

Sonja Kump

Družbena gibanja – prostori radikalnega izobraževanja odraslih

Povzetek: Prispevek obravnava koncepte in prakse radikalnega izobraževanja odraslih v družbenih gibanjih od njihovih izvorov do današnjih dni, v katerih je izobraževanje vir in spodbuda za posameznike in kolektive, da prevzamejo nadzor nad pogoji življenja in si skupaj prizadevajo za boljše, bolj socialno in pravično družbo. Radikalno izobraževanje odraslih izhaja iz predpostavke, da so vse izobraževalne intervencije politične narave. Zasnovano je na spoznanju o močni povezanosti znanja, kulture in moči. 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 treba jo je kritično »testirati« in okrepiti v dialoških razpravah, študiju in delovanju. Avtorica predstavi razprave o radikalnem izobraževanju v starih, novih in najnovejših družbenih gibanjih ter v zaključku poda razmislek o potencialu radikalnega izobraževanja v sodobnem kontekstu zavezništva družbenih gibanj.

Ključne besede: progresivna družbena gibanja, radikalno izobraževanje odraslih, zavezništvo

UDK: 374.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Sonja Kump, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: sonja.kump@guest.arnes.si

Uvod

Andragoške analize opozarjajo, da sta izobraževanje in učenje inherentna vzpostavljanju in vzdrževanju civilne družbe in družbenih gibanj (Crowther, Martin in Shaw 1999; Foley 1999; Holst 2002). Ker si družbena gibanja prizadevajo razviti alternative obstoječemu stanju v družbi, je vloga izobraževanja pripraviti ljudi na spremembe. V tem smislu so družbena gibanja intrinzično izobraževalna (Martin 1999, str. 10).¹ V okviru teh gibanj so identificirani številni primeri neformalnega in priložnostnega učenja odraslih, kot so različne oblike kolektivnega učenja, izobraževanje širše javnosti, izkustveno učenje, razvijanje strateškega in analitičnega mišljenja itd.² 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 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 izobraževalne vidike. 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

¹ Martin (1999) trdi, da je radikalno izobraževanje v dialektičnem in organskem odnosu s progresivnimi družbenimi gibanji. Bolj je utemeljeno na dialogu kot le na prenosu znanja in spretnosti. Izobraževalne vsebine in metode izhajajo iz kolektivnih interesov in življenjskih izkušenj udeležencev izobraževanja. V tem smislu je radikalno izobraževanje proces, ki poteka od spodaj navzgor.

² Za ilustracijo navajamo raznovrstne oblike izobraževanja, ki so se odvijale v okviru zasedbe Filozofske fakultete v Ljubljani v organizaciji gibanja »Mi smo univerza«: predavanja (samoorganizirana, odprta), delavnice, skupščine (oddelčne, javne), delovne skupine (za vsebino, program, obveščanje, logistiko, raziskavo o prekarnosti, aktiv učiteljev in učiteljic, raziskovalcev in raziskovalk), tečaj slovenščine za tujce, bralni krožki, seminarji (bralni seminarji, samoorganizirani seminarji študentov), javne (avtonomne) tribune, forumi, razprave (debatne skupine, diskusijska srečanja), okrogle mize, plenumi, študijske urice, samoupravni študijski program (predmet), filmske projekcije (filmski maraton), tiskovne konference, razstave, večeri politične poezije itd. (<http://mismouniverza.blogspot.com>).

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 individualizacije učenja in komercializacije izobraževanja odraslih, ki postaja del širše »industrializacije« izobraževalne dejavnosti.

Kljub skromni obravnavi pojava lahko v andragoški literaturi zasledimo nekaj poskusov prepoznavanja posebnih vrst in oblik izobraževalne dejavnosti, ki so potekale v družbenih gibanjih. Različni avtorji (npr. Crowther in Shaw 1997; Dykstra in Law 1994; Martin 1988) ugotavljajo, da v družbenih gibanjih prevladujeta dve glavni obliki izobraževanja. Prva 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. Poleg tega, da se ljudje skozi delovanje v družbenem gibanju učijo, je še pomembnejše, da se v okviru družbenih gibanj ustvarjajo in razširijo novo znanje in razumevanja. To pomeni, da so gibanja inkubatorji nove vednosti (Kelley 2002, str. 8) oziroma 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 bomo obravnavali družbeno in politično progresivna gibanja, ki se borijo proti neenakosti, izkoriščanju in diskriminaciji. Ta gibanja so del zgodovinskega boja za demokracijo in družbeno pravičnost. Po Crowtherju (1999, str. 35) je eden od glavnih ciljev progresivnih družbenih gibanj nasprotovanje družbenemu konformizmu z generiranjem nasprotnih informacij. S tem ustvarjajo svojo lastno verzijo »dejansko uporabnega znanja«, ki lahko spodbudi in legitimizira delovanje za spremembo. Ker imajo družbena gibanja potencial, da spremenijo družbo, se Holst (2002, str. 96) sprašuje, ali je družbena sprememba brez izobraževanja sploh uresničljiva. Na osnovi svojega aktivnega delovanja v različnih družbenih gibanjih omenjeni avtor ugotavlja, da je izobraževanje bistveni del družbene spremembe.

V sodobnih razpravah o 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 družbenih sprememb.³ Cilj

³ 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 produkcije, ali pa gre za izobraževanje, ki ljudi usposablja in aktivira za agente resnične spremembe družbe. Ali se torej izobraževanje nanaša na reforme obstoječega politično-ekonomskega sistema ali na revolucionarno spremembo družbe v kvalitativno novo?

izobraževanja je prilagajanje posameznika spremenjenim pogojem produkcije in razvoju novih tehnologij. Čeprav se v zvezi s socialno povezanostjo in aktivnim državljanstvom omenjajo pojmi, kot sta npr. krepitev moči ali kritično mišljenje, ostajajo le-ti nejasni, saj 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). Kritiki v tej zvezi opozarjajo, da v sodobnem neoliberalnem diskurzu vseživljenjskega učenja ni najmanjše sledi tradicionalnih idej izobraževanja odraslih, ki so povezane s socialnimi nameni, političnim angažmajem in vizijo boljšega sveta (Borg in Mayo 2006, str. 23).

