

Sonja Kump i Katarina Majerhold

Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani

UDK 374.7“16/19“

374.7:316.7]“16/19“

37.01-05

Primljeno: 2008. godine

Pregledni članak

POVIJESNI IZVORI OBRAZOVANJA ODRASLIH U KONTEKSTU DRUŠTVENIH PROMJENA

Prilog polazi od spoznaje da u danas prevladavajućem poimanju obrazovanja odraslih koje je suženo na strukovno osposobljavanje, odn. profesionalno učenje, nema ni najmanjeg traga tradicionalnog poimanja obrazovanja odraslih koje je povezano sa socijalnim svrhama, političkim angažmanom i vizijom boljeg svijeta. Autorice u nastavku podsjećaju i analiziraju ideje šestorice radikalnih andragoga, koje su u poplavi prevladavajućeg obrazovnog diskursa potisnute na margine andragoških rasprava. Zajedničke ideje obrađivanih autora iskazuju se u nastojanju da ljudi promijene postojeće uvjete života pomoću kolektivnog učenja i rješavanja problema. U takvom obrazovanju je svakodnevno iskustvo bitan izvor učenja, ali to je iskustvo potrebno kritički „testirati“ i pojačati u dijaloškim raspravama, studiju i djelovanju. Posebice je naglašeno aktivno sudjelovanje, refleksija i kritička analiza društvenih problema.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, obrazovanje marginalnih skupina, andragozi, društvene promjene, povijest obrazovanja, 17. do 20. stoljeće

Uvod

Danas u odnosu obrazovanja odraslih i društvene promjene prevladava reformistički pristup. Možemo ga prepoznati u konceptu cjeloživotnog učenja kao prevladavajućoj paradigmi andragoških rasprava koja proizlazi iz postindustrijskih i globalizacijskih teorija društvene promjene. Cilj obrazovanja je prilagođavanje pojedinca promijenjenim uvjetima produkcije i razvoju novih tehnologija. Iako se u vezi sa socijalnom povezanošću i aktivnim državljanstvom navode pojmovi poput jačanja snaga ili kritičkog mišljenja, ovi pojmovi ostaju nejasni, jer se znanje ne povezuje s političkom i ekonomskom snagom u društvu. Murphy s tim u svezi upozorava da se u konceptu i politikama cjeloživotnog učenja u biti radi o fleksibilnom državljanstvu i radnoj snazi koja zadovoljava selektivne interese kapitalističke političke ekonomije pod krinkom jačanja snaga i progresivnog obrazovanja za sve (Murphy, 2000.: 176).

Suprotno tome, mi ćemo predstaviti povijesnu liniju andragoga koji su željeli obrazovanjem odraslih obogatiti ne samo one koji imaju koristi od radnika koji se cjeloživotno obrazuju za udovoljavanje potrebama tržišta, nego ponajprije one ponižene, zagušene, nemoćne skupine ljudi (siromašne, radnike, seljake, migrante, izbjeglice i ostale marginalne skupine) kojima bi znanje bilo najpotrebnije za poboljšanje svakodnevnih životnih uvjeta.

Ali kada je obrazovanje odraslih postalo vrlo profesionalizirano područje, ta njegova tradicija nastojanja za pozitivne promjene društva bila je odgurnuta na marginu. U prilogu će zbog toga biti obrađivani obrazovni programi (gibanja, društva, škole) temeljnih andragoga koji su se borili protiv nejednakosti, iskorištavanja, diskriminacije i čovjeku nedostojnog života. U tom smislu vraćamo se u prošlost da bismo vidjeli kako nam razumijevanje temeljnih koncepata i nauka radikalnih andragoga može pomoći shvatiti obrazovanje odraslih kao obrazovanje za bolji život – u socijalno-ekonomskom, ali i duhovnom i kulturnom smislu, jer sve veća i jednostrana strukovna specijalizacija uzrokuje osiromašenje na osobnoj, intelektualnoj i duhovnoj razini. Osim toga, dobro je biti svjestan da u suvremenom globaliziranom svijetu još uvijek postoje određene ranjive skupine koje ne sudjeluju u ekonomskom i tehnološkom napretku i ne dobivaju ni osnovno obrazovanje i opismenjavanje.

Članak smo zbog originalnosti i inovativnosti očeva andragogije podijelili u dva sklopa koji prate sličnu geografsku lociranost i vremensko-povijesnu periodizaciju. Kod predstavljanja njihovih osnovnih koncepata služimo se ponajprije deskriptivnom metodom, jer obrazovanje odraslih za društvene promjene, unatoč dugoj tradiciji, još uvijek nije odgovarajuće dokumentirano. Na kraju zaključujemo da, bez obzira na različite društveno-povijesne okolnosti u kojima su živjeli, mislili i djelovali predstavljeni andragozi (Coady, Grundtvig, Horton, Komenský, Freire, Gramsci), sve njih spajaju slične ideje – demokratizacija i neformalizacija nastavnog procesa, učenje odraslih iz vlastitih iskustava, njihovo jačanje, paralelnost promjene s promjenom društva putem obrazovanja i slično.

