

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

HELENA CIAŻELA

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. M. Grzegorzewskiej

Warszawa

Forum Pedagogiczne
2017/2

Wpłynęło: 13.04.2017

Zatwierdzono do druku: 12.05.2017

DOI: 10.21697/fp.2017.2.08

SPRAWIEDLIWOŚĆ SPOŁECZNA W EDUKACJI GLOBALNEJ W PERSPEKTYWIE ETYKI ODPOWIEDZIALNOŚCI GLOBALNEJ

Streszczenie: Zagadnienie sprawiedliwości społecznej stanowi bardzo istotny element edukacji globalnej. Sprawiedliwość społeczna, dotycząca zasady równości w relacjach między wielkimi grupami społecznymi, dotyczy klas i warstw, narodów oraz grup wyznaniowych. Obejmuje ona zarówno przeszłość, teraźniejszość, jak i przyszłość. Ponieważ edukacja globalna nie jest jedynie opisem, ale również propozycją wartościowania, jest więc także nauką o sprawiedliwości społecznej. I zawsze nią była, gdyż żaden program ekspansji gospodarczej, politycznej czy ideowej nie mógł funkcjonować bez aksjologii. Problemem dzisiejszej edukacji globalnej jest nie tylko stworzenie adekwatnego do potrzeb, programu, lecz także rewizja dotychczasowych treści programowych.

Słowa kluczowe: rozwój zrównoważony, sprawiedliwość społeczna, edukacja globalna, globalizacja, przyszłość, rasizm, krytyka rasizmu, odpowiedzialność globalna, odpowiedzialność za przyszłe pokolenia.

Sprawiedliwość społeczna nie jest w dzisiejszej Polsce formułą zbyt popularna. Dominujące orientacje polityczne o charakterze neoliberalnym i neokonserwatywnym sprzyjają postrzeganiu jej w kategoriach roszczeniowych jako niebezpiecznego dla interesów kręgów gospodarczych i biznesowych narzędzia redystrybucji dochodów. Zapomina się z reguły o tym, że formuła sprawiedliwości społecznej oznacza przede wszystkim roszczenie do równego traktowania przez wielkie grupy społeczne¹. Jest ona o tyle kwestią fundamentalną, że roszczenie to stanowi wyraz

¹ Wyczerpującą prezentację problematyki sprawiedliwości społecznej (*social justice*) odnoszącą się, jak stwierdza autor, zarówno do nauk społecznych, jak i filozofii, zawiera *Oxford. Słownik Socjologii* (2008, s. 350–353). Nadmiernie, jak sądzę, rozszerza znaczenie pojęcia ks. J. Majka, stwierdzając, że „nie ma więc takiej sprawiedliwości, która nie byłaby społeczna” (Majka 1993, s. 56–57). Stanowisko to, nawiązujące do dyskusji w łonie środowisk tomistycznych, odniesione

poczucia istnienia wspólnoty społecznej będącej jego adresatem, a społeczeństwo, w którym zanika debata o sprawiedliwości społecznej, przestaje być społeczeństwem, stając się konglomeratem obcych sobie grup.

Sprawiedliwość społeczna w kontekście globalizacji i dziejowości

Gdy mówimy o sprawiedliwości, nie tylko społecznej, ale nawet sprawiedliwości w ogóle, najczęściej nie zwracamy uwagi na to, że występuje ona w dwu porządkach: aksjologicznym i dziejowym. W sensie aksjologicznym jest wartością, która winna porządkować świat, formalną zasadą, której przestrzegania oczekujemy. W porządku dziejowym mamy do czynienia z procesem osiągnięcia stanu sprawiedliwości bądź jego traceniem, niesprawiedliwością i walką o sprawiedliwość. To w tym kontekście sprawiedliwość jest czymś, co wiąże się z poczuciem odpowiedzialności jako stanem zaangażowania w jej definiowanie i stanowienie. Gdy mówimy o sprawiedliwości społecznej w sensie formalnym, jest to stan pożądaný, ale z reguły niebudzący emocji, a co więcej – jako problem jest ona abstrakcyjna, czyli oderwana od konkretnego w sensie najbardziej dosłownym.

Inaczej sprawa wygląda wtedy, gdy mówimy o kwestiach sprawiedliwości społecznej w kontekście niesprawiedliwości. Wówczas nie myślimy o sprawiedliwości społecznej w ogóle, lecz konkretnie. Wystarczy wsłuchać się dzisiaj w toczące się w kontekście aktualnych sporów politycznych dyskusje o społecznej niesprawiedliwości polityki minionego ćwierćwiecza. Warto zwrócić uwagę, jak bolesną okazała się dla rządzących dyskusja o dwubiegunowości rozwoju. O tym, że w kontekście ogólnego wzrostu wzrastały również obszary nędzy i wykluczenia oraz egoizm elit i pogarda dla normalnego człowieka.

Jak bardzo archaicznie mogłoby brzmieć dzisiaj wyrwane z kontekstu hasło sprawiedliwości społecznej, gdy spróbujemy je ukonkretnić i umieścić w historii, okazuje się wciąż aktualne i żywe.

Paradoksalnie czymś, co galwanizuje, ożywia te treści, jest historia, dziejowość, to, że istnieją określone zaszłości. Stan, który wymaga naprawienia, jest wyzwaniem apelującym do naszej odpowiedzialności. Nie jest przypadkiem, że najwięcej emocji budzi niesprawiedliwość związana z przeszłością, burząca nasze poczucie samozadowolenia albo budząca poczucie jakiejś głębokiej niesprawiedliwości, której konsekwencje sięgają teraźniejszości. Z trzech rodzajów wielkich grup społecznych, o których mówił Florian Znaniecki, a więc klas, narodów i Kościołów (Znaniecki 1991), najaktywniejsze są dzisiaj narody. Nie mniej aktywne okazują się jednak grupy wyznaniowe, jak je określał polski socjolog – Kościoły, a interesy klasowe w globalnym wymiarze w żadnym razie nie schodzą na plan dalszy, ciągle

do rozróżnienia ma wymiar relacji między jednostkami i relacji między grupami społecznymi, zaciera specyfikę tego drugiego.

ożywiając w nowych konfiguracjach kwestie globalnego wyzysku światowych peryferii przez światowe centrum.

