

Prof. dr. Sonja
Kump,
Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

RADIKALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Integralni del procesa družbenih sprememb

POVZETEK

Andragoške analize opozarjajo, da sta izobraževanje in učenje neločljivo povezana z vzpostavljanjem in vzdrževanjem civilne družbe in družbenih gibanj. Identificirani so številni primeri neformalnega in priložnostnega izobraževanja odraslih, kot so različne oblike kolektivnega učenja, izobraževanje širše javnosti, izkustveno učenje, razvijanje strateškega in analitičnega mišljenja itd. Prispevek obravnava ideje radikalnega izobraževanja odraslih, ki so tesno povezane s spreminjanjem družbe in politike. V kapitalističnem ekonomskem sistemu postaja izobraževanje odraslih vse bolj profesionalizirano področje, medtem ko je radikalna tradicija potisnjena na obrobje. Dominantni paradigmi andragoškega področja postajata koncept razvoja človeških virov in vseživljenjsko učenje, ki sta usmerjeni na pridobivanje kompetenc posameznikov. Avtorica predstavi sodobne razprave o radikalnem izobraževanju v starih in novih družbenih gibanjih ter razmislek o potencialu radikalnega izobraževanja odraslih v sodobnem kontekstu.

Ključne besede: izobraževanje, družba, razvoj človeških virov, kolektivno učenje

V družbenih gibanjih lahko najdemo veliko izobraževalne prakse.

Čeprav ima radikalno izobraževanje odraslih dolgo tradicijo, še vedno ni ustrezno dokumentirano, kar je posledica več dejavnikov. V literaturi o družbenih gibanjih je opazno zanemarjanje pomena izobraževanja (Holst, 2002, str. 80). Ta nenaklonjenost izhaja iz razumevanja družbenih gibanj kot politične in ne kot izobraževalne prakse. Tisti, ki so spodbujali radikalno izobraževanje v okviru družbenih gibanj, se izobraževalnih vidikov svojega dela pogosto niso zavedali. Predavanja, govore, vodenje študijskih skupin, izdelovanje letakov itd. so označili kot delo za gibanje, ne da bi pri tem posebej izpostavili izobraže-

vanje odraslih.

Tudi na andragoškem področju neformalnim oblikam radikalnega izobraževanja, kot so srečanja, protesti, kulturni dogodki in vsakdanje aktivnosti družbenih gibanj, v glavnem niso priznali izobraževalne narave. Poleg tega je izobraževanje odraslih postalo zelo profesionalizirano področje, s tem pa je njegova radikalna tradicija odrinjena na obrobje. Danes sta prevladujoči paradigmi celotnega področja izobraževanja odraslih razvoj človeških virov in vseživljenjsko učenje. V tej zvezi je opazno naraščanje komercializacije izobraževanja odraslih, ki postaja del širše "industrializacije" izobraževalne dejavnosti.

Kljub skromni obravnavi pojava lahko v

Različni avtorji (npr. Crowther in Show, 1997, Dykstra in Law, 1994, Martin, 1988) ugotavljajo, da v družbenih gibanjih prevladujeta dve glavni obliki izobraževanja. Prva oblika izobraževanja je usmerjena navzven, in sicer v primerih, ko družbena gibanja s pomočjo različnih oblik javnega protesta poskušajo izobraževati in prepričati širšo javnost in politike. Druga oblika predstavlja interno izobraževanje, ki poteka znotraj družbenega gibanja. Lahko je neformalno in priložnostno, ko se s pomočjo mentorstva in izkustvenega učenja prenašajo organizacijske veščine, ideologija in alternativni življenjski stili, ali bolj formalno, ki poteka v okviru delavnic, predavanj, seminarjev itd.

andragoški literaturi zasledimo nekaj poskusov prepoznavanja posebnih vrst in oblik izobraževalne dejavnosti, ki so potekale v družbenih gibanjih.

Poleg tega, da se ljudje skozi delovanje v družbenem gibanju učijo, je še bolj pomembno, da se v okviru družbenih gibanj ustvarjajo in razširijo nova znanja in razumevanja. To pomeni, da so gibanja lahko neke vrste "epistemološke skupnosti", ki ustvarjajo alternativne vrste vednosti in kulture (Martin, 1999, str. 19).

Razprave o družbeni spremembi in vlogi izobraževanja odraslih v družbenih gibanjih so razumljive le, če se vprašamo o namenu (Lovett, 1988, str. 300). Vsa gibanja seveda niso napredna; različni ideološki položaji v gibanjih lahko vodijo v progresivno ali reakcionarno politiko. Nekatera gibanja zgolj branijo privilegirane položaje ali pa si prizadevajo za bolj zaprto družbo. V tem prispevku bodo obravnavana družbeno in politično progresivna gibanja, ki se borijo proti neenakosti, izkoriščanju in diskriminaciji. Ta gibanja so del zgodovinskega boja

za resnično demokracijo in družbeno pravičnost. Po Crowtherju (1999) je eden od glavnih ciljev progresivnih družbenih gibanj nasprotovanje družbenemu konformizmu z generiranjem nasprotnih informacij. S tem ustvarjajo svojo lastno verzijo "resnično uporabnega znanja", ki lahko spodbudi in legitimizira delovanje za spremembo. Ker imajo družbena gibanja potencial, da spremenijo družbo, se Holst sprašuje, ali je družbena sprememba brez izobraževanja sploh uresničljiva (Holst, 2002, str. 96). Na osnovi svojega aktivnega delovanja v različnih družbenih gibanjih ugotavlja, da je izobraževanje bistveni del družbene spremembe.

Danes v razmerju med izobraževanjem odraslih in družbeno spremembo prevladuje reformistični pristop. Prepoznamo ga lahko v konceptu vseživljenjskega učenja kot prevladujoči paradigmi andragoških razprav, ki izhaja iz postindustrijskih in globalizacijskih teorij družbene spremembe. Cilj izobraževa-

Družbena sprememba brez izobraževanja ni mogoča.

Ker si družbena gibanja prizadevajo razviti alternative obstoječemu stanju v družbi, je vloga izobraževanja tudi pripraviti ljudi na spremembe. V tem smislu so družbena gibanja intrinzično edukativna (Martin, 1999). Pri tem je pomembno vprašanje o naravi izobraževanja v odnosu do družbenih sprememb: ali gre zgolj za prilagajanje ljudi spremembam, ki jih povzročajo razvoj novih tehnologij in spremenjeni načini proizvodnje, ali pa gre za izobraževanje, ki ljudi usposablja in aktivira za agente resnične spremembe družbe. Torej, ali se izobraževanje nanaša na reforme obstoječega politično ekonomskega sistema ali na revolucionarno spremembo družbe v kvalitativno novo?

Radikalno izobraževanje temelji na povezanosti znanja, kulture in moči.

nja je prilagajanje posameznika spremenjenim pogojem produkcije in razvoju novih tehnologij. Čeprav se v povezavi s socialno povezanostjo in aktivnim državljanstvom omenjajo pojmi, kot je krepitev moči ali kritično mišljenje, ostajajo ti pojmi nejasni, ker se znanje ne povezuje s politično in ekonomsko močjo v družbi. Murphy v tej zvezi opozarja, da gre v konceptu in politikah vseživljenjskega učenja v bistvu za fleksibilno državljanstvo in delovno silo, ki zadovoljuje selektivne interese kapitalistične politične ekonomije pod krinko krepitev moči in progresivnega izobraževanja za vse (Murphy, 2000, str. 176).

OPREDELITEV IN ZGODOVINA RADIKALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Radikalno izobraževanje odraslih izhaja iz predpostavke, da so vse izobraževalne intervencije politične narave. Zasnovano je na spoznanju o močni povezanosti znanja, kulture in moči (Mayo, 1994). Radikalnost izobraževanja se kaže v prizadevanju, da ljudje spremenijo obstoječe pogoje življenja, ne pa, da se jim prilagajajo. V takšnem izobraževanju je vsakdanja izkušnja pomemben vir učenja, toda to izkušnjo je potrebno kritično "testirati" in okrečiti v dialoških razpravah, študiju in delovanju.