Tradicija radikalnog obrazovanja odraslih na području Europe (17. – 20. st.)

Pampaedia

Jan Amos Komenský (1592. – 1670.), autor znamenitog djela *Pampaedia*, zbog nemira koji su bili posljedica pobune Čeha protiv Habsburgovaca početkom 17. stoljeća ostao je siroče. Pripadao je protestantskoj zajednici *Jedinstvo češke braće* koja je djelovala protiv plemstva, zauzimala se za nenasilje i solidarnost. Ono što je naslijedio od oca, imućnog mlinara, opljačkali su mu ugarski vojnici i zbog toga nije nastavio gospodarske djelatnosti svog oca, nego su ga poslali u školu. Završio je studij teologije na sveučilištu u Heidelbergu (Njemačka) i kao učitelj se vratio nazad u Češku. Kada je u Češkoj došlo do progona protestanata, Komenský je pobjegao u Poljsku. Veći dio svog života proveo je u progonstvu i bio svjedokom uništavajućih ratova te razbijenih

ljudskih života (Panek, 1993.). Mnoga njegova djela uništena su u požarima, a danas na području obrazovanja odraslih veliko značenje ima njegovo djelo *Pampaedia*.

Iako Komenskog poznajemo ponajprije po njegovim nazorima o obrazovanju djece, u djelu *Pampaedia* zagovara tezu potrebe i mogućnosti obrazovanja te učenja u svim razdobljima čovjekova života, posebice u odrasloj dobi. Kao što je poznato, *Pampaedia* je jedna od sedam knjiga njegova najvećeg djela *Opće savjetovanje o uređivanju ljudskih stvari*.

Pampaediu je inspirirao engleski filozof Francis Bacon svojim djelom *Novi organon*, u kojem on predstavlja induktivnu, empirijsku metodu zaključivanja (od pojedinačnog prema općem) i kako predrasude koje su posljedica pogrešnog apriorističkog deduktivnog (od općeg prema pojedinačnom) zaključivanja utječu na lošu organizaciju čovjekova društvenog života (Bacon, 1964.). Pod Baconovim utjecajem Komenský je u navedenom djelu zamislio koncept univerzalnog obrazovanja s ciljem učiniti čovjeka što boljim jer je, kao i andragozi, mislio da obrazovanjem i učenjem koje se zasniva na realnim (a ne metafizičkim) čovjekovim potrebama pozitivno pripomaže razvoju i kultiviranju čovjeka.

Komenský je također pod utjecajem Aristotela vjerovao da u razumu nema ničega što prije nije bilo u osjetilima (jednako je mislio i Locke) iz čega je zaključivao o harmoniji između fizičkih i mentalnih vidika čovjekova života. I budući da postoji harmonija između *physica* i *psyché*, te budući da je priroda svakog čovjeka opremila svim potrebnim dijelovima (rukama, nogama, glavom i tako dalje), vjerovao je da je univerzalnim obrazovanjem i učenjem svatko sposoban razviti svoje potencijale i poboljšati se, odnosno postati bolji čovjek, zato jer čovjek pomoću obrazovanja i učenja razvija svoje potencijale i postaje opća, cjelovita osobnost (Komenský u Savičević, 2000.: 130-31).

Ali ideju univerzalnog obrazovanja koja je predstavljala reformu tadašnjeg načina obrazovanja mi ljudi ne možemo ostvariti bez promjene svih segmenata društva (politike, religije, obrazovanja, umjetnosti...), svih ljudi (mladih i starih, muškaraca i žena, bogatih i siromašnih, aristokrata i ne-aristokrata) i svih stvari. „U *Pampaediji* Komenský pojašnjava tri ključna pojma: svi, u svemu i u ime sveopćeg obrazovanja. Pod pojmom ‘svi’ podrazumijeva sve narode, staleže, svakog čovjeka bez iznimke. Pod pojmom ‘u svemu’ podrazumijeva poučavanje o svemu što čovjeka može napraviti sretnim i pametnim. Pod pojmom ‘sveopće obrazovanje’ podrazumijeva obrazovanje u istini, zbog koje bi se svatko koji je završio njegovu školu znao suprotstaviti razvratu i strasti te krenuti putem pravednosti“ (Savičević, 2000.: 126).¹ U tome možemo prepoznati tezu o paralelnoj promjeni društva, pojedinca i obrazovanja. Još više, glavni pokretač svih društvenih i osobnih promjena jednako tako mora biti upravo univerzalno obrazovanje. Knjige i obrazovanje moraju biti na raspolaganju svima u svim životnim dobima, svi ljudi moraju postati „pansofisti“.