Przedmiotem konfliktu może być każdy akt grabieży czy niesprawiedliwości w ciągu dziejów. Nieustannie odnawiające się debaty o marmurach Elgina², greckim złocie zagrabionym przez nazistów, obecności muzułmanów czy też chrześcijan w Indiach³ odwołują się do dawnych krzywd i kolonialnych zaszłości.

Wystarczy przywołać chociażby kwestię nieustannych konfliktów wokół rzezi Ormian, związanych z odpowiedzialnością państwa tureckiego, a z drugiej strony – reakcje na oskarżenia wobec Polski i Polaków związane z Holocaustem.

Warto przy tym zauważyć, że owa dziejowa sprawiedliwość na przełomie XX i XXI wieku nabiera cech globalnych. Powracają postulaty naprawiania krzywd, uznawanych do niedawna za dawno zapomniane i nieaktualne. Ich pamięć ożywia rozwój szukających atrakcyjnych tematów mediów oraz nasilenie kontaktów między różnymi, rozproszonymi dotychczas i izolowanymi, społecznościami. Narastanie sieci powiązań i zależności sprzyja, w przypadku nieuchronnych, towarzyszących im konfliktów, odwoływaniu się do historii, chociaż trudno przypisać temu mechanizmowi tak decydującą rolę, jak czyni to Samuel P. Huntington w swoim *Zderzeniu cywilizacji* (Huntington 2004).

Dziejowość nie ogranicza się do wyłaniania wydarzeń z przeszłości. Obok przeszłości nieustannie trwa porządkowanie i ocena teraźniejszości. Gdy mówimy o dziedzictwie przodków, nie mniej istotna okazuje się kondycja ich dziedziców. Jeśli chodzi o roszczenia do rekompensat za przeszłe krzywdy i przewinienia, to chociaż często usamodzielniają się w samoistny przedmiot debaty, genetycznie wiążą się bardzo wyraźnie z kwestiami współczesnych konfliktów i debat na temat sprawiedliwości społecznej. Prawie każda debata historyczna rozpoczyna się od jakiegoś aktualnego roszczenia, związanego z poczuciem nierówności i deficytu w teraźniejszości. Roszczenia wobec dawnych najeźdźców, wyzyskiwaczy, kolonizatorów czy okupantów są bądź efektem aktualnie doznawanych konsekwencji ich działań, bądź też manipulacji przeszłością w imię eskalacji aktualnych konfliktów. Tam, gdzie żaden z tych czynników się nie pojawia, przeszłość okazuje się martwa i nie budzi szczególnych emocji. Narody, które osiągnęły status mocarstw, niechętnie mówią o przeszłych upokorzeniach. W Indiach i Chinach akcentuje się roszczenia wobec obecnych rywali (Chiny–Japonia; Indie–Pakistan) lub wydobywa się elementy związane z dzisiejszą tożsamością (hinduizm–islam–chrześcijaństwo).

2 Tzw. marmury Elgina to wystrój ateńskiego Partenonu dłuta Fidiasza, wywiezione zostały na początku XIX wieku za zgodą władz tureckich do Wielkiej Brytanii, dzisiaj znajdują się w British Museum. Żądanie zwrotu tych dzieł jest jednym z tradycyjnych postulatów władz niepodległej Grecji wobec władz Wielkiej Brytanii.

3 Islam i chrześcijaństwo oskarżane są przez hinduistycznych radykałów o to, że są pozostałością najazdów mających zniewolić Indie. Z perspektywy funkcjonalizmu zagadnienie to prezentuje Arjun Appadurai (Appadurai 2006; 2009).

Najczęściej nie wraca się jednak bezpośrednio do kolonialnej przeszłości, jako pamięci prowadzącej do określonych roszczeń odszkodowawczych.

Należy również zauważyć, że zarówno społeczeństwo rozumiane tradycyjnie, jak i społeczeństwo globalne cechuje nie tylko przeszłość i teraźniejszość, ale również przyszłość. Debata nad przyszłością w kontekście sprawiedliwości odwołuje się do swoistej dla siebie struktury grup – do relacji międzypokoleniowych (Birnbacher 1999). Tradycyjna odpowiedzialność za przyszłość potomstwa rozrasta się w zglobalizowanym świecie do wymiaru odpowiedzialności za przyszłe pokolenia i równocześnie do pytania o sprawiedliwość międzypokoleniową. Wobec skończoności zasobów i ograniczonego potencjału ich możliwej regeneracji znaczenie problemu coraz bardziej oznacza gospodarowanie zasobami, uwzględniające interesy i racje tych, którzy będą mieli szansę nadejść po nas, jeżeli im tę szansę zabezpieczymy, oraz tym, którzy będą mieli szansę nadejść po przyszłych pokoleniach, jeżeli zabezpieczą analogiczną szansę swoim następcom.

Problemy sprawiedliwości międzypokoleniowej, traktowane jako problem prawny, ukazują nieskończony obszar problemów o lawinowo narastającej złożoności. Próba ich praktycznego rozwiązywania jest formułą rozwoju zrównoważonego (*suistainable development*).

Jest to w istocie projekt, którego najważniejszym momentem jest właśnie uwzględnienie wymiaru czasowego, gdyż rozwój zrównoważony, w założeniu, ma być rozwojem „trwałym”, a więc skierowanym w stronę przyszłości i uwzględniającym perspektywę rozwoju zaspokajającego roszczenia przyszłych pokoleń.