Razprave o radikalnem izobraževanju odras-

lih se običajno sklicujejo na določene elemente Gramscijevega ali/in Freirovega dela (Holst, 2002, Coben, 1995, 1998, Allman, Wallis, 1997, Mayo, 1994, Gerhardt, 1994, Montasa, 1994, Morgan, 1987, Savičević, 2000). Freire in Gramsci sta poudarjala pomen neformalnega izobraževanja, zlasti v odnosu do "državnih šol". Oba sta radikalno teorijo izobraževanja odraslih gradila na osnovi svojih neposrednih izkušenj, ki sta jih pridobila kot izobraževalca v kulturnih kroških (Freire) in delavskih svetih (Gramsci). Čeprav so v njunih pristopih k izobraževanju odraslih pomembne razlike, oba avtorja poudarjata, da izobraževanje ni nevtralnno, ampak je tesno povezano s hegemonskimi in kontrahegemonskimi interesi znotraj določene družbe. Zavzemata se za boj in emancipacijo podrejenih razredov oz. zatiranih skupin izpod hegemonске dominacije vladajočega razreda oz. zatiralcev.

Freire je na osnovi svojih izkušenj opismenjevanja brazilskih kmetov analiziral razmerja moči in dominacije. Posebej je obravnaval ideološka orodja, s pomočjo katerih tisti, ki so v privilegiranem položaju in imajo oblast, tj. zatiralci, izvajajo nadzor nad tistimi, ki jih izkoriščajo, tj. zatiranimi.

Po Freirovem mnenju takšno izobraževanje ne more biti nevtralnno, saj je povezano z dominantnimi političnimi interesi. Freire zaradi tega meni, da bi se moral vsak izobraževalec vprašati, za koga in v čigavo korist opravlja svoje delo.

Gramsci svoje razumevanje politike kot izobraževanja razvije v konceptu hegemonije.

Družbeni odnosi med zatiralci in zatiranimi so po naravi predpisujoči. Ta proces predpisanoosti se pospešuje z različnimi sredstvi, vključno s tradicionalnim izobraževanjem. Freire ga označi za "bančniško izobraževanje", za katerega je značilno nekritično sprejemanje znanja in pogreznjenost v "kulturo molka". Bančniški koncept izobraževanja temelji na predpisanih pedagoških metodah, ki učence odtujujejo od učne snovi. Predpisujoči pedagoški način spodbuja proces "kulture invazije", v katerem učenci nekritično sprejemajo ideje, ki so jim vsiljene od zgoraj in so sestavni del dominantne kulture.

Trdi, da je vsak hegemonski (voditeljski) odnos v bistvu izobraževalni odnos. Zaradi tega ima izobraževalna dejavnost pomembno vlogo tako v utrjevanju kot tudi v spreminjanju odnosov moči v določeni družbi, zlasti v zahodnih kapitalističnih družbenih ureditvah. Dominantni razred svoje moči ne uveljavlja samo s silo, ampak tudi – kar je še bolj pomembno – s pomočjo soglasja. Takšno soglasje se generira s promocijo legitimnih ideologij in družbenih odnosov, zlasti s pomočjo kulturnih in izobraževalnih dejavnosti. Gramsci in Freire sta prostore kulturnih in izobraževalnih dejavnosti razumela kot prostore boja. Radikalno izobraževanje odraslih ima lahko v tem boju pomembno vlogo, zlasti če problematizira "samoumevna" pojmovanja tistega, kar je opredeljeno kot "realnost", s tem, da demaskira prikrite ideologije in razširja demokratične, dialoške družbene odnose v nasprotju s konvencionalnimi, asimetričnimi odnosi, ki podpirajo in odražajo "legitimne" odnose moči v družbi.

Po Freiru in Gramsciju je pomembna naloga izobraževanja razvoj kritičnega mišljenja. Freire izobraževanje razume kot proces ozaveščanja (conscienization), ki ljudem pomaga, da preidejo od "kulture molka" h kritičnemu mišljenju. Za kritično zavest kot zadnjo stopnjo v procesu ozaveščanja je značilno poglobljeno razumevanje problemov, zaupanje v lastno moč ter prevzemanje odgovornosti. Proces ozaveščanja vključuje radikalno kritiko vladajoče ideologije in prizadevanje za oblikovanje nove stvarnosti. Freire opozarja, da se kritična zavest razvije v praksi, torej z združevanjem mišljenja in delovanja. Do kritične zavesti ne moremo priti samo z osamljenim intelektualnim prizadevanjem, ampak le s pomočjo kolektivnega, družbenega delovanja.

Za Gramscija je kritično mišljenje nenehno raziskovanje in odkrivanje materialne baze teorije, tj. kritika ideološke uporabe teorije.

Gramsci v svoji izobraževalni strategiji ni "znanstveno nevtralen". Po njegovem mnenju obstaja poseben ideološki (tj. izobraževalni) pristop, ki ima prednost pred vsemi ostalimi, in sicer ne zaradi teoretičnih razlogov (da je en pristop "pravilen", drugi pa "napačen"), ampak bolj zaradi praktičnih razlogov: to je "filozofija prakse", ideološko orodje za širjenje zavesti o obstoju mehanizmov politike in kulture, zavesti o zgodovinski in ekonomski determiniranosti idej, kar pomeni, da ljudje postanejo sposobni obvladovati svoja življenja, voditi družbo in nadzorovati tiste, ki vodijo družbo. Po Gramsciju je "filozofija prakse" edina ideologija, ki je sposobna razkriti materialne osnove vseh doktrin (vključno z marksizmom) ter utrjevati neločljivo vez med teorijo in prakso.

Oba avtorja izobraževalni proces razumeta kot dialoški proces, odnos med učiteljem in učencem pa kot dialoški odnos. Freire je prepričan, da brez dialoga ni komunikacije in brez komunikacije ni izobraževanja. V dialogu sta učitelj in učenec subjekta, ki vzajemno iščeta resnico in soustvarjata znanje. To znanje nenehno problematizirata, testirata in izpopolnjujeta v odnosu do dialektičnega spreminjanja sveta. Po Freiru je osnova resničnega dialoga ljubezen do ljudi in sveta. Gramsci sicer zagovarja pomen dialoga kot oblike izobraževanja odraslih, toda za razliko

Voditeljski odnos je vselej tudi izobraževalni odnos.

Od kulture molka do kritičnega mišljenja.

Freire in Gramsci poudarjata novo vlogo izobraževalcev odraslih, ki izhajajo iz ljudstva. Novi izobraževalci se pojavljajo v vlogi učiteljev in v vlogi učencev, torej poučujejo in se istočasno učijo. To velja tudi za učence, ki se hkrati učijo in poučujejo druge. Za novo vlogo izobraževalcev je značilna dialektična povezanost z ljudstvom. Ta zveza je bistvena za urenjevanje participacije in demokracije v neposrednih praktičnih dejavnostih.

od Freira je prepričan, da so za vzpostavitev dialoga pomembne informacije, dejstva, skratka znanje o zgodovinskih pridobitvah človeštva.

