

Dr. Sonja Kump
Mag. Katarina
Majerhold
Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

POMEN IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V OBDOBJIH GOSPODARSKIH IN POLITIČNIH KRIZ

POVZETEK

V članku poskušamo prikazati, da so se težave in problemi današnje gospodarske in politične krize nakazovali že na samem začetku vzpostavitve kapitalizma v 18. stoletju in prvič izbruhnili v obliki gospodarske krize v 30. letih prejšnjega stoletja. Zato poskušamo skozi zgodovinski prikaz temeljnih idej izobraževanja odraslih za družbene spremembe (Coady, Horton, Lindeman, Freire, Gramsci) poiskati tiste njihove temeljne nauke in metode, ki bi lahko služile kot osnova današnjega izobraževanja odraslih, ki jih je prizadela sedanja kriza.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, družbene spremembe, Coady, Lindeman, Gramsci, Freire, Horton.

Pred kratkim smo doživeli kolaps svojega prejšnjega socialno-ekonomskega sistema in popolno prevlado nekega sistema, to je kapitalističnega, zaradi česar je Fukuyama naš čas imenoval konec zgodovine (*The End of History*), nekoliko kasneje pa je svojo tezo nadgradil še z apokaliptično napovedjo o koncu človeštva. Fukuyama v knjigi *Konec človeštva (Last Man)* trdi, da psihodroge in dolgoročne možnosti biogenetskih manipulacij ogrožajo klasični liberalnodemokratski subjekt, ki zaupaja v svojo naravo, v svoje naravno dostojanstvo in svobodo posameznika. Fukuyama v resnici kot del prihodnosti problematizira nekaj, kar je že del samega kapitalističnega procesa, neodvisno od biogenetskih manipulacij in drog: kapitalizem namreč že danes deluje tako, da je

vloga individuuma in njegove dobrobiti skrajno zmanjšana.

IZVORI KAPITALISTIČNE UREDITVE IN RAZLOGI ZA NJENO SEDANJO ZAGATO

Ozrmo se nekoliko v preteklost (v razsvetljenstvo), da bi lažje razumeli, zakaj in kako je preračunljivi interes postal glavno vodilo človekovega življenja. Povezava interesa (ekonomije) in politike (vladanja) je nastala v 17. in 18. stoletju, in to zato, da bi dobri politiki vodili državo na resničnem poznavanju ljudi, kot trdi Hirschman v knjigi *Strasti in interesi (politični argumenti za kapitalizem pred njegovim zmagoslavjem)*. V tej knjigi pravi, da je

celo Hegel mislil, da se da človeške (ne tako prijazne) strasti, kot so pohlep, častihlepnost, jeza, ljubosumnost, zavist, vpreči tako, da z zvijačnostjo uma njihovo razdiralno moč uporabimo v splošno korist za posameznika, družbo in državo. »Heglov sloviti pojem zvijačnosti uma izraža misel, da ljudje s tem, ko sledijo svojim strastem, služijo nekemu višjemu svetovno-zgodovinskemu cilju, ki pa se ga sploh ne zavedajo« (Hirschman; 2002: 28). Skratka, mislili so, da bo kapitalizem prinesel boljše življenje ne le posameznikom, ampak omogočil tudi blaginjo in mir med državami.

Kajti namesto dotedanjih vojn in ropanja naj bi se države z različnimi trgovinskimi sporazumi in v okviru delovanja Smithove ideje o »nevidni roki«/prostem trgu racionalno dogovorile o svojih potrebah in interesih.

Toda tudi že v tistem času so se pojavili glasovi, ki so svarili pred vladavino hladnega, racionalnega in preračunljivega interesa. Ferguson je takoj opazil negativne učinke dela in trgovine na osebnost posameznika in njegove družbene vezi z drugimi ljudmi. Trdil je, da duh, ki mu vlada preračunljiva strast dobičkonosti, ravna s sebi podobnimi tako kot ravna s svojo živino in zemljo – upošteva le dobiček, ki ga prinašajo, »čustvene vezi pa so pretrgane« (Ferguson v: Hirschman; 2002: 109). Podobno je opazil celo sam Smith, ko je pokazal nasprotno plat trgovanja in industrije, ki ju vodi interes, namreč osiromašenje palete strasti (interes) na eno samo strast (interes) – dobičkonost.

Poleg tega nikakor ni nujno, da gre za usklajenost zasebnih in javnih interesov, kot je opazil že Tocqueville. Daleč od tega, da bi interesi pri tem krotili ali brzdali strasti vladajočih; nasprotno, če se državljeni zatopijo v uresničevanje svojih zasebnih interesov, se lahko oblasti polasti spreten in ambiciozen človek, ki vodi državo ne v skladu z dobrobitjo državljanov, ampak predvsem v skladu s svojimi lastnimi interesi (Tocqueville v: Hirschman; 2002: 113).

Kako utemeljeni so pomisleki o dobrobiti kapitalističnega ekonomsko-političnega družbe-

nega sistema za posameznike (državljanje) in samo državo teh zgodnjih mislecev, vidimo tudi na sodobnih primerih (ki jih bomo predstavili spodaj), ko se današnji neoliberalni racionalni diskurz kapitala o negotovem, nenehno spreminjajočem se stanju sveta poslužuje nujnosti takšne in drugačne intervencije, tako izobraževalne, politične, vojne, humanitarne, medicinske, da bi ohranil in še povečal svojo moč in oblast.¹ »Intervencijo države kapital potrebuje predvsem na področju izobraževanja in usposabljanja, saj mu zagotavlja produkcijo ideološko nesamostojne, hkrati pa tehnološko usposobljene delovne sile« (Kump; 2008: 80).

In o neoliberalni nevarni navezavi kapitala in politike, na katero je pravilno opozoril že Tocqueville, Močnik pravi: »(Od 80. let prejšnjega stoletja naprej, op. avt.) je nastala nova koalicija med velikim kapitalom, visokim menedžmentom in političnimi vrhovi. Usmerila se je v uničenje socialne države in uničenje nacionalnih ekonomij. To je politika neoliberalizma, ki so jo spretno vodili iz ZDA pod krinko globalizacije in prostega pretoka blaga, kapitala in storitev. ZDA so s politiko 'free enterprise', z načelom svobodnega podjetništva, izoblikovale transnacionalke, ki so šibka nacionalna gospodarstva manjših držav pripeljale v popolno odvisnost« (Močnik; 2009: 35). Danes pa se neoliberalizem spopada z največjo lastno krizo doslej, ko se povzdigovanje vsemogočne preračunljive skrbi zase, ki je skrb za lastni interes in korist, obrača proti njemu samemu in so ljudje vse bolj nezadovoljni z ureditvijo, ki gre na njihov račun!

Negativna plat ekonomije, ki jo vodi le interes, je osiromašenje palete človeških strasti na eno samo strast (interes) – dobičkonost.

Sodobni neoliberalni kapital si z intervencijo na področju izobraževanja zagotavlja produkcijo ideološko nesamostojne in tehnološko usposobljene delovne sile.



Kako gre dejansko vsakodnevno na njihov račun, pogledjmo na primeru farmacevtske industrije: plačevanje zdravil na recept že dolgo ni več problem le revnih ljudi. Delodajalci zahtevajo, da delavci sami pokrivajo vse več stroškov in mnoga podjetja v celoti ukinjajo zdravstveno podporo. Ker cene za zdravila na recept tako hitro naraščajo, si plačniki posebno prizadevajo, da se jim izogonejo in jih prevzamejo na posameznike. Posledica tega je, da mora vse več ljudi plačevati vse večje deleže iz svojega žepa in si potem ne morejo privoščiti nujnih zdravil. Nekateri si jih tako delijo s partnerji, nekatere je pred zdravnikom sram priznati, da si jih ne morejo privoščiti, spet tretji si jih privoščijo na račun plačevanja preostalih dobrin. Cene pa so precej višje ravno za ljudi, ki zdravila najbolj potrebujejo in si jih najtežje privoščijo. To ljudi dotolče, saj imajo visoke cene resne in včasih smrtne posledice tudi v razvitih državah, kot so ZDA, da držav tretjega sveta, kamor ta industrija izvažata stara in nevarna zdravila, sploh ne omenjamo.