Temeljni koncepti radikalnega izobraževanja odraslih

Najpogosteje navajana avtorja zamisli o radikalnem izobraževanju sta nesporno Gramsci in Freire, ki sta radikalno teorijo gradila na osnovi svojih neposrednih izkušenj v kulturnih krožkih (Freire) in delavskih svetih (Gramsci). Iz različnih razprav in interpretacij dela Gramscija in Freira lahko razberemo pomembne skupne poteze v njunih pristopih k izobraževanju odraslih (prim. Allman in Wallis 1997; Coben 1998; Gerhardt 1994; Holst 2002; Jones 2006; Mayo 1994; Montasa 1994; Morgan 1987). Čeprav so v njunih pristopih k izobraževanju pomembne razlike, oba poudarjata, da izobraževanje ni nevtrarno, ampak je tesno povezano z hegemonskimi in kontrahegemonskimi interesi znotraj določene družbe. Njuno radikalno izobraževanje temelji na povezanosti znanja, kulture in moči. Kljub nekaterim različnim pogledom sta oba najpomembnejšo vlogo za boj proti različnim oblikam zatiranja in izkoriščanja videla v izobraževanju. Opozarjala sta, da se radikalnost izobraževanja kaže v prizadevanju ljudi, ki spreminjajo obstoječe pogoje svojega življenja, ne pa da se jim prilagajajo. Ključni koncepti, ki so neposredno povezani z radikalnim izobraževanjem pri Gramsciju⁴, so hegemonija,

⁴ Antonio Gramsci (1891–1937) je izobraževanje odraslih obravnaval v kontekstu političnega delovanja delavskega razreda in razrednega boja. Svoje razumevanje politike kot izobraževanja je razvil v okviru koncepta hegemonije. Kapitalizem namreč vzdržuje nadzor, ne samo preko nasilja in politične ali ekonomske prisile, ampak predvsem na ideološki bazi, skozi kulturo hegemonije, v kateri so buržoazne vrednote postale obče ali splošno sprejete vrednote celotne družbe. Zaradi tega Gramsci trdi, da je vsak hegemonski odnos v bistvu izobraževalni odnos. S pomočjo hegemonije vladajoči razred ohranja oblast s konsenzom. Takšno stanje utrjujejo različne institucije, ki sestavljajo civilno družbo (npr. množični mediji, religije, šolstvo). Gramsci je bil prepričan, da je vsaka hegemonija le začasna (ciklični razvoj – vzpostavljane in menjavanje političnih sistemov in ideologij) in da je spremembe možno doseči s kontrahegemonskim gibanjem na širšem, kulturnem področju. Za doseganje tega cilja je potrebna »vojna za pozicijo«, to pomeni ustanovitev različnih socialnih organizacij in kulturnih prireditev. Za delavski razred je zato nujno, da razvije »sebi lastno kulturo«, ki bi ovrгла trditev, da predstavljajo buržoazne vrednote edino pravo izbiro vrednot za celotno družbo. Gramsci je poudaril, da sta šola in cerkev glavni kulturni organizaciji v vsaki državi in da duhovniki ter šolski učitelji simbolično pritegnejo (kooptirajo) podrejene razrede s tem, ko jih integrirajo z dominantno hegemonsko kulturo. V tej zvezi Gramsci duhovnike in učitelje označi za tradicionalne intelektualce za razliko od organskih intelektualcev, ki svoje znanje uporabljajo v družbenem delovanju in stremijo k družbenim spremembam. Gramsci je bil prepričan, da je treba ustvariti kulturo delavskega razreda in spodbuditi

kontrahegemonija, organski intelektualci in filozofija prakse, pri Freiru⁵ pa pojmi, kot so zatirani, zatiralci, bančniško izobraževanje, proces ozaveščanja in metoda dialoga. Če povzamemo bistvene poudarke obeh avtorjev, ki so izrednega pomena za razmislek o sodobnem radikalnem izobraževanju, izpostavljam, da se oba zavzemata za boj in emancipacijo podrejenih razredov oz. zatiranih skupin izpod hegemonске dominacije vladajočega razreda oz. zatiralcev s pomočjo izobraževanja. Ugotavljata, da ima kulturna in izobraževalna dejavnost pomembno vlogo tako v utrjevanju kot tudi v spreminjanju odnosov moči v določeni družbi, zlasti v zahodnih kapitalističnih družbenih formacijah. Dominantni razred oz. zatiralci ne uveljavljajo

oblikovanje organskih intelektualcev, ki izhajajo iz delavskega razreda in ki bodo svojo kulturo delili z množicami. To naj bi ustvarili z izobraževalnim sistemom, zgrajenim na temeljih kritične pedagogike in splošne izobrazbe. V praksi naj bi se to zgodilo v krožkih, klubih in združenjih, ki bi bili neposredno povezani s političnimi organizacijami delavskega razreda in sindikatov, kjer bi odkrito razpravljali o svojih pravicah in interesih. Za Gramscija je kritično mišljenje nenehno raziskovanje in odkrivanje materialne baze teorije, tj. kritika ideološke uporabe teorije. Toda avtor 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 teoretskih, 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 družbo vodijo. 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 (prim. Coben 1998; Holst 2002; Jones 2006; Montasa 1994; Morgan 1987).

⁵ Paulo Freire (1921–1997) je najbolj znan po svojih idejah in borbi za osvoboditev »zatiranih« s pomočjo izobraževanja. O radikalnem izobraževanju je pisal v delih, kot so: »Pedagogy of the Oppressed« (1970), »Cultural Action for Freedom« (1972), »Education for Critical Consciousness« (1974), »Pedagogy in Process« (1978), »The Politics for Education« (1985) in »Pedagogy of Hope« (1992). Zavzemal se je 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. Na osnovi svojih izkušenj opismenjevanja brazilskih kmetov je analiziral razmerja moči in dominacije. Posebej je obravnaval ideološka orodja, s pomočjo katerih tisti, ki so v privilegiranim položaju in imajo oblast, tj. zatiralci, izvajajo nadzor nad tistimi, ki jih izkoriščajo, tj. zatiranimi. Družbeni odnosi med zatiralci in zatiranimi so po naravi predpisujoči. Ta proces predpisaniosti se pospešuje z različnimi sredstvi, vključno s tradicionalnim izobraževanjem. Freire ga opredeli kot bančniški koncept izobraževanja (učenci znanje sprejemajo kot depozite), za katerega je značilno nekritično sprejemanje znanja. Bančniško izobraževanje zavira ustvarjalno moč posameznika in njegovo svobodo, ne omogoča razvoja kritične zavesti in ne spodbuja aktivnega delovanja v okolju. Vsebine takšnega izobraževanja so določene od zgoraj in vključujejo dominantno kulturo. Bančniški koncept izobraževanja namreč temelji na predpisanih pedagoških metodah, ki učence odtujujejo od učne snovi in spodbujajo proces »kulturne invazije«, v katerem učenci nekritično sprejemajo ideje, ki so jim vsiljene od zgoraj in so sestavni del dominantne kulture. Po mnenju Freira takšno izobraževanje ne more biti nevtralnno, saj je povezano z dominantnimi političnimi interesi. Kot nasprotje bančniškemu izobraževanju postavi razvoj kritičnega mišljenja in procesa ozaveščanja, ki 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 dialoga in kolektivnega, družbenega delovanja. Za kritično zavest kot zadnjo stopnjo v procesu ozaveščanja je značilno poglobljeno razumevanje problemov, zaupanje v lastno moč ter prevzemanje odgovornosti. Pri izobraževanju Freire predlaga preskok iz avtoritativnosti na dialoško sodelovanje med učiteljem in učencem. Prepričan je, 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 (Allman in Wallis 1997; Coben 1998; Gerhardt 1994; Mayo 1994).

svoje moči le s silo, ampak tudi s pomočjo soglasja. Takšno soglasje se generira s promocijo legitimnih ideologij in družbenih odnosov, zlasti s pomočjo kulturnih in izobraževalnih dejavnosti. Radikalno izobraževanje odraslih ima lahko 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 reflektirajo »legitimne« odnose moči v družbi.