Edukacja globalna w kontekście sprawiedliwości globalnej

Rozpoczynając rozważania, należy, jak sądzę, podjąć jedną nie zawsze otwarcie stawianą kwestię. Gdy zajmujemy się problemem edukacji globalnej, zawsze mówimy o jakimś rozumieniu wielowymiarowej sprawiedliwości społecznej. Dzieje się tak dlatego, że edukacja globalna, aczkolwiek nie należy lekceważyć jej czysto poznawczego wymiaru, z reguły wiąże się z jakimiś interesami. Rozwija się ona, gdy ze znajomością szerokiego świata wiążą się jakieś praktyczne działania oraz idące w ślad za nimi korzyści, zobowiązania bądź zagrożenia.

Każda z tych sytuacji w wymiarze edukacyjnym, obok znajomości faktów, wymaga również odwołania się do takich czy innych wartości oraz kształtowania określonych postaw. Z reguły ekspansji kolonialnej nie uzasadnia się chęcią złupienia możliwych do podboju ziem, ale taką czy inną misją kolonizatorów wobec kolonizowanych. Szczególnie, jeśli mamy do czynienia z sytuacjami, gdy istnieje wielość podmiotów zainteresowanych tym, co przynosi jednej ze stron korzyść, uzależniającymi stosunek do jej aktywności od moralnej oceny wydarzeń.

Doskonałym przykładem może być tutaj zbrodnicza w istocie działalność belgijskiego króla Leopolda w Kongu (Hochschild 2012). Fakt zaistnienia możliwości przejścia kontroli nad tym obszarem związany był bardzo mocno z istnieniem

określonych przekonań opinii publicznej o pozytywnym charakterze działalności Europejczyków w tzw. dzikich krajach. Bez wypracowania i utrwalenia w świadomości opinii publicznej oraz dużej liczby polityków europejskiego i amerykańskiego Zachodu określonej postawy (osoby te często nie miały bezpośredniej styczności z obszarami, co do których podejmowały decyzję) cała ta niewyobrażalnie zbrodnicza afera nie byłaby możliwa. Trzeba przy tym dodawać, że również w epoce, gdy ta historia miała miejsce, kwestia nastawienia do wydarzeń opinii publicznej odgrywała określoną rolę. Demaskacja rzeczywistego charakteru działania kolonizatorów belgijskich w Kongu niosła ze sobą zagrożenia ze względu na ocenę ich obecności w tym kraju (sprawiedliwa bądź też, co na jedno wychodzi, usprawiedliwiona obecność). Za królem Leopoldem nie stała przecież żadna potęga gospodarcza ani militarna. Jedynie racje moralne uzasadniały, w oczach światowej opinii publicznej, jego zwierzchnictwo nad olbrzymim obszarem tej posiadłości.

Przypominając ten fakt, stanowiący zaledwie niewielki wycinek problemów funkcjonowania idei sprawiedliwości społecznej w wymiarze globalnym, warto również zwrócić uwagę na to, że owo funkcjonowanie od zawsze było poprzedzone określoną działalnością przygotowawczą, którą określić trzeba właśnie jako edukację globalną. Najczęściej nie miała ona sformalizowanego charakteru, ale można zasadnie mówić o realizowaniu różnych jej postaci przez określone organizacje i grupy interesów. Podejmując jakąś akcję w wymiarze globalnym, należało przygotować kadry realizujące pewne zadania oraz zachęcić opinię publiczną do poparcia danej akcji.

Porządkując omawianą problematykę, można wskazać na możliwe trzy zasadnicze kierunki w rozwoju edukacji globalnej, obecne w europejskim kręgu kulturowym, a towarzyszące działaniom o określonej specyfice: polityczny, gospodarczy i religijny.

Tak więc orientacja w problemach globalnych w czasach nowożytnych stała się przesłanką polityki wobec odkryć geograficznych i budowania imperialnej potęgi przez poszczególne kraje europejskie rywalizujące o przewagę w polityce światowej oraz dążące do rozładowania swoich problemów przez zasiedlanie nowych terenów.

Drugim kierunkiem była orientacja w kwestiach gospodarczych, handlu światowym, zasobach itd., mająca na celu jak najszybsze bogacenie się. Często krzyżowała się z polityką, ale miała również swoje obszary pozwalające uznać ją za względnie autonomiczną.

Trzecim natomiast kierunkiem była działalność misjonarska, dążąca do upowszechniania chrześcijaństwa wśród ludów zamieszkujących nowo odkrywane tereny.

Wszystkie te orientacje nie mogły odbywać się bez lepiej czy gorzej przygotowanych kadr oraz właściwej informacji i propagandy. W każdym przypadku mamy do czynienia z systematyczną działalnością edukacyjną, bez której niemożliwa byłaby efektywna ekspansja. Najczęściej nie była to edukacja sformalizowana, chociaż, o czym się dzisiaj często zapomina, i takiej nie brakowało.

Spójrzmy chociażby na działalność misjonarską, realizowaną przez Kościoły chrześcijańskie, na czele z Kościołem katolickim, który przez długie lata był najbardziej ofensywną formacją chrześcijaństwa. Szkolenie misjonarzy było formą najbardziej oczywistą, ale przecież nie jedyną. Aby uczynić akcję popularną i zgromadzić odpowiednie fundusze, potrzebna była akcja informacyjna: popularyzowanie wiedzy o tej działalności, różnego rodzaju relacje i opisy, których znaczenie w kulturze europejskiej wykracza daleko poza pierwotne cele. Można wspomnieć też o różnorodnych akcjach społecznych, mających na celu pomoc charytatywną, jak np. często niesłusznie wyśmiewane zbieranie „sreberka na Murzynka”⁴.

Zaplecze organizacyjne natomiast, w przypadku działalności misjonarskiej najbardziej widoczne i oczywiste, towarzyszyło wszelkim innym działaniom ekspansyjnym, poczynając od organizacji kolonialnej ekspansji portugalskiej w XV wieku.