Toda pogledjmo, kakšna je resnica v ozadju farmacevtske industrije. Agnelijeva v knjigi *Resnica o farmacevtskih podjetjih (kako nas zavajajo in kaj lahko ob tem storimo)* navaja, da so leta 2002 skupni dobički desetih farmacevtskih podjetij s seznama Fortune 500 presegli dobičke vseh drugih 490 podjetij skupaj (33,7 milijarde) – skoraj celo desetletje je bila farmacevtska industrija največja zaslužkarica. Leta 2005 je farmacevtska industrija sicer padla na tretje mesto za naftno industrijo (ki je pristala na prvem mestu po zaslugi vojne v Iraku) in komercialnim bančništvom (ki je decembra 2008 doživelo zlom). Toda povejmo, da največja samostojna postavka v proračunu teh podjetij nista raziskovanje in razvoj, še manj izobraževanje strokovnih delavcev: to niso niti dobički, ampak sta trženje in administracija. Farmacevtska industrija še zdaleč ni zgodba o uspehu na prostem trgu, saj dejansko živi od raziskav, ki jih financira vlada (univerze, nacionalni inštituti), majhnih

biotehnoških podjetij in monopolnih pravic (patenti za sedem let, blagovne znamke, ekskluzivnost). »Še hujsje je dejstvo, da je na voljo zelo malo zdravil, ki bi lahko zasedla mesto prodajno uspešnih zdravil, ko izgubijo patent. V resnici je to največji problem te industrije in njena največja skrivnost« (Angell; 2008: 45).² Poleg tega svoje bogastvo in moč uporabljajo za pridobivanje vsake ustanove, ki bi ji lahko stala nasproti, skupaj z ameriškim kongresom (saj so farmacevtska podjetja veliki sponzorji predsedniških kandidatov, od katerih kasneje v zameno zahtevajo povračilo v obliki takšnih in drugačnih ugodnosti), Upravo za hrano in zdravila, akademskimi centri in celo medicinsko stroko, ki jo brez moralnih zadržkov podkupa, da prikraja znanstvene rezultate in na trg pošilja zdravila dvomljive kakovosti, ki gredo na račun državljanov in državljanek.

ANDRAGOGIKA S HUMANISTIČNIM POSLANSTVOM

Kot rečeno, slišati je, da danes preživljamo težke čase, celo hujsje, kot med veliko recesijo v 30. letih 20. stoletja, ko ljudje izgubljajo svoje domove, pokojnine, službe in si iz obupa jemljejo celo svoja življenja ter življenja najožjih družinskih članov. V trenutku kolapsa velikih sistemov je treba razvijati drugačno miselnost tako pri tistih, ki izobražujejo odrasle, kot pri

Zato mora danes izobraževanje odraslih, bolj kot da izobražuje za razvoj kariere v okviru vseživljenjskega učenja, ki pomeni le nadaljnje in subtilnejše izkoriščanje (zadovoljevanje selektivnih interesov kapitalistične politične ekonomije pod krinko kreative moči in progresivnega izobraževanja za vse), predvsem spodbujati tisto izobraževanje odraslih, ki uči ljudi reflektirati svoj položaj in razmere, v katerih so se znašli, da se bodo iz njih znali tudi izkupati.

samih ljudeh, da se bodo lahko izkopal tako iz eksistenčne kot iz eksistencialne krize. Zato potrebujemo takšno vrsto izobraževanja odraslih, ki jim bo ponudila orodja za kritično mišljenje in bo krepila njihovo politično ter ekonomsko moč v družbi. Le od ozaveščenega in s kritičnimi znanji ter veščinami opremljenega posameznika lahko pričakujemo humano družbo.

Andragogika se v prihodnosti ne sme usmerjati le v pridobivanje in nadgrajevanje strokovnih veščin, ampak tudi v znanja in orodja za doseganje kakovostnejšega življenja – življenja, ki se bo enakovredno usmerjalo v prakso in delo ter refleksijo in dušo. Le takšno znanje ne bo zlorabljeno kot sredstvo za doseg nekega zunanega cilja (utilitarno izobraževanje), ampak bo zaželeno od znotraj, saj bo pripomoglo tudi h kakovostnejšemu posamezniku in pravičnejši skupnosti. Takšen pristop, ki gradi na posamezniku in njegovem razvoju z izobraževanjem v odrasli dobi oziroma je usmerjen v vseživljenjsko učenje, je pristop od spodaj navzgor ali od posameznika h skupnosti. Toda andragogiki s humanističnim poslanstvom prihodnosti ni treba na novo izumljati svojih metod, oblik in vsebin, saj so nekatere razvili že njeni »očetje«.

V tem smislu bomo v članku predstavili izobraževalce, ki so želeli z izobraževanjem odraslih obogatiti ne le tiste, ki imajo od delavcev koristi, ampak predvsem ponižane, zatirane, nemočne skupine ljudi (revne, delavce, kmete, nepismene, migrante, begunce in preostale), ki bi znanje kar najbolj potrebovali za izboljšanje tako svojih vsakdanjih življenjskih pogojev kot tudi pogojev za svoj osebni razvoj in kulturni razvoj njihove skupnosti.

Toda ko je izobraževanje odraslih postalo zelo profesionalizirano in dobičkonosno področje, je bila ta njegova tradicija prizadevanja za pozitivne spremembe družbe odrinjena na obrobje. V prispevku bodo zato obravnavane glavne *izobraževalne ideje* zgodnjih andragogov (Coady, Lindeman, Freire, Horton, Gramsci), ki so se borili proti neenakosti, izkoriščanju, diskriminaciji in

človeka nedostojnemu življenju, še zlasti v času gospodarskih, političnih in družbenih kriz.

V tem smislu se obračamo v preteklost, da bi videli, kako nam razumevanje temeljnih konceptov radikalnih andragogov lahko pomaga u-videti izobraževanje odraslih kot izobraževanje za boljše življenje v sedanosti in prihodnosti. Pri predstavljanju njihovih osnovnih konceptov uporabljamo predvsem deskriptivno metodo, saj izobraževanje odraslih za družbene spremembe, kljub dolgi tradiciji, še vedno ni ustrezno dokumentirano.

ANTIGONSKO GIBANJE

Moses Coady (1882–1965) je v majhnem mestecu Antigonish na vzhodni obali Nove Škotske vodil delovanje antigonskega gibanja, ki ga je ustanovil njegov bratranec Jimmy Tompkins leta 1928.

Vse skupaj se je začelo, ko sta bila Coady in Tompkinson nadvse prizadeta in ogorčena nad revščino, brezbriznostjo in nevednostjo med ribiči v župniji. To se je pokazalo še zlasti ob nastopu gospodarske krize leta 1927, ko so bili tamkajšnji ribiči skoraj ob ves zaslužek zaradi velikih ladijskih korporacij, ki so prihajale iz večjih mest. Glavni vzrok bede je Coady videl v pohlepni in brezdušni ekonomsko-politični in religiozni eliti. »[V] preveč primerih so interesi močnih prevzeli in v svoj prid izkoristili naravne vire preostalih ljudi, zlasti v nerazvitih predelih zemeljske oble... To se ne more nadaljevati v neskončnost... Nekega dne se nam bo taka neumna politika maščevala. Če bi bili modri, bi ljudem pomagali pri njihovem dobrem in bogatem življenju s pravilnim razvojem njihovih lastnih naravnih virov« (Coady v: Crane; 1987: 237).