Spoznanje o kompleksnosti odnosa med izobraževanjem in politiko, kot sta ga opredelila Gramsci in Freire, ima dve pomembni implikaciji. Prvič, proces političnega boja je sam po sebi izobraževalen. Drugič, nadzor nad izobraževalnimi viri je opredeljen s tem, da je jasno, komu je izobraževanje namenjeno. V tej zvezi Crowther (1999, str. 35) meni, da se lahko »dejansko uporabno znanje« producira le s pomočjo sistematičnih prizadevanj družbenih gibanj pri razvijanju lastne, neodvisne oblike in vsebine izobraževanja.

Prakse radikalnega izobraževanja

V okviru radikalnega izobraževanja odraslih je predstavljenih mnogo izobraževalnih metod oz. »tehnike participacije«, ki so si med seboj dokaj podobne, saj v glavnem temeljijo na Gramscijevih in Freirovih teoretskih izhodiščih. 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 naj bi skupine morale delati, ampak naj bi najprej analizirali, kaj je bilo že storjenega, in to naj bi bilo izhodišče za nadaljnje delo. S tem se zagotovi dialektika med delovanjem in refleksijo. V nadaljevanju 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 treba spodbujati, da analizirajo svoj kontekst z zgodovinske perspektive, in šele na ta način lahko načrtujejo ustrezne akcije. In končno, izobraževalci morajo učne skupine spodbujati, 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 (1997) opiše proces radikalnega ljudskega izobraževanja kot cikel akcija/refleksija/akcija ali praksa/teorija/praksa. 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 izkušnjah in interesih udeležencev, temu pa sledi identifikacija problema. Udeleženci potem problem reflektirajo in analizirajo. V nadaljnjem koraku razpravo o problemu razširijo iz lokalne na globalno raven obravnave in v zaključni fazi oblikujejo načrt ter izvedejo akcijo za

spremembo. Ta model izobraževanja predpostavlja, da se v kolektivnem procesu učenja in ustvarjanja novega znanja vsak uči in hkrati poučuje druge, torej da je vsak učitelj in učenec hkrati. Ključna je metoda dialoga. Radikalni izobraževalci imajo vlogo spodbujevalcev procesa, spodbujali pa naj bi tudi dolgoročnojšo perspektivo obravnavanih problemov, tako da skupina problem obravnava v družbenem, zgodovinskem in političnem kontekstu.

Stara družbena gibanja in marksistična perspektiva radikalnega izobraževanja

Da bi razumeli radikalno izobraževanje odraslih v okviru družbenih gibanj, je treba spoznati pomen starih družbenih gibanj, zasnovanih na politiki razredov in družbenih odnosov produkcije, pomen novih družbenih gibanj, ki temeljijo na politiki identitet in razlik, ter pomen najnovejših družbenih gibanj, za katera so značilni pluralnost, fluidnost, mreženje in horizontalnost.

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 1999; Lovett 1988). V severni Ameriki se je radikalno izobraževanje razcvetelo v dvajsetih in tridesetih letih prejšnjega stoletja, najbolj prepoznavno v okviru antigonskega gibanja in gibanja »Highlander« (Kump in Majerhold 2008).

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 ljudske 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 države 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 npr. zdravstveno varstvo, nadomestila za čas brezposelnosti itd. V socialističnih državah je stara družbena gibanja prevzela država, in sicer 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. letih 20. stoletja so se kot temeljni dejavniki 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). 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. S propadom večine socialističnih držav in s pojavom prevladujočega neoliberalnega ekonomskega modela so bila v prednosti nova družbena gibanja. Radikalno izobraževanje se je vse bolj povezovalo z novimi družbenimi gibanji, izobraževanjem v skupnosti (*community education*) in različnimi ciljnim skupinami (kot so brezposelni, ženske, invalidi, etnične skupnosti, begunci, starejši odrasli itd.). Vse bolj je bilo usmerjeno v krepitev moči posameznika ali lokalne skupnosti ter manj v družbenotransformativne cilje.

Marksistična perspektiva radikalnega izobraževanja

Zagovorniki marksistične (oz. socialistične) teorije radikalnega izobraževanja ohranjajo in nadaljujejo marksistične ideje; po njihovem mnenju je delavski razred še vedno agent družbene spremembe (Holst 2002, 2007). Toda nekateri med njimi se zavzemajo za revidiranje teorije in prakse marksizma v smislu, da bi lahko nova družbena gibanja vključili bodisi kot enakovredne partnerje znotraj delavskega razreda bodisi kot potencialne zaveznike, ki so družbeno razvrščeni v srednji razred (Welton 1995). Druga skupina je skeptična glede potenciala novih družbenih gibanj, da bi lahko spodbujala trajno družbeno spremembo (Allman in Wallis 1997; Foley 1999; Youngman 2000). Ti teoretiki trdijo, da se ta gibanja nagibajo k začasnosti in heterogenosti, zato so 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 z lahkoto privzemajo kapitalistično demokracijo. Nova družbena gibanja zaradi prevlade predstavnikov srednjega razreda tudi ne uspejo pritegniti širših krogov ljudi iz delavskega razreda.

V okviru marksistične (socialistične) perspektive sta Dykstra in Law (1994, str. 123) oblikovala teoretski okvir za razumevanje družbenih gibanj kot izobraževalnih sil. V svojem prispevku opozarjata, da je njun okvir začasen in zagotavlja le izhodišče za nadaljnje razvijanje teorije. Teoretski okvir, ki naj bi bil uporaben tako za stara kot nova in najnovejša družbena gibanja, vključuje naslednje elemente in podelemente:

1. Vizija
2. Kritična pedagogika
 - a) Družbena zavest
 - ii) Kritično mišljenje
 - ii) Izkustveno učenje

- b) Imaginacija
- c) Dialog
- 3. Pedagogika mobilizacije
 - a) Organiziranost in rast
 - b) Stalnost sodelovanja (udeležbe)
 - ii) Izpopolnjevanje vodstva
 - ii) Razvoj analitičnega in strateškega mišljenja
 - c) Politično delovanje
- 4. Koalicija in oblikovanje mreže

Vsi navedeni elementi teoretskega okvira so po mnenju Dykstre in Lawa medsebojno povezani. Izobraževalni vidik vizije družbenega gibanja udeležencem dopušča »oblikovanje alternativnega zemljevida realnosti«. Kritična pedagogika je praksa družbenih 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. Pedagoški pristop, ki spodbuja mobilizacijo, predstavlja izobraževanje in učenje, ki sta neločljivo povezana z oblikovanjem in nadaljevanjem družbenega gibanja ter njegovih organizacij (Dykstra in Law 1994, str. 124). 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 marksistične in socialistične perspektive obravnavali tudi Youngman (2000), Allman in Wallis (1997) ter Foley (1999). Vsi se zavzemajo 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. Izobraževanje mora vključevati razvoj dialektičnega razumevanja protislovij družbenega življenja. Proces kritičnega proučevanja in delovanja naj bi potekal v obliki dialoga. Takšen proces vodi v konfrontacijo in prevzemanje moči v družbi. Pri tem Youngman (2000, str. 197) poudarja, da so dialoški izobraževalni odnosi bistveni pri ustvarjanju kontrahegemonije. Foley posebej obravnava neformalno in priložnostno naravo učenja v okviru družbenih gibanj oz. kot »učenje v boju« (Foley 1999, str. 39). To tiho znanje⁶, ki je vključeno v delovanje, pogosto ni prepoznano 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

⁶ Pojem tiho znanje je leta 1958 prvi uporabil Michael Polanyi v svoji razpravi »Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy« in ga opisal z dejstvom, da »lahko vemo več, kot lahko povemo«.

vprašanje, s pomočjo katerega lažje razumemo učenje in hegemonski boj med razredi. Tiho učenje je, tako kot formalno učenje, pogosto 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.