V primerjanju Gramscijevih in Freirovih idej o izobraževanju se razkrijejo tudi pomembne razlike. Gramsci izobraževanje odraslih obravnava v kontekstu političnega delovanja

delavskega razreda in razrednega boja. Medtem ko je za Gramscija glavni cilj izobraževanja radikalna sprememba družbenih odnosov, Freire revolucijo obravnava bolj romantično. V svojih delih poudarja pomen kulturnih, ne pa toliko političnih in ekonomskih sprememb. Revolucijo označuje kot dejanje ljubezni, kot izdelek vere v človeka in humanost. Bistvo Freirovega razumevanja izobraževanja je vizija humanizma kot končnega cilja radikalnega izobraževanja. Zaradi tega je tudi revolucijo obravnaval sub-

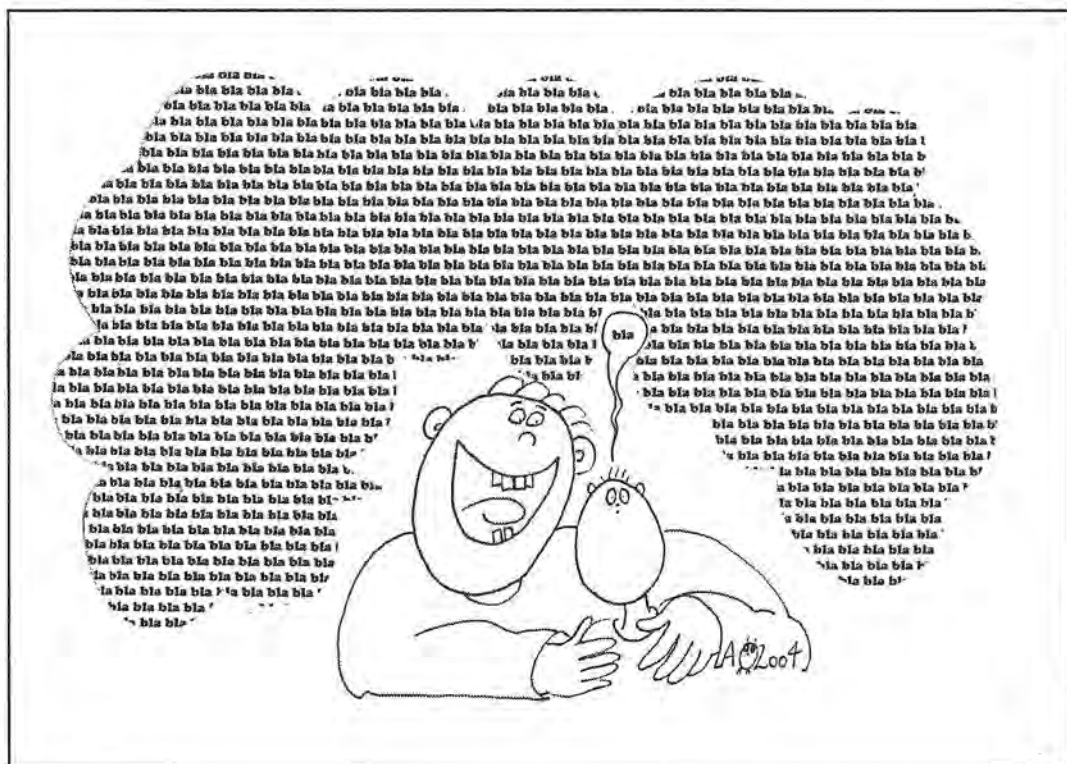
jektivno, pri tem pa ni poglobljeno analiziral politične in ekonomske strukture družbe.

Spoznanje o kompleksnosti odnosa med izobraževanjem in politiko ima dve pomembni implikaciji: proces političnega boja je sam po sebi izobraževalen. Notranji spori, ki spremljajo takšne boje, generirajo kurikulum za razvoj kritične zavesti. Drugič, nadzor nad izobraževalnimi viri je opredeljen s tem, da je jasno, komu je izobraževanje namenjeno. Crowther (1999) meni, da se lahko "dejansko uporabno znanje" proizvaja le s pomočjo sistematičnih prizadevanj družbenih gibanj (delavskega razreda) pri razvijanju lastne, neodvisne oblike in vsebine izobraževanja.

Radikalno izobraževanje odraslih je tradicionalno potekalo v okviru političnih strank delavskega razreda in sindikatov, oziroma v okviru t. i. "starih družbenih gibanj". Začetki segajo v obdobje okoli leta 1840, povezani so s čartizmom, bojem angleških delavcev za socialne in politične pravice (Crowther, Mar-

Proces političnega boja je sam po sebi izobraževalen.

jektivno. V svojih delih poudarja pomen kulturnih, ne pa toliko političnih in ekonomskih sprememb. Revolucijo označuje kot dejanje ljubezni, kot izdelek vere v človeka in humanost. Bistvo Freirovega razumevanja izobraževanja je vizija humanizma kot končnega cilja radikalnega izobraževanja. Zaradi tega je tudi revolucijo obravnaval sub-



tin, Shaw, 1999, Hake, Steele, Tiana, 1996, Westwood, 1996, Lovett, 1988). V Severni Ameriki in Evropi se je radikalno izobraževanje razcvetelo v dvajsetih in tridesetih letih prejšnjega stoletja. Po drugi svetovni vojni je v zgodovini radikalnega izobraževanja odraslih prišlo do preloma. Radikalni izobraževalci so opuščali marksistične ekonomske analize in se osredotočali na marksistične analize kulture in družbene zavesti. Na osnovi kulturnih študij elitne in popularne kulture so radikalni izobraževalci spodbujali kulturni boj, ki naj bi predstavljal politiko z drugimi sredstvi. Z ekspanzijo kulturnih praks v radikalnih izobraževalnih gibanjih je prišlo do depolitizacije izvirnega projekta, kar je vodilo v pogosto navidezno kritičnost in radikalnost. Pojem radikalnega se je začel povezovati ali celo zamenjevati s pojmom ljudskega izobraževanja, ki je odpiralo možnost, da se izobraževanje razširi v politiko vsakdanjega življenja (Crowther, 1999).

Radikalni izobraževalci odraslih ocenjujejo, da je zmanjševanje pomena radikalnega izobraževanja posledica več dejavnikov (Holst, 2002). Stara družbena gibanja so se v kapitalističnem svetu vse bolj integrirala v sisteme državne blaginje. Za ceno večje produktivnosti in mirnih oblik protesta so delavska gibanja formalno in občasno tudi neformalno kupčevala za večje materialne koristi v obliki višjih plač in institucionalnih koristi, kot so zdravstveno varstvo, nadomestila za čas brezposelnosti itd. V socialističnih državah je stara družbena gibanja prevzela država z jasnim namenom, da izgubijo neodvisnost. Zaradi tega radikalni izobraževalci odraslih te režime ocenjujejo za avtoritarne in "neavtentično" socialistične. V državah tretjega sveta (Latinska Amerika) so stara družbena gibanja razbile imperialistične, desničarske in vojaške vlade. V 60-ih letih so se kot temeljni agenti družbene spremembe pojavile nove organizacijske oblike z navidezno novim tipom politike (nezainteresirane za

državo in politiko) in novim članstvom (novi srednji razred v razvitem kapitalističnem svetu).

S propadom večine socialističnih držav in pojavom prevladujočega neoliberalnega ekonomskega modela so bila v prednosti nova družbena gibanja. Za mnoge radikalne izobraževalce odraslih je neuspeh socialističnih držav in razkroj delavskih strank na drugih koncih sveta označil konec političnih strank delavskega razreda kot pomembnega gibalnega družbene spremembe. Poleg tega tudi globalizacija z navidezno prostim pretokom kapitala ob vse šibkejši nacionalni državi onemogoča sindikate delavskega razreda, da bi s solidarnostjo od spodaj in z državno intervencijo od zgoraj zaščitili vse bolj krhke pridobitve svojega gibanja iz obdobja po drugi svetovni vojni. Danes se radikalno izobraževanje povezuje z novimi družbenimi gibanji, z izobraževanjem v skupnosti (community education) in z različnimi ciljnimi skupinami (kot so brezposelni, ženske, invalidi, etnične skupnosti, begunci, starejši odrasli itd.). Vse bolj je usmerjeno na krepitev moči posameznika ali lokalne skupnosti in manj na družbeno transformativne cilje.

ALI LAHKO LJUDSKO IZOBRAŽEVANJE ENAČIMO Z RADIKALNIM IZOBRAŽEVANJEM?