Coady je bil nekakšna vodilna in integrativna figura gibanja, ki je s svojimi navduševalni in govorniškimi sposobnostmi navduševal ljudi za gibanje. »Pod mehkejšim, manj navdušujočim in pogumnim vodstvom bi bilo lahko antigonsko gibanje ... brez bistvenega, kar prebudi



človeško srce in domišljijo, vendar pa je z njim (Coadyjem, op. avt.), neke vrste očetovsko figuro, ki je bil ponosen na svojo gverilsko vlogo v vojni za socialno in ekonomsko spremembo, pomenilo nekaj razburljivega in dinamičnega, nekaj, kar se je dotaknilo korenin, medtem ko so se drugi otepalji vej« (prav tam: 220–221). Kajti Coady je znal ljudem pokazati njihove izgubljene priložnosti, njihovo nepovezanos

Coady – posameznik mora sam postati odgovoren za svojo srečo in usodo.

in dolžnost, ki jo imajo do sebe, do preostalih soljudi in do razmer, v katerih se nahajajo. Prepričan je bil, tako kot Grundtvig, da družba kot celota napreduje, ko ljudje kot posamezniki postanejo »gospodarji lastne usode« (*Gospodarji lastne usode* se imenuje tudi njegova edina knjiga), pri

čemur je izobraženost odraslih glavno sredstvo tako človeškega napredka kot napredka samega posameznika. Ta potreba po posamezniku, ki naj *postane odgovoren za svojo srečo in usodo*, je temeljna točka – pot in cilj – opredelitive »modernega« časa, saj je Kant zapisal, da je razsvetljenstvo izhod človeka iz nedoletnosti, za katero je kriv sam. Poleg tega se je Kant v enem od spisov o francoski revoluciji vprašal, ali človeški rod napreduje. Znamenja, da človeštvo res napreduje, ni videl neposredno v revoluciji, ampak v tem, da je francoska revolucija opazovalce navdala z entuziazmom in z željo po participaciji. Ta želja po svobodni udeležbi posameznika v nekem skupnem gibanju naj bi bila znamenje, da obstaja napredek. Tako so Coadyve izobraževalne ideje temeljile na Kantovi ideji razsvetljenega državljana in vpleljanju demokratične miselnosti med odraslo prebivalstvo.

Zavzemal se je za izobraževanje odraslih in ne otrok zato, ker niso otroci, ampak odrasli tisti, ki vodijo družbo. »Tehnike, s katerimi lahko izboljšamo družbeni red in zadržimo izobrazbeno raven generacije naše mladine, moramo prenesti tudi na odraslo populacijo«

(Coady v Crane; 1987: 229). Kasneje pa je prišel do nove tehnike izobraževanja in izboljšave družbenega reda, in sicer s tehniko vseživljenjskega izobraževanja odraslih.

Izobraževanje pa je najprej usmerjeno na ekonomsko področje, ki človeku priskrbi znanja in veščine, s katerimi se lahko sam izkoplje iz bede, hkrati pa razume, da se njegova moč znatno poveča v sodelovanju z drugimi. Coady je zato s Tompkinsonom in MacDonaldom pomagal ustanoviti študijske klube oziroma diskusijske krožke, na katerih so »...ljudem pokazali, kako organizirati srečanja, združene kooperative, jih naučili pisati in brati, pregledovati knjige in narediti tisoč in eno majhno, svetovljansko stvar, ki je osnova za dobro organizacijo« (prav tam). Diskusijski krožek je bila pravzaprav ena ključnih izobraževalnih tehnik antigonskega gibanja in je deloval na temelju sodelovanja ljudi. Kajti izobraževanje je bila v resnici (samo)pomoč ljudem, ki so prihajali v krožek in si neposredno izmenjevali svoje težave, probleme, izkušnje in znanje. Bistvo krožkov je bilo rešitev vsakdanjih problemov ljudi s soočenjem z aktualno situacijo in podajanjem rešitev – in to skozi učenje mišljenja. Coady si je namreč prizadeval ljudi naučiti misliti, jim podat učinkovito orodje ali metodo, s katero bodo znali najprej dojeti problem, težavo in jo nato tudi rešiti. To je bila sokratska majevtična metoda, metoda postavljanja vprašanj in dajanja odgovorov, pri čemer prva vprašanja merijo na posamezne pojavnne oblike problema, zadnja pa iščejo vsem pojavnim oblikam problema skupno, splošno opredelitev, s katero zajamemo bistvo problema. Danes bi temu rekli metoda reševanja problemov.

Temeljna značilnost sokratske metode je, da se moraš do opredelitve problema, kot tudi do njegove rešitve dokopati sam skozi, kot že rečeno, metodo postavljanja vprašanja in odgovorov.

Tako so bili udeleženci krožka sam svoj učni material ali vsebina, ki jo je treba usvojiti, kar

je bilo povsem v nasprotju s takratnim prevladujočim klasičnim načinom. Coady je meril ravno na to, da je očitno, da ljudem nihče ne bo pomagal iz njihove bede, če si ne bodo pomagali sami. S tem jim je dal moč svobode in kreativnosti, da sprejmejo odgovornost za rešitev iz lastnih težav. To lahko storijo le, če spoznajo, kaj so njihovi »osebni« problemi, in se sami naučijo, kje in kako poiskati rešitev. S tem je še enkrat pokazal, da bi takratno klasično znanje z vzgajanjem za poslušnost in konformizem ribiče samo še bolj oddaljilo od njihovih problemov, namesto da bi jim pomagalo. Ljudje šele skozi razumevanje lastnih problemov v skupni diskusiji – skupnem učenju – rešujejo skupne probleme njihove skupnosti in skupaj postavljajo nove kriterije izobraževanja ter socialnih in ekonomskih reform. Čeprav se je gibanje osredotočilo najprej na doseganje konkretnih, zlasti ekonomskih rezultatov (na primer, ustanovitev sindikatov, pridružitve novih članov, število izdanih posojil in podobno), pa je bilo izobraževanje in razumevanje ekonomskega položaja le prva stopnička na poti k izboljšanju življenja ribičev. Coady je z antigonskim gibanjem zanje želel: »... da bi postali ljudje, celoviti ljudje, ki si želijo raziskovati življenje v vseh njegovih oblikah in si prizadevajo za dovršenost vseh svojih sposobnosti ... Želimo si, da bi raziskovali srca ... soljudi ... Življenje naj zanje ne

Coady je menil, da le z združevanjem principov izobraževanja odraslih, skupinskega delovanja in participacije posameznika pri odločanju, ekonomsko pravične redistribucije dobička, razvoja lokalnega vodstva, zanašanja na lastne sposobnosti, moči in vire, lahko dosežemo pozitivno spremembo tako pri posamezniku kot v družbi.¹ Sprememba, ki obsega ne le ekonomsko, ampak tudi politično, kulturno in duhovno razsežnost, je sprememba, ki jo tudi danes nedvomno potrebujemo.

bo v znamenju trgovanja, ampak v znamenju vsega, kar je dobro in lepo na ekonomskem, političnem, socialnem, kulturnem ali duhovnem področju» (prav tam: 233–234).

Če strnemo: antigonsko gibanje je sledilo prvenstvu individualnosti, ki je bila temeljna vrednota moderne države. Samo »notranje« spremembe individuumov, spremembe v njihovem prepričanju, ki so plod izobraževanja v odraslosti, lahko pripeljejo do širših, družbenih sprememb. In če so individuumi temeljni humus države in družbe, potem je humus individuumu njegova ekonomska podstat in izobraževanje je najprej namenjeno tej ravni. Ker pa je človek socialno bitje, njegovi problemi ponavadi niso zgolj njegovi, ampak pripadajo določenemu okolju in skupnosti, zato se mora vsak učinkovit program izobraževanja odraslih ujemati z osnovno skupnostno organizacijo družbe. Učinkovite socialne reforme vsebujejo temeljne spremembe v socialnih in ekonomskih institucijah. Cilj gibanja namreč ni le na lastnih nogah stoječe in ekonomsko znosno življenje, ampak polno in bogato življenje za vsakogar v skupnosti (ekonomsko sodelovanje je prvi korak k družbi, ki bo dopuščala vsakemu posamezniku, da razvije svoje najvišje sposobnosti).