Nie mniej istotne były treści, które w edukacji tej dominowały. Z dzisiejszej perspektywy widać bardzo wyraźnie zróżnicowanie treści w zależności od celów. Aby grabić i wyzyskiwać, udowadniać trzeba było swoją wyższość i wyjątkowość. Budować system pogardy odczłowieczający ofiary i uzasadniający najbardziej brutalną przemoc. Dążenie do rozszerzania wpływów chrześcijaństwa skłaniało zaś do dostrzeżenia tego, co wspólne i jednoczące ludzkość. Już XVI wiek przynosi *Dysputę w Valladolid* (Las Casas i in. 2014), która podsumowuje wewnętrzne napięcie nie tylko w łonie Kościoła katolickiego, ale całego chrześcijaństwa, ujawniające się od czasu wypraw krzyżowych i wyprawy św. Franciszka z Asyżu do Sułtana (1219) oraz traktatu Pawła Włodkowica z czasów wojen polsko-krzyżackich.

Jak mówił tytuł publikacji na temat tej dysputy, „albo Kontrowersji pomiędzy biskupem bratem Bartolome de las Casas lub Casaus [...] a doktorem Ginesem de Supeveldą [...], w której ten dowodził, że konkwisty w Indiach przeciwko Indianom były zgodne z prawem, a biskup przeciwnie, bronił i głosił, iż było i jest niemożliwym, aby nie były one tyrańskie, niesprawiedliwe i niegodziwe” (Las Casas i in. 2014).

Brak rozstrzygnięcia dysputy wskazywał na to, że hiszpańska, a także – jak można sądzić – europejska polityka globalna podlegała prawu silniejszego, ale

4 „Siostra Izabela Rudnicka urodziła się w roku 1921. Od najmłodszych lat była bardzo wrażliwa na potrzeby innych ludzi i to nie tylko z najbliższego otoczenia. Jej serce na sprawy misji otworzyło czasopismo „Murzynek”. Codziennie modliła się za dzieci z krajów misyjnych oraz za misjonarzy pracujących na całym świecie. Ofiarowała też dla nich swoje wyrzeczenia i ofiary. Zbierała zużyte znaczki pocztowe i sreberka z cukierków i czekolad, z których później pozyskiwała drobne sumy na rzecz misji”, dostępny na: http://www.dominikanki.pl/misje/misje_afryka/news_3.html (otwarty: 12.04.2017). „W dzieciństwie mama zabierała nas do dawnego kościółka przy ulicy Kościuszki. W pamięci pozostała mi figurka Murzynka, a pod nim skarbonka. Przez cały rok zbieraliśmy sreberka ze słodczy, o których afrykańskie dzieci mogły tylko pomarzyć. Robiło się z nich srebrne kule, które misjonarze zabierali ze sobą do dalekich krajów. Zwłaszcza moja ciocia, Maria Tatarczyk, wspierała misyjne dzieło – zaznacza autor”, dostępny na: <http://www.nowiny.rybnik.pl/artukul,41609,0-wielkim-kaplanie-drobnym.html> (otwarty: 12.04.2017).

sam fakt jej zorganizowania świadczy dobitnie o tym, że racje moralne nie były w procesach kolonizacji nieobecne. Natomiast samo zawieszenie dyskusji nie zakończyło sporów (Ciężela 2006; Sadowski 2015).

Przypominając tę żywą do dzisiaj tradycję edukacji globalnej, podkreślić należy, że żądza zysku nie była jedynym motywem kierującym Europejczykami w okresie kolonialnej ekspansji europejskiej. Bardzo szybko do głosu doszło poczucie humanizmu i braterstwa. Tę dwoistość najlepiej ukazują dwa najpopularniejsze arcydzieła literatury mówiące o wyprawach: *Przypadki Robinsona Crusoe* Daniela Defoe oraz *Podróże Guliwera* Jonatana Swifta. Egoizm i wyrachowanie wyłaniające się z pierwszej z pozycji⁵ oraz głęboka humanistyczna refleksyjność z drugiej. Ilustrują najlepiej antynomie edukacji globalnej czasów nowożytnych.

Zwolennicy sprawiedliwych relacji, odwołujący się do racji religijnych, zwani w tradycji anglosaskiej nonkonformistami, a także coraz częściej świeccy radykałowie, odwołujący się do ideałów ludzkości i braterstwa, do „dobrego dzikusa”, nieskazanego przez cywilizację, zyskiwali coraz bardziej znaczący wpływ na globalne relacje (Barth i in. 2007; Buck-Morss 2014; Fernandez-Amesto 2006; Kowalski 2015). Warto pamiętać, ile ofiar i poświęceń pociągnęła za sobą walka o zniesienie niewolnictwa (Hochschild 2016). Jak złożona była i jest do dzisiaj walka z rasowymi uprzedzeniami... A przecież ani jeden, ani drugi proces jeszcze się w żadnym razie nie zakończył.

Dzisiaj widzimy bardzo wyraźnie, że właśnie te problemy powracają do nas w postaci roszczeń domagających się zadośćuczynienia, i to zarówno wtedy, gdy są to jasno formułowane żądania, jak i wtedy, gdy konsekwencje dawnych krzywd i niesprawiedliwości powracają do nas w postaci problemów wymagających rozwiązania. Warto jednak zwrócić uwagę, że popełnianie owych niesprawiedliwości, dokonywanie krzywd i zbrodni miało z reguły uzasadnienie w propagowaniu określonych treści, które je uzasadniały. Najbardziej oczywisty był tutaj rasizm i towarzyszące mu idee wyższości rasy białej, degeneracji innych ras, misji białego człowieka, tezy o zwycięstwie lepszych w walce o byt itd. (Traverso 2011; 2014; Vuillerme 2016).