Nova družbena gibanja in pluralistična perspektiva radikalnega izobraževanja

Nova družbena gibanja so se pojavila v 60. letih 20. stoletja (npr. študentsko, feministično, ekološko, mirovniško gibanje, lokalna in urbana gibanja, gibanja za enakopravnost spolne usmerjenosti), 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. Crowther (1999) ugotavlja, da so bili problemi identitete in različnosti, ki so izhajali iz spola, invalidnosti, spolnosti itd., v tradicionalnem delavskem gibanju sistematično marginalizirani ali prezrti. In ravno ta izkušnja izključenosti naj bi generirala nova družbena gibanja, ki poudarjajo pomen povezovanja osebnega s političnim. Nekateri zaradi tega trdijo, da nova družbena gibanja temeljijo na politiki identitet⁷ in razlik (Martin 1999). 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 očitajo zanemarjanje širših političnih dimenzij ter preozko osredotočenost in poudarjanje pomena osebne izkušnje. Nova družbena gibanja so namreč širše politične procese zavračala, saj so izključevali njihove interese, zato so ta gibanja zahtevala pravico, da artikulirajo svoje probleme in razvijejo lastne organizacijske oblike.

Problemi, ki so jih odpirala nova družbena gibanja, 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 pa je hkrati odpiral širše družbene zadeve. Npr. žensko gibanje in feministična teorija sta odpirala

⁷ Marksistični teoretiki nasprotujejo 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 zaveznitvo, ki bi nasprotovalo sedanjim poskusom nacionalnega in globalnega gospodarskega prestrukturiranja« (McLaren 2001, str. 41). Nova družbena gibanja so s svojimi partikularnimi prizadevanji v veliki meri ogrozila zgodnejšo zavezanost razrednemu boju, danes pa se to kaže v ogrožanju protiimperialističnega boja. McLaren vidi težavo v tem, da se identitete pogosto ujamejo v diskurz militantnega partikularizma, v primeru, če so ločene od širše družbene totalitete razvitega kapitalizma, pa lahko celo sabotirajo razredni boj. Tudi trditve o fragmentiranosti moči in prostorov upora v novih družbenih gibanjih so problematične. Vir fragmentacije je v kapitalističnih odnosih, kar pa je v teh gibanjih nepomembno ali celo zamoščano. Diskurzivne in identitetne politike so se po mnenju marksistov ujele v past neoliberalizma. Prizadevanja za družbeno spremembo so v novih družbenih gibanjih zatajena, kajti najpomembnejše je varovanje zasebnih in intimnih področij življenja.

vprašanja o naravi moči v patriarhalnem kapitalizmu. S tem je gibanje širilo sfero politike in odpiralo možnost za radikalizacijo »selektivnih«, ne pa »univerzalnih vrednot«, značilnih za stara družbena gibanja (Welton v Crowther 1999, str. 31). 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, identitena in različna avtonomna gibanja.

Mnogo sodobnih radikalnih izobraževalcev odraslih nova družbena gibanja sprejema kot preferenčno organizacijsko obliko družbene spremembe in zaradi tega iščejo teoretske osnove za analizo družbenega in političnega prostora ter ciljev teh gibanj (Holst 2002). Nekateri dokazujejo, da nova družbena gibanja delujejo v avtonomni civilni družbi, ki jo demokratizirajo in ščitijo pred vdori države in trga. V razvijanju teh idej se sklicujejo na Gramscijev koncept civilne družbe.⁸ Po mnenju Holsta je to sklicevanje problematično, saj pojem civilne družbe iztrgajo iz socialistične politične strategije in prenašajo v socialdemokratsko ali radikalno pluralistično strategijo, s tem pa Gramscijev koncept civilne družbe izgubi ves pomen.

Iz pluralistične (civilnodružbene) perspektive družbena gibanja in njihove spremljevalne nevladne organizacije varujejo civilno družbo pred vdori države in trga (Holst 2002).⁹ Skozi ta proces varovanja družbena gibanja pomagajo demokratizirati civilno družbo in s tem le-ta postaja prostor aktivnega državljanstva. V ustvarjanju in vzdrževanju civilne družbe ima izobraževanje odraslih pomembno vlogo. Politični namen tega izobraževanja je povezan predvsem s politiko vključevanja (različnih ciljnih skupin), politiko vpliva (nove identitete in norme) ter politiko reforme (demokratizacija politične družbe). S te perspektive se civilna družba kaže kot inherentno benigna, zlasti kot prostor dialoga in oblikovanja identitete. 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.

Avtorji tega pristopa zmanjšujejo relevantnost marksizma, s tem pa so povezani tudi njihovi pogledi na naravo sodobne kapitalistične demokracije v

⁸ Gramsci ni zagovarjal izgrajevanja in vzdrževanja obstoječe civilne družbe, saj je zanj civilna (meščanska) družba prostor, v katerem vladajoči razred uveljavlja svojo hegemonijo v družbi (Holst 2002, str. 106). Civilno družbo je opredelil za zasebni, hegemonski aparat države, torej 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.

⁹ Marksistični avtorji problematizirajo razmerje civilne družbe in v njej delujočih nevladnih organizacij v odnosu do države in hegemonije vladajočega razreda. Zaradi privatizacije javnih služb in zmanjševanja odgovornosti države za družbeno blaginjo so tudi neoliberalni politiki veliki zagovorniki civilne družbe. V tej zvezi Youngman (2000) meni, da bi bilo treba v raziskavah o izobraževanju odraslih analizirati vlogo nevladnih organizacij in opredeliti njihovo mesto v hegemonskem boju. Politični in ekonomski kontekst namreč sili nevladne organizacije v razdrobljenost in politično okrnjene projekte (Martin 1999, str. 43). Zaradi strahu pred izgubo državnih sredstev veliko nevladnih organizacij pristane na vlogo nekritičnega »servisiranja« interesov oblasti (Zadnikar 2011b). Po Holstu je problematično, da se stroški strukturne 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).

luči postmodernizma in globalizacije. Zagovorniki civilnodružbene perspektive radikalnega izobraževanja zagovarjajo nova družbena gibanja in politiko civilne družbe kot bolj avtentično politiko, ki je zmožna izpeljati pomembne družbene spremembe (Eyerman in Jamison 1991; Kilgore 1999). Nova družbena gibanja so po njihovem mnenju diskurzivni in fragmentirani prostori upora in oblikovanja identitet ter v tej zvezi govorijo o pluralizmu upora (»samoomejevalni« boji za demokratizacijo civilne družbe), ki temelji na politiki identitet in diskurza. Hkrati zavračajo glavna načela marksistične misli o tem, da je delavski razred privilegirani agent družbene spremembe, da je meščanska demokracija brezupno nedemokratska in da je revolucija nujna. V tej zvezi Welton (1995, str. 28) meni, da morajo revolucionarne fantazije 60. let 20. stoletja prepustiti prostor zmernejšemu utopizmu, Field (1995, str. 31) pa meni, da je po propadu velikih utopij, ki so včasih oblikovale skupne cilje gibanja izobraževanja odraslih, nujno proučiti mobilizacijski potencial majhnih utopij. Ideje o tem, da je delavski razred privilegirani agent družbene spremembe, so po mnenju teh avtorjev mrtve sanje prejšnje dobe. Nova družbena gibanja so zato najprimernejši agenti demokratizacije postmoderne civilne družbe.