GIBANJE HIGHLANDER

Tudi Myles Horton (1905–1990) je podobno kot Coady opazil, kako religiozna in politična elita izkorišča majhnega človeka – delavce in kmete. Podobno kot Coady je tudi on spoznal, da je glavna moč za izboljšanje njihovega življenjskega položaja v njihovem lastnem razumevanju problema in v iskanju rešitve na osnovi njihovih lastnih izkušenj kot izkoriščanih posameznikov. Te prve izkušnje so vplivale na Hortonovo kasnejšo idejo o izobraževanju

Sokratska majevtična metoda omogoča posameznikom reševanje svojih problemov s pomočjo postavljanja vprašanja in odgovorov.



odraslih v »projektu« Highlander leta 1932, da je velika gospodarska kriza pokazala, da sistem, ki je posvečen dobičku, nima nobenega občutka za skupnost in ga niti najmanj ne skrbi za najranljivejše skupine (na primer za revne črnce). Zato si je Horton v Highlanderju prizadeval predvsem za dveje: a) za *nenevtralnost šole*, ki pomeni, da je izobraževanje usmerjeno k družbeni spremembi (demokratizaciji) in ne k ohranjanju statusa quo. Hortonovo stališče je podobno stališču filozofije izobraževanja, ki obravnava izobraževanje kot del politike in kot izobraževanje v državljansko vzgojo, s katero se bodo posamezniki seznanili s svojimi pravicami in dolžnostmi, ki jih imajo kot državljani. To stališče so zagovarjali Platon s svojo *Državo*, Aristotel s *Politiko* in Dewey z delom *Demokracija in izobraževanje*; b) za *delo z revnimi*. Horton se je zavedal, da vse velike religije sodijo narode po tem, kako so skrbeli za svoje revne. »To sem sprejel. Želel sem delati na tisti strani družbe, ki se ni preživljala z lastništvom. Če že hoče imeti demokracijo, so to ljudje, na katerih naj temelji« (Horton v Crane; 1987: 250).

Izobraževanje mora biti tudi v okviru državljanske vzgoje, ki posameznike seznanja s pravicami in dolžnostmi, ki jih imajo kot državljani.

Na začetku Hortonovega delovanja je bila njegova ideja ustanoviti izobraževalno ustanovo na jugu, katere namen bi bilo šolanje ruralnih in industrijskih vodij, ter obdržati domorodne kulturne vrednote v gorah, zato je imel Highlander dva osrednja cilja: 1) vzpostavitev demokratičnega gibanja, sprva med sindikati, nato v celotni družbi; 2) izobraževanje vodij sindikatov in delavskega gibanja. Highlanderjev delavski program se je nadaljeval tudi med vojnimi leti, čeprav v okrnjeni obliki. S slabljenjem njihovega delavskega izobraževalnega programa so Horton in sodelavci vse

Izobraževanje mora biti utemeljeno v izkušnji posameznega učenca.

bolj delali z ljudmi, katerih tegobe so bile povezane z rasnimi problemi ameriškega juga. Sredi 50. let so se začele na John's Islandu v Južni Karolini ustanovljati Highlanderjeve državljanske šole kot odgovor na željo vodje črnske skupnosti, ki je želel registrirati svoje soimeščane, da bi lahko volili. Vsak državljan, ki je želel voliti, je moral nameč prebrati ustavo, redko kateri temnopolti pa je znal brati in pisati. Ko so južnjaški politiki leta 1960 napadli Highlander in dosegli njegovo zaprtje, je vodenje državljanskih šol prevzela *Southern Christian Leadership Conference* – vodilna organizacija za državljanske pravice v 50. in 60. letih. Skratka, Hortonova načela, da mora biti izobraževanje utemeljeno v izkušnji učenca in da se učitelj ne sme opirati na avtoriteto v učnem procesu, so manifestacija njegove vere v demokracijo v vseh oblikah človeških dejavnosti. Njegova analiza družbe je bila za njegov proces enako pomembna kot njegova analiza izkušenj skupine študentov (revnih, temnopolnih). Horton je uporabljal vprašanja za navajanje študentov k samopreiskovanju in k raziskovanju o naravi družbenega sistema, ki je cilj spremembe. Menil je, da morajo tako učitelj kot učenci razumeti sebe in družbo, da jo lahko spremenijo, pri tem pa morajo poznati tako širo politično, ekonomsko in kulturno strukturo družbe (kar pomeni, da morajo gojiti radovednost in se zavzemati za pridobitev splošne razgledanosti) kot tudi lokalne razmere (danes bi temu rekli »misli globalno, deluj lokalno«). Doseganje spremembe s poznavanjem splošnih in lokalnih značilnosti odraža Hortonovo prepričanje, da je za ljudi bistveno, da imajo nadzor nad lastnim življenjem, to pa v končni fazi dosežejo z učenjem o svojih izkušnjah in z reševanjem problemov iz lastnih izkušenj, kar je učil tudi Coady. Enako prepričljivo je trdil, da morajo delavci razviti zaupanje v lastne sposobnosti, da lahko spremenijo svoje delovne pogoje in se (na)učijo iz svojih izkušenj. Odvisnost od avtoritete je bila za Hortona v nasprotju s svobodo mišljenja in izražanja.



Dejanja in izkušnje so kritični dejavniki pri Hortonovemu modelu učenja in družbenih sprememb iz vsaj treh razlogov: 1) pretekla dejanja in udeleženceva interpretacija teh dejanj lahko služijo kot tema za refleksijo in analizo pri izkušnji učenca; 2) že samo učenje je lahko glavna tema analize; 3) nadaljnja dejanja so cilj učenja. Po Hortonu ne moremo vplivati na učenje, če nanj ne moremo gledati kot na lastno izkušnjo, kar posledično izključí učenje po spominu (na pamet) in preostale načine, ki niso odvisni od učenčevih lastnih izkušenj. Pri procesu izobraževanja in učenja pa je bil Horton veliko bolj kot logiki in spominu naklonjen razvijanju osebnosti, cilju v življenju, učenju pesmi, občutkov in volje, učenju od sošolcev, družabnim in družbenim stikom v neformalnih okoliščinah, odsotnosti državne regulacije, nepoklicni izobrazbi. »Nove izobraževalne izkušnje so bile vključene v življenje učencev z uporabo improvizacijskega gledališča, pisanja pesmi in petja. Učenci so dobili veliko odgovornost pri dnevi izpeljavi tečajev in delavnic. Pogosto so bili vključeni tudi v učenje od drugih udeležencev delavnic. Te značilnosti so prisotne še danes in dajejo pečat tečajem in delavnicam na Highlanderju« (Peters, Bell; 1987: 251). Danes bi rekli, da je spodbujal izobraževanje s tako imenovano narativno metodo, ki se »osredotoča na to, kakšne pomene dajejo posa-

mezniki svojim doživetjem. Pomeni se najbolje artikulirajo prek pripovedi (naracije) ... S pripovedovanjem svoje zgodbe daje posameznik pomen preteklim izkušnjam in raziskuje možnosti za bodoče delovanje, oblikuje pomene, smisel življenjskih dogodkov. Vendar pa prek pripovedovanih zgodb pripovedovalci ustvarjajo sebe. S konstrukcijo zgodb rekonstruirajo sestvo in so glavna oseba v procesu identizacije« (Melucci v: Ličen; 2008: 78). Poleg tega ubesedena, uprizorjena, izpeta zgodba ni le »element raziskovanja, temveč ima transformativno moč, inducira učenje. Narativno učenje je učenje skozi pripoved, s katero posamezniki izražajo in hkrati ustvarjajo pomene, izražajo in hkrati ustvarjajo sebe« (prav tam).

Horton je poleg tega verjel, da je dialog med dvema enakopravnima partnerjema optimalen takrat, ko si pomočnik in učenci izmenjujejo ideje in se učijo drug od drugega ter se tako sprašujejo o svoji lastni situaciji. »Učence pripraviš do poznavanja svoje situacije s spraševanjem. Tisto, kar veš, potem deliš. Iz njih črpaš informacije in jim priskrbiš tiste, ki jih sami nimajo. Nadomestiš tisto, kar potrebujejo (da dokončaš analizo). Morda ne razumejo tehničnih stvari, ker niso imeli priložnosti, da se jih naučijo. Učitelj ne pove učencem, kaj naj delajo, niti jim ne svetuje, preprosto samo deli dejstva. Učenci pa se odločajo, kaj bodo z njih storili« (prav tam: 257).