Należy podkreślić, że wspomniana edukacja nie jest niestety jeszcze rozdziałem zamkniętym. Jej efekty są dostrzegalne do dzisiaj. Często nie zdajemy sobie sprawy z tego, że cechy przypisywane innym jako dla nich naturalne są wytworem kolonialnej polityki, czy też, że niewolnictwo oznacza nie tylko poniżenie i wyzysk, ale również najczęściej zniszczenie społeczności, z której niewolnik – w wyniku polowania na ludzi – został wyrwany przez „łowców niewolników”. Zniszczenie kulturowego i cywilizacyjnego dorobku, tradycji – tego, co społeczności ludzkie osiągają przez stulecia, może dokonać się nawet w jednej chwili. Nie mniej istotne

5 Należy pamiętać, że *Przypadki...* stały się przedmiotem licznych opracowań, skrótów i przeróbek, które przysłoniły oryginał i jego wymowę (pełne wydanie powieści Defoe 1957). Zob. także MacIntyre (1995, s. 200–201).

jest również to, że relacje panowania i niewoli barbaryzują nie tylko niewolnika, ale również jego pana (Nandy 2003). Skutki tych procesów widać również dzisiaj.

Warto w tym kontekście przypomnieć, że wielu dzisiejszych historyków, interpretując okrucieństwa historii europejskiej XX wieku, podkreśla, że wynikały one z przeniesienia praktyk kolonialnych na grunt metropolii, że XX-wieczny Holokaust, poprzedzał „wiktoriański holocaust” w Afryce i Azji, a rozwiązania znane z Ustaw norymberskich pojawiły się w niemieckich koloniach w Afryce na przełomie wieków XIX i XX (Olusoga i in. 2012; Said 2009; Traverso 2011; 2014; Vuilherme 2016).

Współczesność edukacji globalnej – globalizacja problemów i odpowiedzialności

Należy zauważyć, że historia edukacji globalnej w sposób niemal niezauważalny przenoszona jest do czasów współczesnych. Procesy dekolonizacji prowadzą po II wojnie światowej do gwałtownego rozszerzania horyzontów polityki światowej, która po raz pierwszy przestaje być polityką kolonialną, a zaczyna być obszarem aktywności równorzędnych podmiotów, kwestionujących dotychczasowe układy wielkich mocarstw czy supermocarstw.

Należy jednak podkreślić, że obok tych zjawisk narastającego znaczenia nabierają problemy relacji między człowiekiem a środowiskiem. Fundamentalną konstatacją nowego spojrzenia na problemy globalne staje się świadomość skończonego charakteru zasobów, które jako ludzkość mamy do dyspozycji, zarówno w obszarze tych nieodnawialnych, jak i tych, których odnowa wymaga zachowania określonych reguł pozwalających na regenerację. Drugim, niejako równoległym wnioskiem, okazuje się stwierdzenie o decydującej roli człowieka w procesach równowagi zapewniających reprodukcję życia na planecie, wzrost – skutek postępu naukowo-technicznego – siły sprawczej człowieka (w sensie gatunkowym) wobec przyrody.

Kwestie te stały się przedmiotem rozważań wielu wybitnych intelektualistów, podejmujących w swoich dziełach kwestię zdefiniowania edukacji na miarę potrzeb przeobrażającego się globu, że wymienimy choćby trzech najbardziej znanych autorów podejmujących te problemy po II wojnie światowej: Georga Pichta (1980/1981; 1981)⁶, Hansa Jonasa (1996; 2003)⁷ i Bogdana Suchodolskiego⁸.

6 Jak stwierdza ten niemiecki filozof, teolog i pedagog: „Eksperyment ludzkość zakończy się niepowodzeniem, jeśli nie uda się w ciągu niewielu dziesięcioleci zbudować nowej politycznej organizacji całego dotychczasowego świata państw, zdemontować systemów zbrojnych i unieвозмоżliwić w sensie technicznym prowadzenia wojen, doprowadzić do nowego podziału bogactw światowych w obrębie rewolucyjnego nowego uporządkowania gospodarki świata, stworzyć w jak najkrótszym terminie olbrzymich systemów oświatowych oraz dzięki radykalnym wyrzeczeniom konsumpcyjnym w krajach zamożnych [pozyskać] środków na rozbudowę infrastruktury technicznego świata na wszystkich kontynentach. Ludzkość przeżyje jedynie wówczas, jeśli uda

Znamienne jest, że jako problem debaty międzynarodowej owa perspektywa globalna po raz pierwszy pojawiła się na forum Organizacji Narodów Zjednoczonych w roku 1969, w Raporcie Sekretarza Generalnego U. Thanta, pt. *Człowiek i jego środowisko* (1971). Przedstawiony tam obraz problemów globalnych stał się wstępem do debaty, której najważniejszym momentem był opublikowany w 1972 roku raport (dla powstałej w 1968 roku organizacji działającej pod nazwą Klub Rzymski) zatytułowany *Granice wzrostu* (Meadows i in. 1973).

Klub Rzymski był w przeszłości i jest do dzisiaj organizacją społeczną skupiającą biznesmenów i ludzi nauki zainteresowanych przyszłością świata. Działał poprzez zlecenie analiz ekspertom z danej dziedziny. Pierwszy i najślawniejszy raport był pierwszą próbą określenia przyszłości człowieka na Ziemi poprzez symulację komputerową uwzględniającą najważniejsze parametry rozwoju gospodarczego i demograficznego oraz wykorzystanie zasobów i zanieczyszczenie środowiska.

się w skali planety rozwiązać całokształt problemów, których kraje rozwinięte nie potrafiły rozwiązać w skali własnych społeczeństw” (Picht 1981, s. 177).

