect human rights all over the world. This is also valid for the right to education, which is violated to many people in many places. Since the possibilities of education are essential to ensure the same possibilities and since without the equality of possibilities, there is no social justice, it is evident that in the world where we live, there are big injustices. Hence, it follows that the improvement of educational possibilities on the global level is the urgent condition for bigger global justice.

Keywords: globalisation, global justice, education, the right to education, cosmopolitan egalitarianism.