Avtoritarni pristop nasprotno učencem sporoča, da problemov niso sposobni reševati sami – da avtoriteta (učitelj) rešuje probleme namesto njih. Dialog kot osrednja značilnost Hortonovega pristopa k izobraževanju ni mogoč, ko sta podrejeni in nadrejeni v isti situaciji in se neenakovredno upoštevajo izkušnje enega in drugega. Veliko svojih konceptov učenja je Horton črpal iz Grundtviga in njegovega koncepta prvotnih danskih ljudskih šol. Horton

Učenje skozi dialog in razpravo vzpostavlja enako-praven odnos med učiteljem in učencem.

Rečemo lahko, da se je Horton pri cilju spreminjanja družbe skozi izobraževanje odraslih držal štirih načel: i) uporabi učenčeve vrednote in družbene interese, da določiš namen, značilnost in smer učnega procesa; ii) uporabi družbene izkušnje učencev kot osnovno vsebino, neobdelano snov učnega procesa, saj nevtoralno znanje ne obstaja; iii) poveži učenčeve prakse z zgodovinskim razvojem družbe; iv) črpa iz lekcij in izkušenj ljudi s podobnimi vrednotami, ki imajo podobne socialne pogoje, da izboljšaš učenčovo lastno prakso.



je namreč na povabilo luteranskega duhovnika danskega rodu iz Chicaga obiskal ljudske šole na Danskem, kjer je dobil navdih za javne šole v ZDA. Čeprav je Highlander uporabljal številne podobne koncepte in aktivnosti kot zgodnje Grundtvigove šole, danskih ljudskih šol ni posnemal v celoti, saj so bile takratne potrebe na jugu ZDA popolnoma drugačne od tistih na Danskem. Vendar pa na Hortona ni imel močnega vpliva le Grundtvig, ampak tudi Dewey in Lindeman.

Skratka, Hortonov cilj je bil prispevati k razvoju družbe, v kateri je glavna doktrina humanizem – družba pravičnosti in enakopravnosti. Kot kasneje Freire (ki ga bomo predstavili v nadaljevanju) je verjel, da lahko ljudje, ki živijo v nepravilnih okoliščinah, spremenijo svoje življenje s pomočjo kolektivnih dejanj in gibanj. Odločilni dejavnik pri sposobnosti ljudi, da prispevajo k družbenim in osebnim spremembam, je učenje iz lastnih izkušenj.

Izobraževanje je seznanjanje s preteklo in sedanjo situacijo, da se lahko učinkovito spopademo s prihajajočim v prihodnosti.

LIBERALNA ANDRAGOGIKA

Delo Eduarda Lindemana (1885–1953) moramo razumeti v kontekstu ustanovitve ameriškega združenja za izobraževanje odraslih leta 1926, časopisa za izobraževanje odraslih (*Adult Journal of Education*) in postavljanja temeljev za mednarodno sodelovanje s področja izobraževanja odraslih. Ker je pozno začel formalno izobraževanje – po 20. letu – je naletel na toge, okostenele formalizme klasične izobrazbe, za katero je ugotovil, da ni niti najmanj usklajena s svetom dela in družbenim življenjem. Prav tako mu ni šlo zgolj za izobraževanje za poklic, saj ni želel, da bi se kapitalistična etika pretirano vmešavala v izobraževanje odraslih, ampak je želel izobraževanje odraslih umestiti v širši kontekst razvoja človekove osebnosti in izboljšanja kakovosti

vsakdanjega življenja posameznika, njegove skupnosti ter celotne družbe.

V svoji andragogiki je pod vplivom Deweyevega progresivizma postavil lastne izkušnje (izkušnja je pravi učbenik) in konkretne življenjske okoliščine za bistvo izobraževanja odraslih. Prav celota konkretnih življenjskih okoliščin označuje izobraževalno situacijo. »Izobraževanje odraslih se pojavi, ko se pojavi potreba po prilagoditvi novim okoliščinam, bodisi na delu, v družinskem ali družbenem življenju, vsako obdobje ima svoje naloge in tudi najbolj optimalne trenutke za učenje – ki jih lahko posamezniki izkoristijo za prilagoditev individualnim, socialnim in ekonomskim okoliščinam« (Savičević; 2000: 200). Situacijski pristop ima tudi značilno metodo, ki je sestavljena iz naslednjih faz: a) razumevanje situacije; b) razgraditev ali analiza situacije na njene osnovne sestavne dele ali probleme; c) razprava o teh problemih v skladu z izkušnjami glede na cilj, ki naj se ga doseže; d) oblikovanje eksperimentalnih rešitev; e) delovanje v skladu z eksperimentalnimi predpostavkami z možnostjo nadaljnega eksperimentiranja, če je potrebno reviziranje predpostavk (Lindeman: v Savičević; 2000: 210). Zanimivo je tudi Lindemanovo izobraževanje odraslih s časovnega vidika. Izobražujemo se, tako da se seznanjamo s sedanjo in preteklo situacijo, da bi se lahko čim bolj učinkovito in pogumno spopadli s prihodnostjo.

Kot rečeno, so bistvo učenja realne, konkretne okoliščine – izkušnja, ki posamezniku nalaga, da jo reši – v ta proces pa ni vključen le posameznik s problemom, ampak tudi učitelj, s katerim skupaj (izmenjaje in vzajemno), skozi razpravo in dialog, rešujeta problem.³ Zato se tudi poučevanje odraslih razlikuje od pedagoškega – pri pedagogiki gre za transmissijski, avtoritaren pristop, kjer se učitelj kaže kot avtoriteta, ki ve in prenaša svoja znanja na pasivnega učenca, medtem ko je pri andragogiki zgolj mentor, ki spodbuja in lajša učenje



ter s katerim odrasli razpravlja. To kasneje zasledimo pri Freierju, ki prav tako trdi, da se v izobraževanju odraslih nič ne dodaja (nalaga), ampak zgolj dialogizira in vzajemno spremeni, dopolnjuje, izobražuje.

Razprava kot družbeni proces omogoča sedelovalno in skupno učenje. In zato na tem mestu ne gre le za individualno učenje – razvijanje svobode, kreativnosti, prijateljstva, inteligence in osebnosti posameznika, ampak se hkrati razvija tudi celotna družba. Izobraževanje odraslih ni le razširjanje in odgovornost posameznika do sebe, ampak tudi demokratizacija in odgovornost za celotno družbo. Cilj izobraževanja odraslih ima tako dva vzporedna cilja. Razvoj celotne človekove osebnosti,⁴ krepitev intelektualnega življenja posameznika, ki vodi v njegovo večjo sposobnost samoizražanja, samoizpopolnjevanje, humanost, kreativnost, zadovoljstvo in svobodo.⁵ Vendar pa je ta osebnostni razvoj smiseln samo, če se s tem razvija tudi celotna družba. Ne gre le za željo po reševanju lastnih trenutnih dilem, ampak za razvijanje in ustvarjanje potencialov skupaj z drugimi v skupnosti in za skupnost. Izobraževanje odraslih ni statični koncept, ampak je dinamični, vseživljenjski koncept, po katerem ljudje reflektiramo sebe in se spoznavamo, spoznavamo pa tudi zunanje okoliščine in dejavnike, ki vplivajo na naše izbire in vedenje.

Izobraževanje odraslih ne predstavlja ozke specializacije (za neko strokovno izpopolnjevanje, izobraževanje odraslih ni korekcijsko učenje), ampak gre za splošno izobraževanje, ki sledi tradiciji liberalnega izobraževanja (Platon, Aristotel), kjer človek z učenjem obogati in razvija svojo osebnost, širi duha in povečuje svojo svobodo ter kreativno pristopa k reševanju življenjske situacije. Gre za učenje o življenju in za življenje.