Pluralistična perspektiva radikalnega izobraževanja

Pluralistična (oz. civilnodružbena) perspektiva izobraževanja se osredotoča na oblikovanje identitet in kulture v okviru družbenih gibanj. Eyerman in Jamison sta predstavila teoretski 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, navajata, 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 avtorja uporabljata 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 novo znanje. Intelektualci gibanja poleg kolektivne identitete utrjujejo 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 namreč, 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 teoretskem prispevku poudarila zlasti kognitivni vidik, zanemarila pa razmerje med kognitivno in politično prakso.

Drugi primer pluralističnega pristopa predstavlja teorija kolektivnega učenja, ki vključuje oblikovanje kolektivne identitete. Avtorica teorije D. W. Kilgore (1999) 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. Teorija kolektivnega učenja (in razvoja kolektiva) vključuje individualne in skupinske komponente. Individualne komponente so identiteta, občutek povezanosti in zavest. Komponente kolektivnega razvoja vključujejo kolektivno identiteto, skupinsko zavest, solidarnost in organiziranost. Po mnenju D. W. Kilgore moramo individualno in kolektivno videti kot dialektično totalnost. Pri tem avtorica opozori, da oblikovanje kolektivne identitete poleg procesov solidarnosti in dogovarjanja (soglasja) vključuje tudi procese konflikta. Če je skupina obsežna in različna, je proces oblikovanja kolektivne identitete veliko kompleksnejši.

Najnovejša družbena gibanja in inkluzivna perspektiva radikalnega izobraževanja

Analitiki najnovejših družbenih gibanj¹⁰ so v veliki meri soglasni, da so ta gibanja vzniknila na prelomu tisočletja. Njihovo delovanje navdihuje zapatistično gibanje v Mehiki (vstaja majevskih ljudstev leta 1994 z geslom »za človeštvo in proti neoliberalizmu«), ki je razvilo horizontalne, participativne, enakopravne, neposredno demokratske oblike delovanja in mobilizacije. Kot ugotavlja Zadnikar, je številnim in raznolikim sodobnim družbenim gibanjem skupen upor proti neoliberalni globalizaciji, širjenju siromaštva, stopnjevanju intenzivnosti in novih oblik izkoriščanja dela (kognitivni proletariat in prekarizacija), uničenju naravnega okolja; vse to je sprožilo uveljavljanje nove paradigme odpora (Zadnikar 2011b).¹¹ Najnovejšim družbenim gibanjem je skupno, da se ne zavzemajo za družbene spremembe s pozicije moči, kar je bila praksa gibanj preteklega stoletja (Holloway 2005). Rešitve ne vidijo v revolucijah, v prevzemu oblasti, temveč v odpiranju političnega in družbenega prostora neposredni demokraciji. Pri tem problematizirajo predstavniško demokracijo in iščejo poti za »demokratizirano demokracijo« kot svobodno in ustvarjalno dejavnost v vsakdanjem življenju (Vodovnik 2011). Nove generacije družbenih gibanj se ne osredinjajo samo na protest (boj proti) oz.

¹⁰ V tem besedilu za družbena gibanja na prelomu tisočletja uporabljamo izraz »najnovejša družbena gibanja«, kot jih je imenoval J. R. F. Day (2005), vendar imajo ta gibanja številna poimenovanja, kot npr. antisistemska gibanja, gibanje gibanj, alterglobalizacijska gibanja, inkluzivna gibanja, sodobna ali novodobna gibanja, antikapitalistična gibanja, mrežna gibanja, globalna gibanja, gibanje za globalizacijo pravic.

¹¹ »Nove oblike mrežnega povezovanja, nove oblike političnih subjektivitet, ki se izmikajo identitetni politiki, nove metode političnega delovanja, ki ni osredotočeno na oblastne mehanizme, temveč na reprodukcijo življenjskega sveta, na rekonstrukcijo skupnosti, ki jo je razkrojil in atomiziral moderni kapitalizem, zahtevajo drugačno samorazumevanje in novo samorefleksijo družbenopolitičnih bojev in odpora.« (Zadnikar 2004, str. 222)

kritiziranje obstoječih razmerij moči v družbi, temveč ponujajo predloge (boj za) oz. alternative za preoblikovanje vsakdanjih življenj (Hall 2009).

Stara in nova gibanja so bila s svojimi razrednimi in identitetnimi politikami izključujoča, ker so se zavzemala le za pravice posameznih deprivilegiranih in marginaliziranih družbenih skupin. Najnovejša družbena gibanja se zgledujejo pri zapatistih, ki se ob zavzemanju za pravice indijanskih staroselev hkrati borijo za svet mnogoterih svetov, za celotno človeštvo.¹² V primerjavi s preteklimi gibanji so najnovejša družbena gibanja vključujoča, saj se navkljub specifičnim ciljem in različnim izkušnjam medsebojno pripoznavajo in ne postavljajo hierarhije zahtev in pravic med posameznimi gibanji. Povezuje jih skupna zavest o nepravilnostih v sodobnem svetu, zavračanje vseh oblik dominacije in diskriminacije ter sprejemanje polnega dostojanstva vseh ljudi. Tudi Hardt in Negri (2010) opozarjata, da so v starih in tudi novih družbenih gibanjih ideološki konflikti včasih razbili zavezništva med posameznimi gibanji. Sedaj prihaja do pomembnega premika; »področja boja so vsaj potencialno na novo povezana – ne v tem smislu, da so poenotena ali da ima eno gibanje hegemonijo nad drugimi, temveč da gredo avtonomno naprej po paralelnih poteh« (prav tam, str. 106). Pri tem izstopa njihova sposobnost usklajevanja zelo različnih ekonomskih in socialnih zahtev v horizontalnih mrežah. V mrežah sodobnih družbenih gibanj se povezujejo in združujejo aktivisti starih, novih in najnovejših gibanj,¹³ ki kljub raznolikosti delujejo na osnovi vzajemnega spoštovanja medsebojnih razlik, solidarnosti in medsebojnega razumevanja. Pomembna razlika s preteklimi gibanji se kaže v tem, da sodobna gibanja nastopajo kot kolektivno telo, brez izrazitega voditelja; gre za horizontalno organiziranost brez centralizacije in predstavniških delegacij. V teh gibanjih se vse osredinja na produkcijo in produktivnost skupnega skozi kolektivne družbene prakse. Skupno se tako kot univerzalno sklicuje na resnico, ki pa ne prihaja od zgoraj, temveč je zgrajena od spodaj (prav tam, str. 117). Gibanja delujejo na praksah samoodločbe in na nenehni preobrazbi – gre za družbo v nenehnem procesu preobrazbe (prav tam, str. 110).