- 7 Jak stwierdza H. Jonas: „Prometejska nieskromność – a utopia stanowi cel *par excellence* nieskromny – musi ustąpić pola skromności celów, na które stać nas i naturę. Stale napływają ku nam ostrzegawcze sygnały o rozmaitych ograniczeniach. Skończył się czas prowadzonego na złamanie karku wyścigu postępu, choć oczywiście nie czas postępu znajdującego się pod kontrolą. Być może czujemy się upokorzeni, ale nie poniżeni. Zadanie człowieka pozostaje dość wymagające także wtedy, gdy nie żąda się odeń zbudowania raj. Uchronić integralność swej istoty, co zakłada integralność środowiska naturalnego: uchronić ten depozyt od deformacji wśród niebezpieczeństw właściwych epoce, przeważnie niebezpieczeństw stwarzanych przez jego własne potężne czyny – to nie jakiś utopijny cel, ale też nie aż tak bardzo skromne zadanie odpowiedzialności za przyszłość człowieka na Ziemi” (Jonas 1996, s. 354–355).
- 8 Jak stwierdza przywołany autor w 1947 roku: „określiłiśmy naszą epokę, jako epokę tylko możliwej obfitości. Jest ona możliwą technicznie. Jest ona możliwą, gdy przeliczyć naszą energię, którą rozporządzamy, nasze surowce, które posiadamy na zdolność produkcyjną i wydajność tę ocenić w stosunku do ilości ludzi na świecie. Nie istniała nigdy na ziemi podobna możliwość. Ale czy stanie się rzeczywistością – to właśnie zależy od naszej umiejętności wyzyskania sił, które mamy w ręku. Sytuacja jest zaś szczególnie tragiczna, ponieważ te same siły techniczne, które skierowane ku rozumnej produkcji, mogą zapewnić powszechny dobrobyt, jakiego nigdy nie było, użyte w służbie tradycyjnej postawy egoizmu i imperializmu mogą spowodować zniszczenia, które nie miałyby równych sobie w dziejach. Jesteśmy pokoleniem, od którego rozumu i dobrej woli zależy przyszłość może w stopniu większym, niż jakiegokolwiek innego pokolenia. Jesteśmy pokoleniem, które powinno rozumieć dziejową nowość możliwości, które stają przed nami, rozświetlić tym rozumieniem postawę jednostek i grup, uciszyć tą świadomością tendencje agresji, uspokoić uczucia lęku i obaw. Jesteśmy pokoleniem, które powinno rozpocząć realizować te możliwości. Kula ziemiska była w wieku XIX eksploatowana w różnych miejscach – ale zawsze jednostronnie i rabunkowo. Nie była jeszcze nigdy traktowana jako teren ludzkiego życia, który trzeba uczynić płodnym, bezpiecznym, zdrowym. Nie były jeszcze nigdy podjęte na wielką skalę wszędzie w świecie potrzebne prace, które by każdemu narodowi stworzyły warunki życia i pracy prawdziwie ludzkie. (...) Żyjemy bowiem w pierwszej epoce w dziejach, która ma w ręku wszelkie techniczne możliwości w tym zakresie. W epoce, która jest po raz pierwszy w historii epoką możliwej obfitości. Epoką, która albo te możliwości zacznie realizować – albo pozwoli siłom zniszczenia zawładnąć życiem” (Suchodolski 1947, s. 22–23).

Po pierwszym raporcie pojawiły się następne. Najważniejszym z nich pozostaje *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, poświęcony edukacji globalnej (Botkin i in.1982), w którym sformułowano nowatorską perspektywę edukacji uspołeczniającej i antycypacyjnej.

Wynik przedstawiony w *Granicach wzrostu*, wskazujący na to, że w ciągu najbliższych lat przekroczona zostanie granica wzrostu gospodarczego, pociągająca za sobą perspektywę globalnej katastrofy ekologicznej zagrażającej przyszłemu życiu na Ziemi, wywołała szok opinii publicznej i dyskusję, której skutki obserwujemy do dnia dzisiejszego.

Dyskusja zogniskowała się na dwu zasadniczych płaszczyznach. Pierwszą była kwestia realności samej prognozy, czyli pytanie, czy rzeczywiście osiągnęliśmy granice i czy te granice w ogóle istnieją. Drugą kwestią była odpowiedź na pytanie, kto i w jakim stopniu ma się ograniczać? Skoro dotychczasowy rozwój był nierównomierny i – co więcej – nie wynikał z niezależnych decyzji jego uczestników, ale bardzo często był rozwojem zależnym, opartym na eksploatacji i wyzysku, to w takim razie, czy wszyscy powinni ponosić jego koszty. Debata nad tymi dwoma zagadnieniami ujawniła głębokie podziały i różnice interesów, które do dziś organizują myślenie nad kwestiami globalnymi i edukacją globalną (Ciężela 2006).

Próba kompromisu wobec tych sprzecznych dążeń i napięć stała się koncepcja wypracowana na forum ONZ przez komisję pod przewodnictwem Gro Harlem Brundtland, zawarta w raporcie *Nasza wspólna przyszłość* (Brundtland 1991). Koncepcja ta, określona formułą „rozwoju trwałego i zrównoważonego”, wyraża dążenie do tego, aby nie eskalować nastrojów zaniepokojenia możliwością globalnej katastrofy, nie prowokować kręgów gospodarczych i biznesowych hasłem reglamentacji ich działalności, a jednocześnie apelować do ich dobrej woli i poczucia odpowiedzialności.

Podobnie rzecz się ma z kwestiami relacji między odpowiedzialnością za obecny stan świata a określeniem skali zaangażowania w jego naprawę. Tutaj również położono nacisk na apelowanie do dobrej woli i poczucia odpowiedzialności.

Pomimo dążenia do kompromisu, zarówno na arenie międzynarodowej, jak i w praktyce debaty publicznej poszczególnych państw, „rozwój trwały i zrównoważony” budzi sprzeczne opinie. Rozziew między postulatami i deklaracjami a faktycznymi dokonaniem okazuje się bardzo często zbyt duży, aby uznawać rozwój zrównoważony za propozycje traktowaną w pełni poważnie.