RADIKALNA ANDRAGOGIKA

Paulo Freire (1921–1997) je zaradi družine, ki je obubožala že v njegovem ranem otroštvu, večkrat občutil, kaj pomeni biti lačen, in že takrat, torej v otroštvu, sklenil, da se bo boril proti lakoti. Ko je v kasnejših letih veliko potoval po svetu in zlasti po novih neodvisnih državah Azije in Afrike, je usmerjal svojo pozornost v opismenjevanje in izobraževanje prav revnih ljudi.

Freire je najbolj znan po svoji borbi za osvoboditev »zatiranih« s pomočjo izobraževanja (kot je predstavljena v njegovem slavnem delu *Pedagogika zatiranih*). Zanj je izobraževanje le ena izmed tehnik oblasti, s katero ta perpetuira svojo moč in izkorišča državljane. Namesto, da bi izobraževanje posameznike osvobajalo in jih okrepilo pri njihovem individualnem pridobivanju družbene moči, jih nasprotno še tesneje veže nase. Ta trditev je zasnovana na podmeni, da nas tehnološko razvita družba programira za podrejanje in pasivnost ter da je tradicionalni način izobraževanja le sredstvo, ki to ohranja. Temeljno sredstvo v boju proti temu so ozaveščanje, samorefleksija, razvijanje kritične zavesti in mišljenja pri človeku. Razvijanja ozaveščanja in kritičnega mišljenja pa ni pričakovati pri zatiralcih, ampak le pri zatiranih. Vendar Freire meni, da se bo to uresničilo šele z osvoboditvijo obojih, torej tako zatiralec kot zatiranih, ker oboji pripadajo isti družbeni strukturi. Freire je vztrajal pri osvobajajoči funkciji izobraževanja, ki temelji na treh glavnih podmenah, na katerih je gradil. Lahko celo rečemo, da so njegove postavke neke vrste povzetek predhodnikov, ki so si prizadevali za družbene spremembe s pomočjo izobraževanja.

a) *Bančniško in problemsko (dialoško) izobraževanje*. Kot smo videli že pri Hortonu, tudi Freire poudarja, da je tradicionalno izobraževanje tako

Temeljno sredstvo v boju proti izkoriščanju posameznikov so ozaveščanje, samorefleksija in razvijanje kritične zavesti.

Politična akcija mora biti pedagoška akcija in moč za uveljavitev pedagogike zatiranih je mogoče pridobiti le s sistematičnim izobraževanjem o krivičnem izobraževalnem sistemu in z njegovo spremembo.

imenovano transmissijsko izobraževanje, pri katerem je učitelj aktiven posrednik znanja od zgoraj navzdol, učenec pa zgolj pasiven sprejemnik. V njunem odnosu so vloge določene, učitelj je »gospodar, ki ve«, učenec pa tisti, ki mu slepo zaupa in ponavlja za njim. Ta odnos ne ustvarja nobenega novega znanja in ne dopušča dialoga med njima. Pravzaprav je takšno izobraževanje idealno sredstvo za zatiralca, da s posedovanjem znanja vzdržuje svojo oblast nad zatiranim, ki tega znanja nima. Nasproti bančniškemu konceptu stoji dialoški (sokratski) koncept izobraževanja, ki temelji na dialogu ter spodbuja kreativnost, akcijo in raziskovanje. Pri tem izobraževanju sta tako učitelj kot učenec v vlogi subjektov, ki tega znanja nima. Temeljni cilj tega izobraževanja je pomagati učencem, da uporabijo znanje v praksi in razvijejo kritično mišljenje.

b) *Ozaveščanje (konscientizacija)*. Proces ozaveščanja učencu odpre oči in mu omogoči pogled v realen svet ter ga nauči kritičnega presojanja okoliščin in kritičnega mišljenja. Kritično mišljenje pomeni uporabo logike, modelov, analogij in dialoga, s katerimi lahko posamezniki/učenci raziskujejo (pravilne ali napačne) razloge za prepričanja, o katerih mislijo, da so resnična, in družbene vrednote, za katere mislijo, da so dobre in pravične. Kritično mišljenje posamezniku pomaga tudi pri samoreflektiranju odnosa do sebe, svojega svetovnega nazora (niz zavednih in nezavednih prepričanj in vrednot) in kako ta vpliva na kakovost njegovega življenja. Pri tem problematizira tudi vlogo izobraževanja, ki se mu je do tedaj slepo podrejal. Vsebina učenja mora biti zato čim bližje občutenim potrebam učencev in njihovim izkušnjam. Prednost naj imajo splošne in razumljive teme,

ki bodo učencu omogočile razčlemba vsebin. Razvijanje kritične zavesti na poti izobraževanja pa prehaja skozi več stopenj, in sicer: stopnjo neprehodne zavesti, ki je znana kot kultura tišine, stopnjo magične zavesti, stopnjo naivne prehodnosti, stopnjo kritične zavesti. Glavno vlogo pri razvijanju kritične zavesti ima dialog, ki je za Freireja dana stvarnost in bivanjska potreba vsakega človeka.

c) *Metoda opismenjevanja*. Opismenjevanje se je nanašalo zlasti na izobraževanje odraslih, in sicer kot del procesa ozaveščanja, ki ga je Freire spremljal v kulturnih krožkih v državah tretjega sveta in v domači Braziliji. Prvi poskus uporabe Freirove metode opismenjevanja je bil izveden leta 1962, ko so v pičlih 45 dneh 300 nepismenih kmetov naučili brati in pisati. Zaradi tako dobrih rezultatov je vlada odobrila nastanek še več podobnih kulturnih krožkov po vsej Braziliji, ki so potekali po Freirovem načrtu in njegovi nekoč utopični ideji, vendar je projekt prekinil državni udar, ki je Freiru temeljito spremenil življenje. V teh krožkih je pouk potekal skozi dialog, kjer so bili tako učitelji kot učenci v vlogi subjektov in so skupaj ustvarjali znanje. Cilj izobraževanja je bil za Freireja prenos teorije v prakso, ta pa je mogoče le skozi dialog. Pri opismenjevanju je Freire zmeraj uporabljal razna didaktična sredstva, recimo beležko, in če je bilo le mogoče, tudi diktafon. S temi sredstvi se je pomešal med množico ljudi ter si s spraševanjem o njihovih izkušnjah in pogledih na svet ustvaril seznam besed, ki jih je potem uporabil pri opismenjevanju. Tako je dosegel, da besede ljudem niso bile tuje. Samo opismenjevanje poteka skozi štiri faze: i) oblikovanje interdisciplinarne ekipe, ki preuči kulturo okolja, v katerem se bo izobraževanje izvajalo; ii) izbor tem ali besed, ki izhajajo iz kulturnega okolja učencev; iii) povezanost generativnih besed in tem; iv) oblikovanje navodil za izobraževalce, ki naj se za vsako novo kulturno okolje naučijo novih oblik in metod. Freire je v bil svojih delih zelo optimističen, saj je menil, da človek z izobraževanjem spreminja tako sebe kot družbo. Podobno kot

Horton je trdil, da šole niso nevtralne, ampak vzpostavljajo in utrjujejo vladavino zatiralcev. Izobraževanje za družbene spremembe mora zato zgraditi drugačen model izobraževanja, ki bo uspešen le, če bo izhajal iz življenjskih potreb in problemov udeleženca izobraževanja ter njegovega okolja (dela).

Zelo podobno Friereju je razmišljal tudi Antonio Gramsci (1891–1937), ki je svoje razumevanje politike kot izobraževanja razvil v okviru koncepta hegemonije v delu *Pisma iz ječe* (1955). Gramsci je trdil, da kapitalizem vzdržuje kontrolo, ne samo z nasiljem in politično ali ekonomsko prisilo, pač pa predvsem na ideološki bazi, skozi kulturo hegemonije, v kateri so postale buržoazne vrednote obče ali splošno sprejete vrednote vseh ljudi, celotne družbe. Trdil je, da je vsak izobraževalni odnos pravzaprav hegemonski odnos, zaradi česar ima izobraževalna dejavnost pomembno vlogo tako pri utrjevanju kot tudi pri spreminjanju odnosov moči v družbi, zlasti v zahodnih kapitalističnih družbenih ureditvah.