V razpravah o izobraževanju odraslih in družbenih gibanjih se pojem radikalnega izobraževanja pogosto zamenjuje ali celo enači s pojmom ljudskega izobraževanja, s tem pa se prikrijejo bistveni razločki med pojmom. Medtem ko gre pri radikalnem izobraževanju za jasen politični namen, je razmerje med ljudskim izobraževanjem in politiko ambivalentno. Zgodovina ljudskih izobraževalnih gibanj namreč beleži dve prevladujoči tradiciji: radikalno, ki zagovarja izobraževanje za dejanske, progresivne družbene spremembe, in liberalno, kjer je poudarek na individual-

Radikalno ljudsko izobraževanje, ki temelji na vrednotah enakosti in kolektivizma, se je razvilo iz pobud od spodaj. Motivirano je bilo z željo, da se okrepi družbena zavest in moč skupin (z razliko od posameznikov) ter spodbuja progresivna družbena sprememba. Cilj radikalnega ljudskega izobraževanja je razviti sposobnosti ljudi za družbeno spremembo s pomočjo kolektivnega reševanja problemov. Poudarjena je zlasti aktivna udeležba, refleksija in kritična analiza družbenih problemov (Bates, 1996, str. 225). Radikalni vidik ljudskega izobraževanja poudarja politično naravo izobraževanja in izhaja iz marksističnih idej ter zavrača liberalni vidik izobraževanja, ker ne upošteva neenakosti v družbi. Radikalno ljudsko izobraževanje razvija kolektivistične vrednote, pospešuje delovanje in spodbuja spremembo od spodaj navzgor in ne obratno.

nem, dezinteresiranem izobraževanju (Steele, 1999).

Liberalno ljudsko izobraževanje se je pojavilo na pobude od zgoraj in z željo, da se krepí razredna harmonija. Poudarek je na razvoju posameznika, ne pa na znanju, ki bi spodbujalo radikalne družbene spremembe. Primer takšnega izobraževanja so univerzitetne ekstenzije in britanska delavska izobraževalna združenja, v katerih so entuziastični profesorji razširjali osnovna in pogosto okrnjena znanja s področja naravoslovja, zgodovine in umetnosti. S politično nevtralnim pojmom ljudskega izobraževanja je opredeljeno tudi neformalno splošno izobraževanje, ki ga v veliki meri financira država, je kratkotrajno in poteka v majhnih skupinah ljudi.

Nekateri avtorji trdijo, da izraz radikalno ljudsko izobraževanje izhaja iz Latinske Amerike, kjer se je pojavilo v 60-ih in 70-ih letih (npr. Kane, 1999, Evans, 1996, Jarvis, 1990). Paulo Freire, ki je najbolj znan idejni vodja ljudskega izobraževalnega gibanja za osvoboditev zatiranih, je razvil metodo opismenjevanja in ozaveščanja (conscientization) zlasti brazilskih kmetov, ki niso bili deležni koristi šolskega sistema. Freire zavrača t. i. "bančniški" pristop v izobraževanju, v katerem so učitelji izvedenci, učenci pa prazni predali, v katere je potrebno naložiti znanje. Vsebine takšnega izobraževanja so določene od zgoraj in vključujejo

dominantno kulturo. Ker niso povezane s potrebami in dejanskimi izkušnjami zatiranih, udeležence izobraževanja spreminjajo v objekte, ki nekritično in nereflektirano sprejemajo posredovano jim znanje. Da bi učenci postali subjekti v izobraževalnem procesu, se morajo sami odločiti o vsebini učenja, torej o tem, kaj je zanje pomembno. Freirova dialoška metoda pomeni zamenjavo tradicionalnega pojmovanja izobraževanja odraslih s spodbujanjem učnega procesa, v katerem sta vlogi učitelja in učenca prepleteni: študenti so učitelji in učitelji so učenci.

Današnje razprave o radikalnem ljudskem izobraževanju pogosto izgubljajo svojo politično ostrino in se povezujejo z revitalizacijo in vzdrževanjem demokratičnega življenja (Barr, 1999, str. 70). Ljudsko izobraževanje je po mnenju Martina zaveznik progresivnih družbenih gibanj in je z njimi v dialektičnem in organskem odnosu (Martin, 1999, str. 6). Utemeljeno je bolj na dialogu kot le na prenosu znanja in spretnosti. Izobraževalne vsebine in metode izhajajo predvsem iz kolektivnih interesov in življenjskih izkušenj udeležencev izobraževanja, ne pa toliko iz strokovnega znanja učiteljev, zahtev disciplinarnega področja ali imperativov politike. V tem smislu je ljudsko izobraževanje proces, ki poteka od spodaj navzgor. Martin poudarja, da cilj tega izobraževanja ni le osebni razvoj, ampak tudi družbeni napredek.

PRAKSA RADIKALNEGA IZOBRAŽEVANJA

V okviru radikalnega izobraževanja odraslih zasledimo vrsto izobraževalnih metod oz. "tehnik participacije", ki so v temelju dokaj podobne. Najbolj razširjena je t. i. dialektična metoda, ki v veliki meri izhaja iz Gramscijevih idej o izobraževanju odraslih (Kane, 1999, str. 65). Metoda naj bi radikalnim izobraževalcem pomagala na tri načine. Najprej naj bi upoštevali, da je družbena praksa vir, test in cilj vsakega spoznanja.

V izobraževalnem procesu naj ne bi izhajali iz vnaprej oblikovanih in načrtovanih programov o tem, kaj bi skupine morale delati, ampak naj bi najprej analizirali, kaj je bilo že storjenega, in to bi bilo izhodišče za nadaljnje delo. S tem se zagotovi dialektika med delovanjem in refleksijo. Drugi način pomeni, da morajo izobraževalci družbeno spremembo razumeti kot dinamični proces, v katerem prihaja do medsebojnega vpliva med prakso, tj. delovanjem udeležencev in kontekstom – torej zgodovino, prostorom in politično konjunkturo, katere del so. Skupine je potrebno spodbujati, da analizirajo svoj kontekst iz zgodovinske perspektive in šele na ta način lahko načrtujejo ustrezne akcije. Tretji način predstavlja spodbujanje skupin, da v praksi razkrijejo, ne pa prikrijejo, kompleksnost in protislovnost družbene totalnosti, da bi bolje razumele svojo družbeno realnost.

Drugi primer izhaja iz Freirove andragoške zapuščine. Kerka opiše proces radikalnega ljudskega izobraževanja kot cikel: akcija/refleksija/akcija ali praksa/teorija/praksa (Kerka, 1997). Poudarek v tem pristopu je na procesu kritičnega mišljenja, ki spodbuja praktične in analitične sposobnosti udeležencev, pomembno je aktivno sodelovanje, ustvarjanje novega znanja, kritična refleksija ter kolektivna akcija za spremembo.

Izhodišče izobraževanja je razprava o izku-

šnjah in interesih udeležencev, temu sledi identifikacija problema. Udeleženci potem problem reflektirajo in analizirajo. V nadaljnjem koraku razpravo o problemu razširijo iz lokalne na globalno raven obravnave. V zaključni fazi oblikujejo načrt in izvedejo akcijo za spremembo. Ta model izobraževanja predpostavlja, da se v kolektivnem procesu učenja in ustvarjanja novega znanja vsak uči in hkrati poučuje druge, da je torej vsakdo učitelj in učenec hkrati. Ključna je metoda dialoga. Radikalni izobraževalci imajo vlogo spodbujevalcev procesa. Spodbujali pa naj bi tudi dolgoročnejšo perspektivo obravnavanih problemov, tako da skupina problem obravnava v družbenem, zgodovinskem in političnem kontekstu.

SODOBNE RAZPRAVE O RADIKALNEM IZOBRAŽEVANJU V DRUŽBENIH GIBANJIH

Da bi razumeli radikalno izobraževanje odraslih v okviru družbenih gibanj, je potrebno upoštevati pomen "starih družbenih gibanj", zasnovanih na politiki razredov in družbenih odnosov produkcije ter pomen "novih družbenih gibanj", ki temeljijo na politiki identitet in razlik (Martin, 1999). Crowther ugotavlja, da so bili problemi identitete in različnosti, ki so izhajali iz spola, invalidnosti, spolnosti itd., v tradicionalnem delavskem gibanju sistematično marginalizirani ali prezrti (Crowther, 1999). In ravno ta izkušnja izključenosti naj bi generirala nova družbena gibanja, ki poudarjajo pomen povezovanja osebnega s političnim. Medtem ko stara delavska gibanja niso namenjala nobene pozornosti osebni izkušnji, saj so bila skoraj izključno osredotočena na širše politične in ekonomske cilje, pa kritiki (nekaterim) novim družbenim gibanjem oporekajo zanemarjanje

V radikalnem izobraževanju se najpogosteje uporablja dialektična metoda.