Sytuacja kształtuje się raczej na zasadzie analogii do tradycyjnej opozycji, która traktuje arenę globalną jako obszar rywalizacji między dążeniem do dobra wspólnego a realizacją partykularnych interesów. Ta pierwsza w dzisiejszym rozumieniu reprezentowana jest przez ruchy ekologiczne i alterglobalistyczne. Ta druga skupia kręgi biznesu walczące o utrzymanie swoich tradycyjnych pozycji i prawa do nieograniczonej swobody działalności gospodarczej, kręgi polityków związane z dążeniem do nakręcania spirali rozwoju gospodarczego, nieliczącego się z możliwościami regeneracji środowiska naturalnego, oraz niestety – kręgi pracownicze,

które w warunkach kapitalistycznego rynku pracy widzą szansę na utrzymanie swoich miejsc pracy przez obronę uciążliwych dla środowiska technologii.

Walka toczy się o coraz wyższe stawki i jest coraz bardziej bezwzględna nie tylko dlatego, że działacze broniący pryncypiów odpowiedzialnego rozwoju są brutalnie atakowani, jak to zdarzyło się organizatorom Klubu Rzymskiego, których praktycznie wyeliminowano z życia publicznego, lecz także dlatego, że neguje się coraz bardziej oczywiste dowody naukowe związane z odpowiedzialnym rozwojem, jak w przypadku tezy o antropogenicznym charakterze globalnego ocieplenia klimatu.

Refleksje końcowe – drogi wyjścia z kryzysu

Tym, co dzisiaj zmusza do uwzględniania w edukacji problematyki globalnej, jest narastanie problemów globalnych, które dotyczą wszystkich i coraz wyraźniej zagrażają „naszej wspólnej przyszłości”, aby odwołać się do tytułowej formuły jednego z najbardziej fundamentalnych dokumentów dotyczących tych kwestii. Problemy mające dotychczas charakter lokalny nabrały globalnego charakteru.

Perspektywa aktywności zmierzającej do realizacji zasad zrównoważonego rozwoju musi opierać się na czymś więcej niż dobre chęci i deklaracje. Nie tylko na zasadzie dobrowolnej pomocy upośledzonym, ale również na zasadzie sprawiedliwości czy świadomości, że rozwój cywilizacji, w którym partycypujemy wszyscy, miał swoją cenę, i ją obecnie musimy zapłacić, jak również na tym, że niszczą nas stare grzechy i zaniechania.

Katastrofa współczesnej Afryki, o której mówi się dużo we Francji, ale niestety nie w Polsce, jest naszym wspólnym wyzwaniem, ponieważ Europy nie da się podzielić bez daleko idących konsekwencji. Konsekwencji, o których – jak się stwierdza – „nie chcielibyśmy nawet słyszeć”, chociaż być może nad podziw szybko o nich usłyszymy. Kampanie wyborcze na prezydentów USA czy Francji, referendum w sprawie Brexitu świadczą o tym, że nie tylko Polacy nie odrobili lekcji z edukacji globalnej.

Dewastacja człowieka oraz dewastacja środowiska naturalnego stworzyły swoisty węzeł gordyjski, w który zapęłtiła się cywilizacja techniczna. Przez stulecia rozwoju kolonialnej ekspansji europejskiej ludzie byli tylko środkiem dla akumulacji kapitałów, stanowiących podstawę dla rozwoju bogactwa i nowych technologii, w coraz większym stopniu poddających swojej władzy i przemocy globalne zasoby oraz możliwości planety. Efektem są ludzie żyjący w zdewastowanym i zatrutym środowisku. Katastrofa edukacyjna, idąca w parze z katastrofami gospodarczą i ekologiczną, tworzą układ, w którym brak zrozumienia problemów uniemożliwia ich rozwiązywanie, a brak zasobów uniemożliwia edukację.

Naszą kondycję określa ujęcie problemu przez twórcę Klubu Rzymskiego, Aurelio Peccei: „Przyszłość, która nas dotyczy, przyszłość, na którą mogą liczyć, czy też, której mogą się lękać pokolenia żyjące, i te, które bezpośrednio po nich nadejdą, będzie na pewno efektem wyborów dokonanych przez człowieka.

Człowiek współczesny stał się głównym sprawcą przemian w tym małym zakątku Wszechświata, którego stał się panem. W tych okolicznościach przyszłość zależy wyłącznie od niego. Mówiąc dokładniej, będzie zależać od tego, co będą robić dzień po dniu miliardy mieszkańców naszej planety i w jaki sposób będą to czynić. Jeśli okaże się produktem ich nieporządku, walk czy też ich małości, będzie to przyszłość żałosna w świecie nienadającym się do życia. Jeśli natomiast będzie to dzieło odpowiedzialne, rezultat ich wysiłków, by działać lepiej niż to ma miejsce w chwili obecnej, może stać się przyszłością godną naszego ludzkiego gatunku w świecie, w którym my sami, nasze dzieci i wnuki będą mogły żyć, pracować i kochać w pokoju. Po raz pierwszy dzieje się tak, że człowiek sam staje wobec swojej przyszłości i to w skali całego globu; po raz pierwszy przyszłość znajduje się całkowicie w jego rękach, jest on kapitanem i załogą kosmicznego statku Ziemia w podróży w stulecia, która nadchodzi. Jego odpowiedzialność podnieca i przeraża. W myśl pięknego określenia, którego autorem był wielki biolog Julian Huxley – „rolą człowieka czy chce, czy nie chce, jest kierowanie procesem ewolucji na Ziemi, a jego zadaniem sterowanie nim w kierunku postępu” (Peccei 1987, s. 30).