Tako se je razvila neka oblika splošnega družbenega konsenza, v kateri je delavski razred, namesto da bi se uprl, svoje pravice identificiral s pravicami buržoazije in tako pomagal ohranjati status quo. Hegemonijo je opredelil kot določeno stanje družbe v državi, kjer prevladujejo vidiki in interesi enega dominantnega razreda, ki vlada drugim podrejenim razredom. Skozi hegemonijo naj bi vladajoči razredi obdržali oblast in s konsenzom sicer izobraževali ljudi v smislu reprodukcije delovne sile, ne pa ozaveščanja in možnosti napredovanja. Takšno stanje utrjujejo različne insti-

tucije, ki sestavljajo civilno družbo. Prisotno je v pravnih institucijah, množičnih medijih, religijah in navsezadnje tudi v šolstvu.

Bil je tudi prepričan, da je vsaka hegemonija le začasna, da je treba proti vsaki nastopati kritično (ciklični razvoj – vzpostavljanje in menjavanje političnih sistemov in ideologij) in da so te *spremembe potrebne v širšem, kulturnem področju*, saj naj bi družba vseeno dopuščala kontrahegemoniska gibanja. Za doseganje tega cilja je potrebna »voja za pozicijo«, to pomeni ustanovitev različnih socialnih organizacij in prirejanje kulturnih prireditev. Dominantni razred svoje moči ne uveljavlja samo z močjo, ampak tudi – kar je še pomembnejše – s soglasjem. Za delavski razred je zato nujno, da razvije »sebi lastno kulturo«, ki bi ovrgla trditve, da so buržoazne vrednote edina prava izbira za celotno družbo. Glavni namen tega je bil, da bi podrejene, tako imenovane zatirane člane družbe in intelektualce, pritegnili h gibanju proletariata.

POMEN PREDSTAVLJENIH ANDRAGOŠKIH IDEJ V SEDANJI SITUACIJI

Pogled nazaj nam odkriva, da so utemeljitelji andragogike prispevali pomembne ideje, ki jih lahko uporabimo tudi v današnjem času – seveda v prilagojenem in modificiranem obsegu. Njihovi bistveni nauki so, da morajo

Ker je vsak izobraževalni odnos hegemonski, ima izobraževalna dejavnost zmožnost spreminjanja ali utrjevanja odnosov moči v družbi.

Gramsci je poudaril, da sta šola in cerkev glavni kulturni organizaciji v vsaki državi, ne le zaradi števila ljudi, ki jih zaposlujeta, in ideološkega materiala, s katerim manipulirata, temveč predvsem zato, ker občutita prepad, ki loči ljudske množice in organske intelektualce od vladajočih razredov. Torej, duhovniki in šolski učitelji, ki hegemonično povezujejo en družbeni sloj z drugim, simbolično pritegnejo (kooptirajo) podrejene razrede s tem, ko jih integrirajo v dominantno hegemonsko kulturo. V tem pogledu je kontrola zavesti predvsem področje političnega boja kot kontrole produkcijskih sil.



Ljudje spremeniti obstoječe neznosne razmere življenja, ne pa se jim prilagajati. Izobraževanje odraslih za družbene spremembe izhaja iz predpostavke, da so vse izobraževalne intervencije politične. Zelo dobro so razumeli, da je treba odraslim okrepiti samozavest, da lahko sami rešijo svoje probleme z zavedanjem lastnih slabosti in prednosti. Da bi dosegli izboljšanje lastnega položaja, so jim dali na voljo tudi potrebna orodja in metode (pri tem so se pogosto posluževali tudi znanih filozofskih konceptov, kot je sokratski z majevtično-dialektično ali svetovalno metodo). Poleg tega so razumeli, da izobraževanje odraslih ni primarno namenjeno razvoju njihove kariere, ampak gre za razvoj celotne osebnosti, ki bo posamezniku – in s tem tudi družbi – pomagal pri spopadanju z vsakdanjimi problemi v osebnotnem, družinskem, poklicnem in družbenem življenju – kajti vsa ta področja so medsebojno povezana. Izobraževanje odraslih namreč izhaja iz življenja in je življenje samo – vseživljenski proces učenja. Po drugi strani je res, da sta vsem radikalnim andragogom skupna tudi njihovo poznavanje in zavezanost nekaterim idealističnim in/ali utopičnim filozofskim konceptom o izobraževanju kot razsvetljevanju ljudi in s tem spreminjanju celotne družbe v bolj demokratično, egalitarno družbo enakopravnih razumnih državljanov in državljanek, za kar so se zavzemali Platon, Aristotel, Seneca, Rousseau, Kant in Dewey.

Naj na kratko povzamemo konkretne podvige predstavljenih andragogov: Horton je s svojim gibanjem Highlander želel vzpostaviti demokratično gibanje, najprej med sindikati, nato v celotni družbi, in najprej izobraziti ruralne in delavske vodje, kasneje pa same delavce in neizobražene temnopolte prebivalce na jugu ZDA. Cody je z antigonskim gibanjem želel ozavestiti ljudi o koristih skupinskega dela na poti do skupnih ciljev, rušenja starih vzorcev pasivnosti in odvisnosti ter o pomenu izobraževanja odraslih za doseganje sprememb v družbi. Freire, ki je opozoril na »kulturo nemih«,

se je zavzemal za izobraževanje/opismenjevanje tistih, ki so vedno na robu in ne morejo/ne smejo povedati svojega mnenja. Zanj je bila pismenost osnova za preprečevanje zatiranosti in začetek sodelovanja v političnem življenju, šlo mu je predvsem za spremembo družbenih odnosov. Gramsci se je zavzemal za boj in emancipacijo podrejenih razredov (zlasti delavskega) in je tako izobraževanje odraslih obravnaval v kontekstu političnega delovanja delavskega razreda in razrednega boja. Lindeman pa je želel izobraževanje odraslih umestiti v širši kontekst razvoja človekove osebnosti in izboljšanja kakovosti vsakdanjega življenja posameznika in njegove skupnosti ter celotne družbe.

A tisto, kar pri omenjenih avtorjih (z izjemo Gramscija) pogrešamo, je večji poudarek na historičnem mišljenju pri izobraževanju odraslih, ki bi predstavilo, povzelo in razložilo različna znanja, tehnike, veščine, ki so se razvijali v neki dobi. Poleg tega premalo natančno razložijo, kaj je kakovostno življenje in kako ga doseči, kako doseči vrline, kot so pravičnost, egalitarnost, solidarnost, sočutje in empatija, in kakšen pomen ima za življenje transcendenca. Premalo je narejenega tudi na razlagi in razvijanju tehnik kritičnega mišljenja (z izjemo Freireja). Odraslim v današnjem času ne primanjkujejo toliko praktična znanja, primanjkujejo jim predvsem orodja kritičnega mišljenja in razmišljanja. *Dialog, argumentativna tehnika ali logika, analogije in modeli* so temeljne oblike kritičnega in konceptualnega mišljenja. Skozi dialog (vprašanje-odgovor) raziskujemo svoje predpostavke in stališča iz različnih zornih kotov, znova pregledamo prvotna stališča in združujemo različne pristope. Z argumentativnimi tehnikami raziskujemo utemeljenost svojih predpostavk, argumentov, vrednot, prepričanj, posplošitev in analogij (na primer, raziskujemo utemeljenost predpostavke »ali se prilagodiš ali propadeš«; tisti, ki svojega znanja ne prodajo velikim podjetjem, so »poraženci«). In prav to je pred kratkim poudaril tudi Žižek na Liberalno-demokratski

konferenci na Bledu marca 2009, ko je dejal, da »kapitalizem ne želi, da bi razmišljali, in prav zato ... moramo danes začeti razmišljati ... Znanje je danes bolj pomembno kot kadar koli prej, saj ne moremo zaupati kapitalizmu, biti moramo aktivni in to je pravi izziv – sprejeti tveganje ter uporabljati znanje« (Žižek; 2009: 4). Zato je smisel kritičnega in konceptualnega mišljenja v tem, da na podlagi njega raziskujemo in spreminjamo same sebe ter delamo stvari v življenju, ki nas zadovoljujejo, hkrati pa se borimo za boljše življenje celotne družbe – za njen napredek.