Značilnost najnovejših družbenih gibanj so tudi decentralizirane mrežne oblike povezovanja, ki v veliki meri poteka po svetovnem spletu. Gibanja so se zahvaljujoč internetu in globalni mreži nevladnih organizacij spremenila v »vojno roja«, ki nima nobenega osrednjega vodstva; je večglavo in ga ni mogoče obglaviti.¹⁴ Najnovejša družbena gibanja so tudi izrazito pluralistična, ideološko heterogena,

¹² Zapatisti z geslom »Mi smo vi« nagovarjajo celotno človeštvo in nase prevzemajo kolektivni »mi«, vendar ne identitetni »mi« kot delavski razred ali zapatistke; ne »mi« kot govoreči, ampak »mi«, ki zaznavamo in odsevamo družbene procese, naša vsakdanja delovanja in se upiramo. Mi, ki smo nepokorni, ki še nismo in šele bomo. (Gregorčič 2005, str. 169)

¹³ To je široka koalicija delavskih sindikatov, brezposlenih in prekarno zaposlenih delavcev, okoljevarstvenikov, feministk, nevladnih organizacij, mirovnikov, feministk, staroselskih aktivistov, migrantov, predstavnikov različnih družbenih iniciativ, kulturnikov, upokojencev, sindikatov javnih delavcev, študentskih gibanj, okoljskih združenj, zagovornikov pravic živali, zagovornikov odprte kode, proizvajalcev zdrave hrane itd.

¹⁴ Zaradi decentraliziranega, hkrati pa preko spleta povezanega organiziranja je sodobna gibanja težko nadzorovati. Kot ugotavlja Naomi Klein, se ta gibanja na korporativno koncentracijo odzivajo z blodnjakom razdrobljenosti, na globalizacijo z lastno vrsto lokalizacije, na trdno moč pa z radikalno močjo razpršitve (Klein v Callinicos 2004, str. 91).

imajo različne strategije, toda po mnenju analitikov teh gibanj je to samo dokaz, da se le-ta razvijajo. Treba je vztrajati pri široki enotnosti gibanja, hkrati pa pošteno in odkrito razpravljati o problemih analize, strategije in programa, ki gibanja ločujejo (Callinicos 2004, str. 115). Po mnenju Callinicos raznorodnost in razlike med temi gibanji dokazujejo moč in razvitost le-teh. V tej zvezi Močnik (2006) poudarja, da so lahko gibanja uspešna, če razlike med seboj izrekajo in artikularajo, če torej prakticirajo teoretsko debato. »Le s soočenjem različnih pogledov je namreč mogoče kaj videti. Šele v debati, skozi katero se proizvaja teorija, se je mogoče odlepiti od samonikle samoumevnosti ideološkega idiotizma. Svoje lastne prakse ne moremo teoretizirati, dokler nismo zmožni pogledati nanjo skozi pogled drugega.« (Prav tam, str. 144)

Sodobna družbena gibanja s pomočjo novih komunikacijskih tehnologij prenašajo svoje izkušnje in prakse delovanja na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni. V globalni mreži gibanj je veliko vzajemnega učenja, ki temelji na izkušnjah delovanja v različnih delih sveta. Gibanja s pomočjo svetovnega spleta vzpostavljajo povezave in krepijo medsebojno razumevanje, s tem pa se večajo možnosti nenasilnega družbenega upora in izgraževanja alternativnega sveta ter ustvarjanja alternativne družbenosti.

Inkluzivna perspektiva radikalnega izobraževanja

Razprave o radikalnem izobraževanju v najnovejših družbenih gibanjih povzemajo analize izobraževanja in učenja v starih in novih gibanjih, poskušajo identificirati značilnosti izobraževanja in učenja v najnovejših družbenih gibanjih, hkrati pa lahko zasledimo pozive, da je treba na novo konceptualizirati politiko radikalnega izobraževanja odraslih, ki presega dve široki perspektivi, tj. marksistično in pluralistično oz. civilnodružbeno orientacijo (Chourdy in Kapoor 2010; Hall 2009; Holst 2007).

Današnja družbena gibanja nadaljujejo tradicijo novih družbenih gibanj, ki so ob skupnih tematikah občasno sodelovala med seboj. Zaradi napredka informacijskih in komunikacijskih tehnologij so današnja raznolika gibanja postala bolj povezana, izmenjujejo si izkušnje in poglobljajo razumevanje demokracije in avtonomije (Hardt 2011). Skupine in gibanja se učijo drug od drugega, izmenjujejo izkušnje delovanja, kar v preteklosti ni bilo pogosto. Zaradi narave najnovejših družbenih gibanj izobraževanje poteka nehierarhično, horizontalno, kolektivno, prevladuje vzajemno in sodelovalno učenje, ki spodbuja enakost, pravičnost, solidarnost, globalno spoštovanje in zaščito ljudi ter okolja.

Glede na temeljne značilnosti najnovejših družbenih gibanj (neavtoritarnost vodenja, horizontalnost, ki zagotavlja nehierarhično in demokratično delovanje, sodelovanje med gibanji) radikalno izobraževanje v teh gibanjih označujemo za inkluzivno. Inkluzivnost izobraževanja izhaja iz dejstva, da se najnovejša progresivna družbena gibanja med seboj ne izključujejo, temveč sodelujejo in se skupaj borijo za svoje cilje. Ta gibanja iz različnih delov sveta se medsebojno prežemajo, četudi nastopajo v bistveno drugačnih kontekstih. V izobraževalnih praksah najnovejših družbenih gibanj ni avantgardizma in paternalizma, vsi v izobraževanju imajo

enak položaj in njihove ideje svobodno krožijo skozi socialne mreže (Negri 2011). Velik del debate, izmenjave izkušenj, novih oblik izobraževanja in učenja se dogaja preko svetovnega spleta in socialnih omrežij.¹⁵ Gre za skupinsko, dialoško učenje vseh sodelujočih. Metode takšnega izobraževanja in učenja so participativne, sodelovalne, reflektivne, interaktivne, raznolike, demokratične, dinamične in spremenljive.

V sodobnih družbenih gibanjih se izmenjujejo in združujejo znanje in izkušnje udeležencev raznolikih gibanj, skozi procese vzajemnega učenja se vzpostavljajo zaveznitva (»enotnost v raznolikosti«) in krepijo sposobnosti za skupno delovanje (Hall 2009). Takšno učenje vključuje vsebine, kot so npr. poglobljeno seznanjanje s problemi neenakih razmerij moči v družbi, pridobivanje znanja o mobilizaciji in organizaciji, o demokratičnih načinih sodelovanja, razvoj sposobnosti za kritične analize, za alternativne diskurze in vizije, razumevanje razlik, spoštovanje različnosti, učenje o tem, kako doseči soglasje in kako pritegniti širšo javnost ter kako vzdrževati in krepiti dolgoročne strategije delovanja. Pomembna dimenzija učenja je tudi kritična refleksija strategij delovanja, kajti ravno iz zgrešenih načinov se udeleženci lahko naučijo veliko novega za prihodnje delovanje. Pomanjkanje analize in kritike delovanja zato predstavlja eno večjih ovir v učenju družbenih gibanj. Problem se pogosto kaže tudi v neurejeni ali odsotni dokumentaciji o celotnem delovanju in posebej o izobraževanju ter učnih izkušnjah v gibanjih, zaradi česar obstaja velika verjetnost, da družbena gibanja ponavljajo napake, ker se ne naučijo dovolj iz svojega na novo pridobljenega znanja in izkušenj.