širših političnih dimenzij ter preozko osredotočenost in poudarjanje pomena osebne izkušnje.

Nova družbena gibanja so se pojavila v 60-ih letih (npr. študentsko, žensko, zeleno gibanje, lokalna in urbana gibanja), toda v bistvu niso bila vsa nova. Tako je npr. za žensko gibanje značilno, da ga je "mainstream" politika starega delavskega gibanja zavračala. Ker so bila nekatera od novih (starih) gibanj nezadovoljna z marginalizacijo svojih interesov v formalnih političnih procesih, so začela razvijati neposredne oblike ljudskega protesta in družbenega delovanja. Problemi, ki so jih odpirali, so prostor boja odmaknili od produkcije v smer reprodukcije in potrošnje, od države v civilno družbo. Mnoga gibanja so ljudi mobilizirala za delovanje na posameznem problemu, ki je hkrati odpiral širše družbene zadeve. Npr. žensko gibanje in feministična teorija sta odpirali vprašanja o naravi moči v patriarhalnem kapitalizmu. S tem je gibanje širilo sfero politike in odpiralo možnost za radikalizacijo "selektivnih vrednot", ne pa "univerzalnih vrednot", značilnih za stara družbena gibanja (Welton, 1993, v Crowther, 1999). Teoretiki novih družbenih gibanj menijo, da stara (delavska) družbena gibanja ustrezajo industrijski družbi in da so se z novo postindustrijsko družbo pojavila nova družbena gibanja, kot so feministična, ekološka, mirovniška, identitetna in različna avtonomna gibanja. V razvijanju teh idej se mnogi sklicujejo na Gramscijev koncept civilne družbe. Po mne-

nju Holsta je to sklicevanje problematično, saj iztrgajo pojem civilne družbe iz socialistične politične strategije in ga prenašajo v social-demokratsko ali radikalno pluralistično strategijo, s tem pa Gramscijev koncept civilne družbe izgubi ves pomen.

Čprav je pojav družbenih gibanj in politike civilne družbe prevladujoča paradigma v današnjem radikalnem izobraževanju odraslih, Holst ostaja skeptičen glede te nove paradigme radikalnega izobraževanja odraslih in radikalne politike na splošno. Skeptičen je tudi do novih družbenih gibanj, ki naj bi demokratizirala civilno družbo, ne da bi se dotaknila državnih aparatov. Zagovorniki novih družbenih gibanj, ki se angažirajo v samoomejevalni radikalizaciji javne sfere, so zmotno prepričani, da upada pomen industrijske proizvodnje. Holst ugotavlja, da se leвица spušča v diskurzivni boj in fragmentacijo, medtem pa kapitalizem kot svetovni ekonomski sistem postaja enoten in univerzalen.

KONFLIKTNI TEORIJE RADIKALNE TRADICIJE

John Holst v analizi družbenih gibanj, civilne družbe in radikalnega izobraževanja odraslih uvede dihotomijo med teoretičnimi pristopi in opozori na dve konfliktni teoriji radikalne tradicije (Holst, 2002, str. 37). Avtorji prve teorije ohranjajo in nadaljujejo marksistične ideje, avtorji druge teorije pa zmanjšujejo relevantnost marksizma; s tem so povezani tudi njihovi pogledi na naravo sodobne kapitalistične demokracije v luči postmodernizma in globalizacije.

Prvo kategorijo avtorjev Holst označi za socialiste (npr. Burbach, Carrol in Ratner, Epstein, Phillion). Znotraj te širše kategorije so prisotni različni pogledi. Kot celota so vsi socialisti neo-marksisti, ki zavračajo marksizem-leninizem, ne zavračajo pa končnega cilja, tj. socializma. Po njihovem mnenju je

Večina sodobnih radikalnih izobraževalcev odraslih nova družbena gibanja sprejema kot preferenčno organizacijsko obliko družbene spremembe in zaradi tega iščejo teoretične osnove za analizo družbenega in političnega prostora ter ciljev teh gibanj (Holst, 2002). Nekateri radikalni izobraževalci odraslih dokazujejo, da nova družbena gibanja delujejo v avtonomni civilni družbi, ki jo demokratizirajo in ščitijo pred vdori države in trga.

delavski razred še vedno agent družbene spremembe. Toda socialisti se zavzemajo za revidiranje teorije in prakse marksizma v tem smislu, da bi lahko nova družbena gibanja vključili bodisi kot enakovredne partnerje znotraj delavskega razreda ali kot potencialne zaveznike, ki so družbeno razvrščeni v srednji razred. Znotraj širše kategorije socialistov je še skupina, ki je skeptična glede potenciala novih družbenih gibanj, da bi lahko spodbujali trajno družbeno spremembo. Ti teoretiki trdijo, da se družbena gibanja nagibajo k začasnosti in heterogenosti in so zato nesposobna vztrajati v dolgotrajnem boju, ki je nujen za temeljno družbeno spremembo. Poudarjajo, da v novih družbenih gibanjih prevladujejo predstavniki srednjega razreda, s tem pa so ta gibanja reformistična in zlahko privzemajo kapitalistično demokracijo. Nova družbena gibanja zaradi prevlade predstavnikov srednjega razreda tudi ne uspejo pritegniti širših krogov ljudi iz delavskega razreda.

V drugo kategorijo avtorjev Holst uvršča radikalne pluraliste, ki se opredeljujejo tudi za radikalne demokrate ali post-marksiste (npr. Melucci, Cohen, Touraine, Boggs). Radikalni pluralisti zagovarjajo nova družbena gibanja in politiko civilne družbe kot popolnoma novo in bolj avtentično politiko, ki je v sedanjem času zmožna izpeljati pomembne družbene spremembe. Hkrati zavračajo glavna načela marksistične misli o tem, da je delavski razred privilegiran agent družbene spremembe, da je meščanska demokracija brezupno nedemokratična in je

revolucija nujna. Z uporabo elementov postmoderne misli zavračajo veliko teorijo, kot je marksizem, in zagovarjajo "samoomejevalne" boje za demokratizacijo civilne družbe. V tej zvezi Welton meni, da morajo revolucionarne fantazije 60-ih prepušiti prostor bolj zmernemu utopizmu (Welton, 1995, str. 28). Field pa pravi, da je po propadu velikih utopij, ki so včasih oblikovale skupne cilje gibanja izobraževanja odraslih, nujno proučiti mobilizacijski potencial majhnih utopij (Field, 1995, str. 31). Ideje o tem, da je delavski razred privilegiran agent družbene spremembe, so po mnenju radikalnih pluralistov mrtve sanje prejšnje dobe. Nova družbena gibanja so zato najprimernejši agenti demokratizacije postmoderne civilne družbe.

Radikalno izobraževanje vzdržuje civilno družbo.

RADIKALNO PLURALISTIČNA PERSPEKTIVA IZOBRAŽEVANJA V DRUŽBENIH GIBANJIH

Radikalno pluralistična perspektiva poudarja široko vlogo izobraževanja odraslih v civilni družbi. Družbena gibanja in njihove spremljevalne nevladne organizacije varujejo civilno družbo pred vdori države in trga. Skozi ta proces varovanja družbena gibanja pomagajo demokratizirati civilno družbo in s tem postaja civilna družba prostor aktivnega državljanstva. V ustvarjanju in vzdrževanju civilne družbe ima izobraževanje odraslih pomembno vlogo. Politični namen tega izo-

V radikalno pluralističnem pristopu prevladuje stališče, da današnja ekonomija deluje na globalni ravni. Zaradi tega nacionalna država ne nadzoruje več gospodarstva, to pa je tudi razlog, da se izobraževanje odraslih osredotoča na civilno družbo, kjer so glavni akterji družbena gibanja in nevladne organizacije. Hall meni, da moramo zaradi globalizacije gospodarstva in vse šibkejše nacionalne države razmišljati o globalni civilni družbi in globalnih nevladnih organizacijah (Hall, 1997). Razprave v tem pristopu redko, če sploh kdaj, vključujejo kritiko globalizacije.