¹ U navedenim stajalištima Komenskog možemo vidjeti neposredan odraz Platonovih i stoičkih načela. I Platon je posebice u *Državi* (Platon, 1995.) i u većini ostalih svojih radova nastojao potražiti istinu pomoću koje bi čovjek zauzdao i nadzirao razarajuće strasti i razvrat.

Jedan od bitnih uzroka za njegov koncept univerzalnoga obrazovanja i učenja koje bi ljude i društvo napravili boljim, nedvojbeno je bila društvena situacija kojoj je Komenský bio svjedok – neprestani ratovi, okrutnost, siromaštvo, nesreća. Komenský je optimistički i utopijski vjerovao da će s obrazovanjem otpasti agresivnost, ignorancija, bezumno traćenje vremena, bezosjećajnost i nedostatak mašte kod ljudi.

Samu strukturu i predaju *Pampaedie* moramo tražiti u prirodnim razdobljima/dobima čovjekova života (prenatalno stanje, rođenje i djetinjstvo, dječjaštvo, adolescencija, mladost, odrasla dob, starost i smrt), a svakom od tih doba pripada odgovarajuća škola (škola rođenja, dječja, dječjačka, mladenačka, omladinska škola te s gledišta obrazovanja odraslih najvažnije – muška škola i škola za starce). Periodizacija raskriva da je Komenský bio uvjeren da čovjek uči cijeli svoj život (čime prvi anticipira koncept cjeloživotnog učenja) (Vidmar, 1995.) i da je sam život škola. Cilj obrazovanja u odrasloj dobi je stjecanje mudrosti, moralnih vrijednosti i pravilnih stajališta prema radu i životu općenito. Učenje i obrazovanje odraslih Komenský tako obrađuje u funkciji života, rješavanja životnih zadataka, razumnog i suosjećajnog ponašanja i postizanja unutarnjeg mira i sreće. Pomoć sebi ukazuje na daljnji potez Komenskoga koji je govorio i o pripremi pojedinca na samo-obrazovanje, potrebu da čovjek sam sebi postane škola, knjiga i učitelj... S tim ciljem Komenský je uveo metodu samo-razgovora kojom si svaka odrasla osoba predočava sve događaje i u razgovoru sa sobom ih rješava.²

Pampaedia na taj način još danas predstavlja jedno od temeljnih djela teorije permanentnoga obrazovanja, jer gotovo i nema stvari koju ne bismo mogli prenijeti i uporabiti u današnje vrijeme, a Komenský je istovremeno vjerovao da će društvene i osobne promjene donijeti upravo obrazovanje i učenje za sve ljude.

Narodne visoke škole – Folkehøjskole

Idejni otac ljudskih visokih škola Nikolai F. S. Grundtvig (1783. – 1872.) bio je luteranski pastor, pjesnik, političar, eminentna ličnost danske kulture u devetnaestom stoljeću. Kao mladi pastor slijepo je slijedio načela crkve i nije se pretjerano bavio društvenim problemima. Ipak, godine sazrijevanja i spoznavanja su njegovo mišljenje temeljito promijenile. Ponajprije su bitnu prekretnicu u njegovom životu donijela putovanja u Englesku, gdje je upoznao sustav djelovanja engleskih škola (Sveučilište u Cambridgeu) koji ga je potpuno obuzeo. Posljedica toga je bila da je potpuno promijenio pogled na ljudski život i svijet i istovremeno razvio temeljne odgojne ideje koje su nadahnule nastanak (danskih) narodnih visokih škola (folkehøjskole). Namjena njegovih škola nije bila da ljudi obrazovanjem steknu viši društveni status, nego da se vrate na isto društveno mjesto i da uz to budu prosvjećeniji, šire obrazovani i odgovorniji.

Grundtvigove obrazovne ideje temeljile su se na ideji prosvijećenog državljanina i uvođenju demokratskog razmišljanja među dansko stanovništvo. Glavni utjecaj na njegovu demokratizaciju obrazovanja imali su francuski prosvjetitelji i jedan od najvažnijih među njima J. J. Rousseau sa svojim djelom *Emil*, u kojem učitelj Jacques

² Što još jednom ukazuje na vezu sa stoicima koji su također preporučivali izvođenje samopreispitivanja. Metoda introspekcije im je pomagala kod transformacije osobnosti, odnosno pri neprestanom poboljšanju i samo-učenju (Seneca, 2004.).

svog učenika Emila vodi kroz različite stupnjeve nastavnog procesa, prilagođenog dobi i time njegovim sposobnostima. A glavna poruka učenja *Emila* je pravilno oblikovanje njegova karaktera i pravi pogled na život (Rousseau, 1966.).