Ker so nova politična gibanja del globalne mreže odpora, se širi zavest o planetarni povezanosti, s tem pa veliko prispevajo k mednarodnemu obveščanju in ozaveščanju širokega kroga ljudi. Nove oblike učenja, ki spodbujajo k nenasilju in demokraciji neposredne akcije, vznikajo v okviru globalnega gibanja gibanj, npr. na socialnih forumih¹⁶ ali preko delovanja hekerjev na medmrežju.¹⁷

Z vlogo izobraževanja in učenja je povezana tudi produkcija znanja v gibanjih. Močnik (2004, str. XI) opozarja na pomembno razliko med socialističnimi gibanji v 19. in 20. stoletju, ki so verjela, da bodo teoretska dognanja uresničila v praksi, in sedanji gibanji, ki ne »uresničujejo« drugačnega sveta po teoretskih receptih, temveč ga prakticirajo. Teorija v sedanjih gibanjih zato ni več analiza obstoječega, na osnovi katere bi uresničili spremembe v prihodnosti, temveč je teorizacija prakse, kajti spremembe naj bi izhajale iz tukajšnjih in zdajšnjih praks.

Tudi položaj intelektualcev se je v najnovejših družbenih gibanjih spremenil, saj nimajo več avantgardne in vodilne vloge. Marksistična izobraževalna praksa je temeljila na hierarhičnem odnosu med tistimi, ki imajo védenje (ki imajo pravo

¹⁵ Takšen primer je npr. mreža »Plan to win – social movement learning« (<http://plantowin.net.au>) ali blog »Learning from each other's struggles« (<http://ceesa-ma.blogspot.com>), ki obravnava teme, kot so skupnostno izobraževanje, učna skupina, pravičnost in družbeni aktivizem.

¹⁶ Svetovni socialni forum, ki je bil ustanovljen leta 2001 v Braziliji, je primer odprtega prostora mrežnega učenja in decentralizirane koordinacije mnogoterih družbenih gibanj, socialnih omrežij in nevladnih organizacij, ki nasprotujejo neoliberalnim politikam in dominaciji finančnega kapitala ter si skupaj prizadevajo izgraditi alternativni svet na vseh ravneh – od lokalnih do mednarodnih (<http://www.forumsocialmundial.org.br>).

¹⁷ Najbolj znan primer hekerskih aktivistov so »Anonimni«.

zavest), in tistimi, ki ga nimajo (mase z napačno zavestjo) (Holloway 2004, str. 119). Intelektualci so vodili mase, kar je vključevalo ozaveščanje delavcev, razlaganje in pojasnjevanje njihovih interesov, njihovo razsvetljevanje in izobraževanje. Vloga intelektualca v sodobnih gibanjih je po mnenju Hardta in Negrija še vedno nujna v smislu kritike normativnih struktur, družbenih hierarhij, izkoriščanja itd., vendar to ni zadostna podlaga za intelektualno delovanje. Omenjena avtorja menita, da mora biti intelektualec sposoben ustvarjati nove teoretične in družbene ureditve, prevajati prakse in želje bojev v norme in institucije, predlagati nove načine družbene organizacije in izrisovati nove prihodnosti. Toda hkrati je intelektualec lahko le aktivist, ki je z drugimi vključen v boje in si skupaj z njimi v procesih soraziskovanja prizadeva za izumljanje novih sistemov mišljenja in prakse. Intektualec torej ni »na čelu«, da bi določal gibanje zgodovine, niti ni »ob strani«, da bi ga kritiziral, temveč je popolnoma »znotraj« (Hardt in Negri 2010, str. 115). Skratka, v soraziskovanju oz. radikalnem raziskovanju ni nikakršnega privilegiranege zunanega mesta pogleda. Raziskovanje oz. refleksija teh novih gibanj je možna le iz pozicije, da si del tega gibanja (Zadnikar 2011a, str. 73). Zato se teorija danes piše v teku, med manifestacijami in mobilizacijami, v hlastni naglici delovanja, prepričevanja, spraševanja (Močnik 2006, str. 144). Teorija se torej razvija skozi prakso samo – v gibanjih. Kadar obstoječi koncepti ne zadostujejo ali ne ustrezajo realnosti, gibanje razvije svoje lastne koncepte (Hardt 2011). V razpravah o najnovejših družbenih gibanjih se uveljavlja novo besedišče, ki opušča pojme, kot so razred, civilna družba, državljanstvo, delavstvo, narod, strankarska demokracija, nevladni sektor, identiteta itd. Razpravljalci govorijo o imperiju, skupnem dobrem, mnogoterosti, mreženju, neoliberalizmu, subjektivitetah, prekariatu, odprti kodi itd. (Zadnikar 2004, str. 223).

Zaključek

Fragmentarni pogledi na izobraževanje v družbenih gibanjih odpirajo vprašanje, ali lahko odkrijemo skupni imenovalec, ki bi te razdrobljene vizije in poglede povezal v kolektivno prizadevanje za temeljno družbeno spremembo. Menimo, da pri analizi odnosa med izobraževanjem, družbenimi gibanji in družbeno spremembo ni ustrezno poudarjati razlike med starimi, novimi in najnovejšimi gibanji. Gibanja se sicer razlikujejo glede na udeležence in način kolektivnega delovanja, toda hkrati se medsebojno ne izključujejo, meje med njimi pa postajajo vse bolj fluidne in prepustne. Tako stara kot nova in najnovejša družbena gibanja lahko pomembno prispevajo k družbeni, ekonomski in politični spremembi. Tradicionalne oblike razredne analize je nujno modernizirati, ne pa opustiti. V tem smislu je treba prepoznati izčrpanost in izključujočo logiko tiste verzije radikalne tradicije izobraževanja odraslih, ki se je zaprla v redukcioniistične in preveč dokončne razlage razreda. Hkrati pa se je treba izogniti dejanski nevarnosti izgube kolektivnih družbenih in političnih namenov, ki je vključena v nekaterih postmodernih slavivah identitete in obrambe razlik.