V procesih socialnega učenja se ustvarja kolektivna identiteta.

braževanja je povezan predvsem s politiko vključevanja (različnih ciljnih skupin), politiko vpliva (nove identitete in norme) ter politiko reforme (demokratizacija politične družbe). Iz radikalno

pluralistične perspektive se civilna družba kaže kot inherentno nenevarna, prvenstveno kot prostor dialoga in oblikovanja identitete.

Sprejemanje glavnih potez postmoderne misli se v radikalno pluralistični perspektivi odraža v odnosu do novih in starih gibanj. Pojav številnih novih družbenih gibanj in zaton delavskega gibanja proti kapitalu naj bi bil dokaz, da smo priče konca modernosti.

Družbena gibanja so vselej tudi produkcija znanja.

Nova družbena gibanja so po mnenju radikalnih pluralistov diskurzivni in fragmentirani prostori upora in oblikovanja identitet in v tej zvezi govorijo o pluralizmu upora, ki

temelji na politiki identitet in diskurza. Nova družbena gibanja domnevno niso zainteresirana za vprašanja politične ekonomije, ampak se v okviru avtonomne civilne družbe borijo za obrambo svojih neodvisnih identitet in kulturne avtonomije.

Radikalno pluralistične teorije učenja v okviru družbenih gibanj so osredotočene na oblikovanje identitet in kulture. Eyerman in Jamison sta predstavila teoretični okvir za analizo odnosa med izobraževanjem odraslih in družbenimi gibanji (Eyerman in Jamison, 1991). Njun pristop je usmerjen na proces artikulacije identitete gibanja (kognitivna praksa), na akterje, ki delujejo v tem procesu (intelektualci gibanja), in na kontekste artikulacije (politične in kulturne institucije). Avtorja menita, da je pomembna značilnost družbenih gibanj "kognitivna praksa", v okviru katere nastaja nova in kritična vednost. Eden od načinov kognitivne prakse je priznavanje tihega znanja, ki ga pridobimo v

vsakdanjem življenju. Družbena gibanja zagotavljajo prostor, v katerem lahko udeleženci izrazijo, izmenjujejo in širijo svoje tiho znanje ter na osnovi tega delujejo. Ko se sklicujeta na izobraževanje odraslih, pravita, da je produkcija znanja in kolektivne identitete "proces socialnega učenja". Pri tem upoštevata tako formalne kot tudi neformalne načine produkcije znanja v okviru družbenih gibanj.

V povezavi s pomenom učenja in produkcije znanja v družbenih gibanjih sta uvedla pojem "intelektualec gibanja", ki predstavlja priredbo Gramscijevega organskega intelektualca. Pojem se nanaša na tiste posameznike in posameznice, ki med svojim delovanjem artikulirajo kognitivno identiteto družbenega gibanja in interes za novim znanjem. Intelektualci gibanja poleg kolektivne identitete ustvarjajo tudi svojo individualno vlogo. V istem interaktivnem procesu se tako oblikujejo individualne in kolektivne identitete.

Po Eyermanu in Jamisonu so družbena gibanja več kot produkcija znanja. Ugotavljata, da so kognitivni interesi in aktivnosti gibanj za večino aktivistov nekaj samoumevnega. Udeleženci gibanj se zavedajo, da je znanje orodje, ki je pomembno za delo politične prakse. Čeprav avtorja opozarjata na dialektiko med izobraževanjem in delovanjem, sta v svojem teoretičnem prispevku poudarila zlasti kognitivni vidik, zanemarila pa razmerje med kognitivno in politično prakso.

Drugi primer radikalno pluralističnega pristopa predstavlja teorija kolektivnega učenja, ki vključuje oblikovanje kolektivne identitete. Avtorica teorije Kilgore je prepričana, da so individualistično, psihološko zasnovane teorije izobraževanja odraslih (npr. samousmerjeno učenje) neustrezne za razumevanje izobraževanja odraslih, ki se ukvarja s problemi socialne pravičnosti in odnosi moči (Kilgore, 1999). Teorija kolektivnega učenja (in razvoja kolektiva) vključuje individualne in skupin-

ske komponente. Individualne komponente so identiteta, občutek povezanosti in zavest. Komponente kolektivnega razvoja vključujejo kolektivno identiteto, skupinsko zavest, solidarnost in organiziranost. Po mnenju Kilgore moramo individualno in kolektivno videti kot dialektično totalnost.

SOCIALISTIČNA PERSPEKTIVA IZOBRAŽEVANJA V DRUŽBENIH GIBANJIH

V nasprotju z radikalno pluralistično perspektivo socialistična perspektiva obravnava predvsem odnos med civilno družbo in državo, s tem da dopušča možnost civilne družbe kot prostora za hegemonijo vladajočega razreda (Youngman, 2000). Youngman problematizira avtonomijo nevladnih organizacij v odnosu do države in hegemonije vladajočega razreda in meni, da bi bilo potrebno v raziskavah o izobraževanju odraslih analizirati vlogo nevladnih organizacij in opredeliti njihovo mesto v hegemonskem boju.

Martin opisuje, kako politično ekonomski kontekst sili nevladne organizacije v razdrobljenost in politično okrnjene projekte (Martin, 1997, str. 43). Načini financiranja spodbujajo nevladne organizacije v tekmovanje za sredstva, s tem pa se manjšajo možnosti za skupne projekte. Zaradi tega so nevladne organizacije nagnjene k delnim prizadevanjem in ozkemu obravnavanju problemov.

Socialisti radikalnim pluralistom očitajo, da so s svojimi partikularnimi prizadevanji v

veliki meri ogrozili zgodnejšo zavezanost razrednemu boju, danes pa se to kaže v ogrožanju protiimperialističnega boja. McLaren vidi problem v tem, da se identitete pogosto ujamejo v diskurz militantnega partikularizma, v primeru, ko so ločene od širše družbene totalitete razvitega kapitalizma, pa lahko celo sabotirajo razredni boj.

Tudi trditve o fragmentiranosti moči in prostorov upora so problematične. Vir fragmentacije je v kapitalističnih odnosih, kar je v radikalno pluralistični misli nepomembno ali celo zamolčano. Diskurzivne in identitetne politike so se po mnenju socialistov ujele v past neoliberalizma. Prizadevanja za družbeno spremembo so v novih družbenih gibanjih zatajena, kajti najbolj pomembno je varovanje zasebnih in intimnih področij življenja.

Teorije o globalizaciji in zmanjševanju vloge države so iz socialistične perspektive zgrešene, kajti kapitalizem je bil vedno globalen, globalni kapital pa potrebuje državo, ki vzdržuje pogoje akumulacije, skrbi za delovno disciplino in pospešuje mobilnost kapitala, in kot takšna je država glavni agent globalizacije.

Socialisti izražajo zaskrbljenost, ker se poleg radikalnih pluralistov tudi neoliberalci navdušujejo nad civilno družbo. Medtem ko so neoliberalci vneti zagovorniki civilne družbe zaradi zmanjševanja odgovornosti države za družbeno blaginjo, so profesionalni izobraževalci odraslih navdušeni zaradi možnosti pridobitve sredstev za ljudske iniciative, kar pa je posledica privatizacije vladnih služb. Po Holstu je problematično, da se stroški struk-

Socialistična perspektiva nasprotuje identitetni politiki novih družbenih gibanj, ki bolj razdvaja kot združuje. Zelo nazoren je McLaren, ki trdi, "da je osredotočanje predvsem na politiko identitete eden izmed načinov, s katerim lahko kapitalistični razred delavce in podrejene skupine ohranja med seboj sprte, tako da obstaja malo možnosti, da bi oblikovali zavezništvo, ki bi nasprotovalo sedanjim poskusom nacionalnega in globalnega gospodarskega prestrukturiranja" (McLaren, 2001, str. 41).

turne reforme preprosto prenesejo v civilno družbo, to pa pomeni krčenje temeljnih socialnih storitev s strani države, konec državne blaginje in naraščanje socialne negotovosti (Holst, 2002).