Bibliografia

- Appadurai A. (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, tłum. Pucek M. Kraków: Universitas.
- Appadurai A. (2009). *Strach przed mniejszościami. Esej geografii gniewu*, tłum. Bucholc M. Warszawa: PWN.
- Barth F., Ginrich A., Parkin R., Silverman S. (2007). *Antropologia. Jedna dyscyplina cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*, tłum. Tengierowicz J. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Birnbacher D. (1999). *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*, tłum. Andrzejewski B., Jackowski P. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Botkin J., Elmandjra M., Malitza M. (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport dla Klubu Rzymskiego*, tłum. Kukliński M. Warszawa: PWN.
- Brundtland G. H. (1991). *Wstęp. W: Nasza wspólna przyszłość. Raport Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju*, tłum. Grzełowska U., Kolanowska E. Warszawa: PWE.
- Buck-Morss S. (2014). *Hegel, Haiti i historia uniwersalna*, tłum. Bojarska K. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Ciążela H. (2006). *Problemy i dylematy etyki odpowiedzialności globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- „Człowiek i jego środowisko”. *Raport Sekretarza Generalnego ONZ U. Thanta z dnia 26 V 1969 r. W: Dajcie szansę Ziemi*. Warszawa: KiW.
- Defoe D. (1957). *Przypadki Robinsona Cruoe*. Warszawa: PIW.
- Fernandez-Amesto F. (2006). *Więc myślisz, że jesteś człowiekiem? Krótka historia ludzkości*, tłum. Kruk P. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- Hochschild A. (2012). *Duch króla Leopolda. Opowieść o chciwości, terrorze i bohaterstwie w kolonialnej Afryce*, tłum. Tarczyński P. Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.
- Hochschild A. (2016). *Pogrzebać kajdany. Wizjonerzy i buntownicy w walce o zniesienie niewolnictwa*, tłum. Tarczyński P. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Huntington S. P. (2004). *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, tłum. Jankowska H. Warszawa: WWL MUZA SA.
- Jonas H. (1996). *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. Klimowicz M. Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Jonas H. (2003). *Idea Boga po Auschwitz*, tłum. Sowiński G. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Kowalski M. W. (2015). *Antropolodzy na wojnie. O „brudnej” użyteczności nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nasza wspólna przyszłość. Raport Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju*, tłum. Grzełońska U., Kolanowska E. Warszawa: PWE.
- Las Casas de B., Sepuvela de J. G., Soto de D. (2014). *Dysputa w Valladolid (1550/1551)*, tłum. Kupiecka I. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- MacIntyre A. (1995). *Krótką historia etyki. Historia filozofii moralności od czasów Homera do XX wieku*, tłum. Chmielewski A. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majka J. (1993). *Etyka społeczna i polityczna*. Warszawa: Odess.
- Meadows D. H., Meadows D., Randers J., Behrens W. W. (1973). *Granice wzrostu*, tłum. Rączkowsky W. i S. Warszawa: PWE.
- Nandy A. (2003). *Ciemieźca i ciemieźony*, tłum. Danecka M. W: Danecki J., Danecka M. (red.). *U podłoża globalnych zagrożeń. Dylematy rozwoju*. Warszawa: Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Olusoga D., Erichsen C. W. (2012). *Zbrodnia Kajzera*, tłum. Tarczyński P. Warszawa: Wielka Litera.
- Peccei A. (1987). *Przyszłość jest w naszych rękach*, tłum. Wojnar I. Warszawa: PWN.
- Picht G. (1981). *Odwaga utopii*, tłum. Maurin K., Michalski K., Wolicki K. Warszawa: PIW.
- Picht G. (1980/1981). *Hier und Jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima*. T. 1, 2. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta.
- Sadowski R. F. (2015). *Filozoficzny spór o rolę chrześcijaństwa w kwestii ekologicznej*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Said E. W. (2009). *Kultura i imperializm*, tłum. Wyrwas-Wiśniewska M. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sprawiedliwość społeczna*. W: Marshall G. (red.). *Oxford. Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchodolski B. (1947). *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: Książnica Polska.
- Traverso E. (2011). *Europejskie korzenie przemocy nazistowskiej*, tłum. Czarnecka A. Warszawa: Książka i Prasa.

- Traverso E. (2014). *Historia jako pole bitwy. Interpretacja przemocy w XX wieku*, tłum. Nowicki Ś. Warszawa: Książka i Prasa.
- Vuillerme J-L. (2016). *Lustro Zachodu. Nazizm i cywilizacja zachodnia*, tłum. Żurowska M. Warszawa: W.A.B.
- Znaniński F. (1991). *Upadek cywilizacji zachodniej*. W: tenże. „Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne. Warszawa: PWN.
- Wiadomości: Statuetka „Niosący Chrystusa” Świadkowie wiary – Siostra Izabela Rudnicka, dominikanka*, dostępny na: http://www.dominikanki.pl/misje/misje_afryka/news_3.html (otwarty: 12.04.2017).
- Stayer I. IrS. *O wielkim kapłanie drobnym*. „Nowiny. Tygodnik Regionalny” 2016/41 (3088), dostępny na: <http://www.nowiny.rybnik.pl/artukul,41609,o-wielkim-kaplanie-drobnym.html> (otwarty: 12.04.2017).

SOCIAL JUSTICE IN GLOBAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF ETHICS OF GLOBAL RESPONSIBILITY

Abstract: The question of social justice is a very important element of global education. Social justice refers to the equity principle in relations between large social groups; it concerns social classes and groups, nations, and faith groups. It encompasses the past, the present and the future. Due to the fact that global education is not merely a description but also an evaluation proposition, it is a scientific discipline about social justice. It has always been so, because no programme of economic, political or ideological expansion could exist without axiology. The problem of global education today is not limited to creating a programme adequate to the needs; it should also include a revision of its current content.

Keywords: sustainable development, social justice, global education, globalisation, future, racism, criticism of racism, global responsibility, responsibility for future generations.

Helena Ciążela – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, kierownik Katedry Filozofii Moralności i Etyki Globalnej. Adres do korespondencji: APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa. Adres e-mailowy: hciazela@aps.edu.pl.