In kaj naj bi bil ta napredek? Ljudje bodo v nasprotju z nihilističnimi, neoliberalnimi vrednotami, ki spodbujajo dobičkarstvo, pohlepnost in neusmiljeno tekmovalnost, verjeli v boljše prihodnost edinole, če bo temeljila na pravih alternativnih vrednotah. »Morali bomo odkriti nov model kolektivnega delovanja, forum transnacionalne politične aktivnosti, ki ne bo tržno usmerjen, niti kar preprosto državno voden« (prav tam). Znova bo torej treba odkriti socializem, ki ne bo centralnoplanski, niti demokratični kapitalizem, ki ga bo hranil grabežljivi pohlep tako posameznikov kot voditeljev. Kakšno obliko natančno bo prevzel novi družbeni red, še ne moremo z gotovostjo reči, lahko pa rečemo, da vsi, ki imamo znanje, nosimo (so)odgovornost, da ga (so)ustvarimo. Kultura oziroma družba je namreč posledica ustvarjalnosti ljudi ter služi psihičnemu, osebnemu in družbenemu zorenju posameznika in ni potrošna dobrina v klasičnem smislu.

LITERATURA

- Agnell, M. (2008). *Resnica o farmacevtskih podjetjih. Kako nas zavajajo in kaj lahko ob tem storimo*. Krtina: Ljubljana.
- Aristotel (1992). *Politika*, Hrvatska sveučilišna naklada: Zagreb.
- Borg, C., Buttigieg, J., Mayo, P. (2002). (ur.), *Gramsci and Educatio*b. Rowman & Littlefield Publishers: Oxford.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2006). Načela za refleksivno družbeno značilnost in kritično preučevanje simbolnih dominacij«. Založba Annales: Koper.
- Coben, D. (1995). »Revisiting Gramsci«. *Studies in the Education of Adults*. št. 1, 1995, str. 36-51.
- Craine, M. J. (1987). »Moses Coady and Antigonish« v Jarvis, P. (ur.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge: London, str. 217 – 242.
- Coben, D. (1998), *Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult Education*, Garland Publishing: New York, London.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: his life and work*. Albany: State University of New York Press: New York.
- Jelenc, Z. (1997) »Avtor pedagogike zatiranih«, *Šolski razgledi*, št. 10: Ljubljana, 1997, str. 4.
- Fukuyama, F. (1993) *The End of History and the last man*. Avon books: New York.
- Gramsci, A. (1955). *Pisma iz ječe*, Cankarjeva založba: Ljubljana.
- Gramsci, A. v Morsy, Z. (1994). (ur.), »Thinkers on Education«. Posebna izdaja revije *Prospects*, vol. 2. Unesco.
- Gerhardt, H. P. (1994). »Paolo Freire« v Morsy, Zaghoul (ur.), *Thinkers in education. Prospects*, Vol. 2, Unesco, str. 439 – 458.
- Hirschman, O. A. (2002). *Strasti in interesi. Politični argumenti za kapitalizem pred njegovim zmagoslavjem*. Krtina: Ljubljana.
- Jarvis, P. (1987). »Paolo Freire«, Jarvis, P. (ur.) *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. Routledge: London, str. 265 – 279.
- Kump, S. (2004). »Radikalno izobraževanje odraslih«, *Andragoška spoznanja*, št. 1, str. 8-24.
- Kump, S. (2008). »Učenje odraslih za življenje ali za preživetje«, *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 76-89.
- Lovett, T. (1988). »Conclusion: Radical adult education«. Lovett, T. (ur.), *Radical approaches to adult education*, Routledge: London, 1988, str. 35-98.
- Lukšič, I., Kurnik, A. (2000). *Hegemonija in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče: Sophia.
- Mayo, P. (1998). *Gramsci, Freire and adult education: possibilities for transformative action*. Zed Books: London, New York.
- Močnik, R. J. (2009). »Današnji socialni demokrati ravnajo tako, kakor so predvidevale najbolj črne napovedi komunistov, ki so jim očitali, da so razredni izdajalci, kolaboranti in prikriti liberalci«, intervju, *Mladina*, 27. 02. 2009.
- Peters, M. J., Bell, B. (1987). »Horton of Highlander«, Jarvis, P. (ur.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge: London, str. 243–264.

Platon (1995). *Država*, Mihelač: Ljubljana.
 Savičević, M. D. (2000). Koreni i razvoj andragoških ideja. Biro Radunić: Beograd.
 Žižek, S. (2009). »Spremembe sistema onkraj naše domišljije«, 7. 3. 2009 http://www.rtvsllo.si/modload.php?&c_mod=rnews&op=sections&func=read&c_menu=1&c_id=194701&rss=1#comments

¹ Bourdieu gre celo tako daleč, da trdi, da neoliberalni kapitalizem ni nič drugega kot čista matematična abstrakcija, ki nima zveze niti z naravo ljudi niti s širšo naravo: neoliberalizem tako sloni na »... izredni abstrakciji, ki v imenu omejene stroge koncepcije racionalnosti, izenačene z individualno racionalnostjo, sestoji iz postavljanja v oklepaj ekonomskih in družbenih pogojev za racionalne dispozicije ter za ekonomske in družbene strukture, ki so pogoj njihovega izvrševanja« (Bourdieu; 2006: 206). Še več, Bourdieu meni, da je naloga neoliberalizma metodična destrukcija kolektivov, ki bi utegnili ovirati logiko čistega trga kot abstraktne ideje.

² Za primerjavo, kako ta industrija sploh ni tako inovativna, kot oglašuje, navedimo, da je od osemindesetih zdravil, ki jih je leta 2002 odobrila FDA, le sedemnajst vsebovalo nove aktivne sestavine, le sedem od teh pa je FDA uvrstila med zdravila, ki predstavljajo izboljšanje starih zdravil. Še več, nobeno od teh sedmih zdravil ni prišlo iz katerega od velikih ameriških far-

maceutskih podjetij. »Nič čudnega, da velika farmacija naredi skoraj vse za zaščito svojih ekskluzivnih tržnih pravic ne glede na to, da je to povsem nasprotju z njeno retoriko o prostem trgu« (prav tam: 40).

³ Kako napredne so (bile) njegove ideje, lahko vidimo tudi na primeru pozivanja k ekološki ozaveščenosti. »Svaril je pred 'onesnaženjem naše zemlje in vode' v času, ko je bila onesnaženost zgolj temna lisa na obzorju« (Crane; 1987: 234).

⁴ Lindeman je skupni proces učenja in poučevanja povezoval z razvojem inteligence. Inteligenco je opisoval kot: logičnost, objektivnost, kritičnost, kontekstualnost dejstev, lahko jo revidiramo. Inteligentnost je sposobnost učenja, reševanja problemov, uporabljanje znanja in njegovo prilagajanje nenehnemu toku sprememb. »Izobraževanje je proces, izkušnja pa sredstvo evolucije inteligence« (Savičević; 2000: 212).

⁵ Toda kasneje, v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, je UNESCO v definicijo izobraževanja odraslih zajel ne le splošno, ampak tudi strokovno (poklicno) izobraževanje. Za ta vidik izobraževanja je Lindeman dejal, da predstavlja »korekcijsko« izobraževanje, katerega cilj je nadoknaditi in dopolniti neko poklicno znanje, ki ga posameznik ni usvojil ali ni utegnili usvojiti na prejšnjih stopnjah. Si je pa zelo prizadeval, da se ne bi kapitalistična etika preveč vpletala v izobraževalnih program za odrasle.

⁶ Lindeman pravi, da se svoboda ne daje sama od sebe, ampak jo dosežemo z osebnim in skupnim naporom. Svoboda je nekaj, kar dosežemo. Učimo se, da bomo svobodni, če imamo cilj, za katel želimo biti svobodni.