Potencial za spremembo s pomočjo zavezništva je po mnenju mnogih radikalnih izobraževalcev velik. V zavezništvih družbenih gibanj se lahko s pomočjo izobraževanja in vzajemnega učenja razvije spoznanje o različnih oblikah zatiranja, ki so prisotne v sodobnih družbah. Skupni cilj zavezništev naj bi predstavljalo ustvarjanje radikalne demokratične družbe, za katero ne bo značilna delitev moči glede na razred, raso, spol ali narodnost. Na temelju medsebojne solidarnosti in boja proti različnim oblikam zatiranja naj bi ta skupni cilj združil različna družbena gibanja v novi »zgodovinski blok«. Ker stara, nova in najnovejša gibanja mobilizirajo različne javnosti, zavezništvo med njimi povečuje potencial za obsežen projekt družbene spremembe. Za doseg skupnih ciljev je torej treba izrabiti vse možnosti, da se kombinirajo potencialne prednosti starih, novih in najnovejših gibanj. Da bi lahko nadaljevali tisto, kar so temeljni, skupni interesi vseh gibanj, je treba poiskati načine za vzpostavitev zavezništva med njimi, pri tem pa ima vključujoče, vzajemno izobraževanje in učenje »od spodaj« pomembno vlogo.

Čeprav so najnovejša družbena gibanja še v fazi eksperimentiranja in iskanja novih poti (Hardt 2011), bi bilo treba na novo razmisliti o pomenu in značilnostih izobraževanja v njih, ki nakazuje množstvo idej, participativne in neavtoritarne oblike vzajemnega izobraževanja in učenja. Pri tem so še vedno aktualne ideje utemeljiteljev radikalne andragogike in pedagogike, seveda v prilagojenem in modificiranem obsegu. Njihovi bistveni nauki izhajajo iz prepričanja, da lahko ljudje le skupaj spremenijo obstoječe nepravilne družbene odnose in da je drugačen svet možen.

Literatura in viri

- Allman, P. in Wallis, J. (1997). Commentary: Paulo Freire and the future of the radical tradition. *Studies in the Education of Adults*, št. 2, str. 113–120.
- Borg, C. in Mayo, P. (2006). *Learning and Social Difference: Challenges for Public Educational and Critical Pedagogy*. London: Paradigm Publishers.
- Callinicos, A. (2004). *Antikapitalistični manifest*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Chourdy, A. in Kapoor, D. (2010). *Learning from ground up: global perspectives on social movements and knowledge production*. New York: Palgrave MacMillan.
- Coben, D. (1998). *Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult education*. New York, London: Graland Publishing.
- Crowther, J. (1999). Popular education and the struggle for democracy. V: J. Crowther, I. Martin in M. Shaw (ur.). *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE, str. 29–40.
- Crowther, J. in Shaw, M. (1997). Social movements and the education of desire. *Community Development Journal*, št. 3, str. 266–279.
- Day, R. J. F. (2005). *Gramsci is Dead. Anarchist Currents in the Newest Social Movements*. London: Pluto Press.
- Dykstra, C. in Law, M. (1994). Popular social movements as educative forces. V: M. Hyams (ur.). *Proceedings of the 35th Annual Adult Education Research Conference*. Knoxville: University of Tennessee, str. 121–126.

- Eyerman, R. in 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: M. Bron Jr. in M. Malewski (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: Z. Morsy (ur.). *Thinkers in education. Prospects*, 2, Unesco, str. 439–458.
- Gregorčič, M. (2005). *¡Alerta roja! : teorije in prakse onkraj neoliberalizma*. Ljubljana: Študentska založba.
- Hall, B. L. (2009). A river of life: learning and environmental social movements. *Interface: a journal for and about social movements*, št. 1, str. 46–78.
- Hardt, M. (2011, 4. november). Intervju: Michael Hardt: »Ko bo čas, moramo biti pripravljeni.«. *Mladina*, št. 44.
- Hardt, M. in Negri, A. (2010). *Skupno: onkraj privatnega in javnega*. Ljubljana: Študentska založba.
- Holloway, J. (2004). *Spreminjamo svet brez boja za oblast*. Ljubljana: Študentska založba.
- Holst, J. D. (2002). *Social Movements, Civil Society and Radical Adult Education*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.
- Holst, J. D. (2007). The Politics and Economics of Globalization and Social Change in Radical Adult Education: A Critical Review of Recent Literature. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5, št. 1. Dostopno na: <http://www.jceps.com> (pridobljeno 6. 1. 2012).
- Jones, S. (2006). *Antonio Gramsci*. Abingdon: Routledge.
- Kane, L. (1999). Learning from popular education in Latin America. V: J. Crowther, I. Martin, in M. Shaw (ur.). *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE, str. 54–69.
- Kelley, R. (2002). *Freedom Dreams*. Boston: Beacon Press.
- Kerka, S. (1997). *Popular Education: Adult Education for Social Change*. ERIC, Digest, št. 85. Dostopno na: http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed411415.html (pridobljeno 15. 10. 2011).
- Kilgore, D. W. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, št. 3, str. 191–202.
- Kump, S. in Majerhold, K. (2008). Pomen izobraževanja odraslih v obdobjih gospodarskih in političnih kriz. *Andragoška spoznanja*, 15, št. 1, str. 10–24.
- Kurnik, A. (2005). *Biopolitika. Novi družbeni boji na horizontu*. Ljubljana: Založba Sophia, zbirka Sodobna družba.
- Lovett, T. (1988). Conclusion: Radical adult education. V: T. Lovett (ur.). *Radical approaches to adult education: A reader*. London: Routledge, str. 300–302.
- Martin, B. (1988). Education and the environmental movement. V: T. Lovett (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: J. Crowther, I. Martin in M. Shaw (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.
- McLaren, P. (2001). Revolucionarna pedagogika v postrevolucionarnih časih: Premislek politične ekonomije kritičnega izobraževanja. *Časopis za kritiko znanosti*, št. 202–203, str. 23–53.
- Močnik, R. (2004). Prolog: H koncu kapitalizma. V: A. Callinicos. *Antikapitalistični manifest*. Ljubljana: Založba Sophia, str. VII–XXVI.
- Močnik, R. (2006). Svetovno gospodarstvo in revolucionarna politika. Ljubljana: Založba /^{*}cf.
- Montasa, A. (1994). Antonio Gramsci. V: Z. Morsy (ur.). *Thinkers in education. Prospects*, 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.
- Murphy, M. (2000). Adult education, lifelong learning and the end of political economy. *Studies in the Education of Adults*, št. 2, str. 166–180.
- Negri, A. (2011, 21. 5.). Intervju: Antonio Negri. *Dnevnik, Dnevnikov Objektiv*.
- Vodovnik, Ž. (2011). Infrapolitika družbenih gibanj. Uvodnik: Sodobna družbena gibanja. *Emzin*, XXI, št. 3–4, str. 10.
- Zadnikar, D. (2004). Kronika radostnega uporništva. V: J. Holloway. *Spreminjamo svet brez boja za oblast*. Ljubljana: Študentska založba, str. 201–225.
- Zadnikar, D. (2011a). Epistemologija odpora. *Emzin*, XXI, št. 3–4, str. 71–73.
- Zadnikar, D. (2011b). Avtonomija globalnih odporov in beda pedagogike. *Vzgoja in izobraževanje*, 42, št. 1–2, str. 24–32.
- Welton, M. (1995). In defense of lifeworld: A Habermasian approach to adult learning. V: M. Welton (ur.). *In defense of lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. Albany: State University of New York Press, str. 127–156.
- Youngman, F. (2000). *The political economy of adult education and development*. London: Zed Books.