Po Holstovem mnenju je temeljni problem radikalnih pluralistov v tem, da se sklicujejo na zgodovinsko zapuščino in tradicijo klasičnega marksizma, pri tem pa zavračajo njegove najpomembnejše konstitutivne elemente. Takšen primer so npr. njihove interpretacije Gramscijevega koncepta civilne družbe, ki ga iztrgajo iz konteksta njegovega celotnega dela (Holst, 2002, str. 103). Holst trdi, da Gramsci civilne družbe ni nikoli pojmoval kot

Uspeh družbenih gibanj je sorazmerno intenzivnosti radikalnega izobraževanja v njih.

avtonomno družbeno področje, neodvisno od države, kar argumentira s citiranjem Gramscija "... z državo ne bi smeli razumeti le vladnih aparatov, ampak tudi 'zasebne' aparate 'hegemonije' civilne družbe" (Holst, 2002, str. 105). Gramsci tudi ni zagovarjal izgrajevanja in vzdrževanja obstoječe civilne družbe, saj je za Gramscija civilna (meščanska) družba prostor, v katerem vladajoči razred uveljavlja svojo hegemonijo v družbi (Holst, 2002, str. 106). Gramsci je civilno družbo opredelil za zasebni, hegemonski aparat države. Tudi če kdo dopušča, da je Gramsci videl zasebno, civilno družbo kot različno od države ali politične družbe, prav gotovo drži, da je obe videl kot konstitutivni del superstrukture ali področje ekonomske moči vladajočega razreda in političnega interesa. V nasprotju z zagovorniki civilne družbe Gramsci ni zagovarjal oblikovanja ali obrambe obstoječe meščanske civilne družbe, ampak ustvarjanje proletarske hegemonije v postrevolucionarni situaciji. Allman in Wallis opozarjata, da interpretacija radikalnih pluralistov o ohlapnih koalicijah družbenih gibanj ni tisto, kar je imel v mislih Gramsci,

ko je govoril o zgodovinskem bloku v civilni družbi (Allman in Wallis, 1997). Ključni element povezovanja družbenih gibanj je za Gramscija "cement" ideologije, tj. analiza izvora idej – v tem primeru "filozofija prakse".

V okviru socialistične perspektive sta Dykstra in Law oblikovala teoretični okvir za razumevanje družbenih gibanj kot izobraževalnih sil. V svojem prispevku opozarjata, da je njun teoretični okvir začasen in zagotavlja le izhodišče za nadaljnje razvijanje teorije (Dykstra in Law, 1994, str. 123).

Vsi navedeni elementi teoretičnega okvira so po mnenju Dykstre in Lawa medsebojno povezani. Izobraževalni vidik vizije družbenega gibanja dopušča udeležencem "oblikovanje alternativnega zemljevida realnosti". Kritična pedagogika je praksa družbenih

Teoretični okvir, ki naj bi bil uporaben tako za stara kot tudi nova družbena gibanja, vključuje naslednje elemente in podelemente:

I. Vizija

II. Kritična pedagogika

A. Družbena zavest

1. Kritično mišljenje
2. Izkustveno učenje

B. Imaginacija

C. Dialog

III. Pedagogika mobilizacije

A. Organiziranost in rast

B. Stalnost sodelovanja (udeležbe)

1. Izpopolnjevanje vodstva
2. Razvoj analitičnega in strateškega mišljenja

C. Politično delovanje

D. Koalicija in oblikovanje mreže

gibanj, ki "kritično informira in aktivira ljudi v ustvarjanju in predelavi znanja". Bistvo kritične pedagogike je družbena zavest ali sposobnost "demaskiranja odnosov moči" in spoznanje, da je soglasje glede teh odnosov ponarejeno. V gibanju se s pomočjo kritičnega mišljenja in izkustvenega učenja razvija družbena zavest. Imaginacija, tako kot vizija družbenega gibanja, omogoča, da ljudje presežejo meje vsakdanjika in pričnejo razmišljati o alternativah. Po mnenju Dykstre in Lawa je dialog več kot zgolj tehnika; predstavlja opis odnosov v družbenih gibanjih in sam po sebi vzpostavi obliko odpora do dominantnih odnosov. Pedagogika mobilizacije je učenje, ki je neločljivo povezano z oblikovanjem in nadaljevanjem družbenega gibanja ter njegovih organizacij. Med sodelovanjem v družbenem gibanju se ljudje učijo številnih spretnosti ter analitičnega in strateškega načina mišljenja. Oblikujejo se zaveznitva in mreže, v katerih narašča razumevanje ljudi o medsebojni povezanosti odnosov v družbeni totalnosti.

Naravo izobraževanja v družbenih gibanjih so iz socialistične ali marksistične perspektive obravnavali tudi Youngman (2000), Allman in Wallis (1997) ter Foley (1999). Zavzemajo se za analizo prakse izobraževanja v okviru gibanj, ki naj poteka v okviru družbenega, političnega in ekonomskega konteksta; analiza naj izhaja predvsem iz politične ekonomije marksistične tradicije. Bistvo emancipacijske teorije in prakse izobraževanja odraslih je kritika kapitalizma.

Proces kritičnega proučevanja in delovanja naj bi potekal v obliki dialoga. Takšen proces vodi v konfrontacijo in prevzemanje moči v družbi. Avtorji poudarjajo, da so dialoški izobraževalni odnosi bistveni pri ustvarjanju nove hegemonije. Foley posebej obravnava neformalno in priložnostno naravo učenja v okviru družbenih gibanj oz. kot "učenje v boju" (Foley, 1999, str. 39). To tiho znanje, ki je vključeno v delovanje, pogosto ni prepo-

znano kot učenje. Foley trdi, da vsakdanje izkušnje reproducirajo načine mišljenja in delovanja, ki podpirajo status quo, toda iste izkušnje lahko producirajo tudi spoznanja, ki ljudi spodbudijo h kritiki in nasprotovanju obstoječemu redu. S tem postane hegemonija ključno vprašanje, s pomočjo katerega lažje razumemo učenje in hegemonski boj med razredi. Tiho učenje je pogosto, tako kot formalno učenje, proces domestifikacije oziroma učenja dominantne hegemonije vladajočega razreda. Družbeni odnosi, v okviru katerih poteka to "učenje", predstavljajo prostor boja in kot takšen je ta prostor odprt za ustvarjanje alternativnih hegemonij.

VZPOSTAVLJANJE ZAVEZNIŠTVA

Fragmentarni in pogosto konfliktni pogledi na izobraževanje v družbenih gibanjih in civilni družbi odpirajo vprašanje, ali lahko odkrijemo skupni imenovalec, ki bi te razdrobljene vizije in poglede povezal v kolektivno prizadevanje za temeljno družbeno spremembo. Iz socialistične perspektive je takšen cilj mogoče doseči le s pomočjo zaveznitva starih in novih družbenih gibanj. Radikalno pluralistična perspektiva to možnost v glavnem zavrača, ker so stara družbena gibanja v postmodernem svetu nepomembna. Tudi v okviru socialistične perspektive je prisoten skeptični pogled na zaveznitvo zaradi dejstva, da se nova družbena gibanja nagibajo k začasnosti in heterogenosti. Ker v njih prevladujejo predstavniki srednjega razreda, so ta gibanja reformistična in z lahkoto privzemajo kapitalistično demokracijo. Skeptiki so prepričani, da širjenje civilne družbe s pomočjo liberalnih meščanskih svoboščin ne vodi v boj za socializem.

Martin trdi, da pri analizi odnosa med izo-

Izobraževanje naj vključuje dialektično razumevanje protislovij družbenega življenja.

Možnost družbene spremembe s pomočjo zaveznitva je po mnenju mnogih radikalnih izobraževalcev velika. V zaveznitvih družbenih gibanj se lahko razvije spoznanje o različnih oblikah zatiranja, ki so prisotne v sodobnih družbah. Skupni cilj zaveznitv naj bi predstavljalo ustvarjanje radikalne demokratične družbe, za katero ne bo značilna delitev moči glede na razred, raso, spol in narodnost. Na temelju medsebojne solidarnosti in boja proti različnim oblikam zatiranja naj bi ta skupni cilj združil različna družbena gibanja v novi "zgodovinski blok".

braževanjem, družbenimi gibanji in družbeno spremembo ni ustrezno poudarjati razlike med "starimi" in "novimi" gibanji. Gibanja se sicer razlikujejo glede na udeležence in način kolektivnega delovanja, hkrati pa se medsebojno ne izključujejo, meje med njimi so namreč fluidne in prepustne. V tej zvezi Martin navaja primere, ko so člani "starega" sindikalnega gibanja postali ključni akterji v "novih" gibanjih (Martin, 1999, str. 13). Tako stara kot nova družbena gibanja lahko

Potencial radikalnega izobraževanja je v rekonstrukciji diskurza o državljanstvu.

pomembno prispevajo k družbeni, ekonomski in politični spremembi. Po Martinu bi bilo tradicionalne oblike razredne analize potrebno modernizirati, ne pa opustiti. V tem smislu bi morali spoznati izčrpanost in izključujočo logiko verzije radikalne tradicije izobraževanja odraslih, ki se je zaprla v

redukcionistične in preveč dokončne razlage razreda. Istočasno bi se morali izogniti dejanski nevarnosti izgube kolektivnih družbenih in političnih namenov, ki je vključena v nekaterih postmodernih slavitvah identitete in obrambe razlik.

V sodobnem kontekstu je potencial radikalnega izobraževanja odraslih morda v rekonstrukciji diskurza o državljanstvu. V tradicionalnem delavskem gibanju so državljanstvo opredeljevali s pojmi, kot so ekonomske in politične pravice. Boj je potekal na področju produkcije in v širših političnih procesih. Nova družbena gibanja so te širše politične procese pogosto zavračala, saj so izklju-

čevali njihove interese. Zato so nova gibanja zahtevala pravico, da artikulirajo svoje probleme in razvijejo lastne organizacijske oblike. To pogosto vključuje politiko protesta in neposredne akcije, ki predstavljajo oblike kritičnega in nekonformnega aktivnega državljanstva.

Ker stara in nova gibanja mobilizirajo različne javnosti, bi lahko zaveznitvo med njimi povečalo potencial za obsežen projekt družbene spremembe. Zaveznitvo bi moralo izhajati iz izkušenj in aspiracij tako delavcev, tj. v sferi proizvodnje in starih delavskih gibanj, kot tudi državljanov, tj. v sferi reprodukcije in potrošnje, kar se odraža v novih družbenih gibanjih. Za doseg skupnih ciljev bi bilo potrebno izrabiti vse možnosti kombiniranja potencialnih prednosti starih in novih gibanj. Da bi lahko nadaljevali tisto, kar so temeljni, skupni interesi vseh gibanj, je potrebno poiskati načine za vzpostavitev zaveznitva med njimi. Pri tem bi bilo gotovo potrebno izhajati iz radikalne tradicije izobraževanja odraslih, s poudarkom na nujnosti dialoškega odnosa in dialektičnega razumevanja teorije in prakse družbenih gibanj.

LITERATURA

- Allman, P., Wallis, J. (1997). Commentary: Paulo Freire and the future of the radical tradition. *Studies in the Education of Adults*, št. 2, str. 113–120.
- Barr, J. (1999). Women, adult education and really useful knowledge. V Crowther, J., Martin, I., Shaw, M. (ur.), *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE, str. 70–82.
- Bates, R. A. (1996). *Popular Theatre: A Useful Process*

- for Adult Educators. *Adult Education Quarterly*, št. 4, str. 224–236.
- Coben, D. (1995). Revisiting Gramsci. *Studies in the Education of Adults*, 27, št. 1, str. 36–51.
- Coben, D. (1998). *Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult education*. New York, London: Garland Publishing.
- Cooke, A., MacSween, A. (ur.) (2000). *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Crowther, J., Shaw, M. (1997). Social movements and the education of desire. *Community Development Journal*, št. 3, str. 266–279.
- Crowther, J. (1999). Popular education and the struggle for democracy. V Crowther, J., Martin, I., Shaw, M. (ur.), *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE, str. 29–40.
- Cunningham, P. M. (1998). The social dimension of transformative learning. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, št. 7, str. 15–28.
- Dykstra, C., Law, M. (1994). Popular social movements as educative forces. V Hyams, M. (ur.), *Proceedings of the 35th Annual Adult Education Research Conference*. Knoxville: University of Tennessee, str. 121–126.
- Evans, D. R. (1996). Popular Education and Conscientization. V Tuijnman, A. C. (ur.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press, str. 89–92.
- Eyerman, R., Jamison, A. (1991). *Social movements: A cognitive approach*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Field, J. (1995). Citizenship and identity: the significance for lifelong learning of Anthony Giddens' theory of "life politics". V Bron, M. Jr. & Malewski, M. (ur.), *Adult education and democratic citizenship*. Wrocław, Poland: Wrocław University Press, str. 31–46.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action. A contribution to understanding informal education*. Leicester: NIACE, London: Zed Books.
- Gerhardt, H. P. (1994). Paolo Freire. V Morsy, Z. (ur.), *Thinkers in education. Prospects*, Vol. 2, Unesco, str. 439–458.
- Hake, B. J., Steele, T., Tiana, A. (ur.) (1996). *Masters, Missionaries and Militants. Studies of social movements and popular education 1890–1939*. Leeds Studies in Continuing Education. Leeds: The University of Leeds.
- Holst, J. D. (2002). *Social Movements, Civil Society and Radical Adult Education*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.
- Jarvis, P. (1990). *An international dictionary of adult and continuing education*. London: Routledge.
- Kane, L. (1999). Learning from popular education in Latin America. V Crowther, J., Martin, I., Shaw, M. (ur.), *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE, str. 54–69.
- Kerka, S. (1997). *Popular Education: Adult Education for Social Change*. ERIC, Digest, No. 85. Dostopno na: http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed411415.html
- Kilgore, D. W. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, št. 3, str. 191–202.
- Lovett, T. (1988). Conclusion: Radical adult education. V Lovett, T. (ur.), *Radical approaches to adult education: A reader*. London: Routledge, str. 300–302.
- Martin, B. (1988). Education and the environmental movement. V Lovett, T. (ur.), *Radical approaches to adult education: A reader*. London: Routledge, str. 202–223.
- Martin, I. (1999). Introductory essay: popular education and social movements in Scotland today. V Crowther, J., Martin, I., Shaw, M. (ur.), *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE, str. 1–28.
- Mayo, P. (1994). Synthesizing Gramsci and Freire: possibilities for a theory of radical adult education. *International Journal of Lifelong Education*, št. 2, str. 125–148.
- Mayo, M., Thompson, J. (ur.) (1995). *Adult Learning, Critical Intelligence and Social Change*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- McLaren, P. (2001). *Revolucionarna pedagogika v postrevolucionarnih časih: Premislek politične ekonomije kritičnega izobraževanja*. Časopis za kritiko znanosti, št. 202–203, str. 23–53.
- Montasa, A. (1994). Antonio Gramsci. V Morsy, Z. (ur.), *Thinkers in education. Prospects*, Vol. 2, Unesco, str. 597–612.
- Morgan, W. J. (1987). The pedagogical politics of Antonio Gramsci – "pessimism of the intellect, optimism of the will". *International Journal of Lifelong Education*, št. 4, str. 295–308.
- Morrow, R. A., Torres, C. A. (1995). *Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany: State University of New York.
- Murphy, M. (2000). Adult education, lifelong learning and the end of political economy. *Studies in the Education of Adults*, št. 2, str. 166–180.
- Savičević, D. M. (2000). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Andragoško društvo Srbije.
- Steele, T. (1999). With 'real feeling and just sense':

rehistoricising popular education. V Crowther, J., Martin, I., Shaw, M. (ur.), *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE, str. 95–105.

Welton, M. (1995). In defense of lifeworld: A Habermasian approach to adult learning. V Welton, M. (ur.), *In defense of lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. Albany, NY: State University of New York Press, str. 127–156.

Westwood, S. (1996). Critical Approaches to Adult Education. V Tuijnman, A. C. (ur.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press, str. 61–65.

Youngman, F. (2000). *The political economy of adult education and development*. London: Zed Books.