Ali Grundtvig je išao dalje od Rousseaua i ostalih prosvjetitelja, jer je nastojao stvoriti školu za narodno prosvjećivanje koja bi omogućavala obrazovanje u svim fazama ljudskog života (Rousseau je ponudio učenje do 18. godine, do susreta Emila sa Sofijom i oblikovanja ljubavno-obiteljskog života). Vjerovao je da čovjek potpuno sazrije i razumije sebe, ostale i svijet tek u odrasloj dobi, tj. poslije 18. godine starosti – tek tada se mozak, tijelo i osjećaji međusobno usklade i čovjek počinje biti svjestan odgovornosti koju ima spram vlastitog života, obitelji i države.

Glavna točka Grundtvigove ideje obrazovanja kao prosvjećenja je buđenje, probuđivanje, čime je označavao oživljavanje i stimulaciju života koja mora postojati u svakom ljudskom biću. Iz tog razloga mora se u njegovoj cjeloživotnoj i općeljudskoj školi za odrasle raditi na svim problemima i svim temama koje se odnose na čovjeka, a pritom glavnu riječ imaju „živa riječ“ i životna iskustva u suprotnosti s učenjem iz knjiga i udžbenika koji ne mogu ponuditi prave stvaralačke i konstruktivne impulse (Lawson, 1993.). „Knjige su mrtve, iako bi bile napisane i prstima anđela, i mrtvo je sve znanje koje ne nalazi odgovora u životu čitatelja“ (Savičević, 2000.: 148). Zbog toga su i učitelji morali odraslim osobama znati prenijeti duh predmeta jednostavnim, iskrenim, zanesenim i istovremenim kritičnim jezikom.

Grundtviga su u životu zanimala posebno četiri područja, četiri pitanja, četiri izazova koje je predstavio u svojoj školi za odrasle:

- a) *Vjerovanje i znanje*. Grundtvig se kao pastor pitao o prirodi i budućnosti čovjeka i života. Budući da mu na to pitanje nisu znali dati zadovoljavajući odgovor ni teologija niti filozofija, okrenuo se i prema filozofskom idealizmu kao crkvenom dogmatizmu³ i život pokušao izraziti kroz poeziju;
- b) *Povijest*. Samo kroz povijest možemo spoznati ponašanje čovjeka i zato je povijest izvor, bit i glavni kriterij ljudskog znanja. Povijest je temelj obrazovanja i znanosti koja utječe na sve ostale znanosti. Inače je u Grundtvigovoj školi za odrasle povijest, osim danskog jezika i pjevanja, jedan od tri temeljna predmeta, a ostali su bili prilagođeni potrebama učenika;
- c) *Nacionalni osjećaji*. Otpor prema velikim napadačima – posebice Nijemcima – argumentirao je pozivanjem sunarodnjaka svih društvenih staleža na usmjerenje prema intelektualnom i kulturnom životu, zato su u školi učili danski jezik, književnost, povijest, mitologiju, navike i kulturu. Školski kurikulum je imao zadaću revitalizirati samosvijest danskog naroda, poticati domovinski odgoj i pojedince osposobljavati za međusobnu suradnju. Grundtvig je naime u skladu s kršćanskim, stoičkim i prosvjetiteljskim humanizmom vjerovao da nas „naše cjelokupno iskustvo uči da onaj koji ne voli svoje bližnje susjede, neće voljeti ni daljnje i onaj

³ Zbog toga je došao u spor s tadašnjim crkvenim vlastima koje su zabranile objavljivanje njegovih djela.

koji ne voli svoj narod, neće voljeti ni sve ljude“⁴ (Manniche, u: Savičević, 2000: 144). Za Grundtviga ljudskost naime nije bila apstraktna kategorija, nego nešto praktično i životno, što se manifestira u ljubavi prema bližnjemu;

- d) *Škola za život protiv škole smrti*. Pod školom smrti je mislio na latinsku školu u kojoj se poučavalo na latinskom jeziku, bavilo se neživotnim temama i vladale su stare metode drila, učenja katekizma napamet i usmjeravanje na detalje (Lawson, 1993.). Suprotno tome, obrazovanje škole za život proizlazi iz vitalnosti danskog naroda, a znači razumijevanje i inspiraciju njegovih želja te se općenito usredotočuje na smisao života. Život sâm je za Grundtviga bio najveća škola koja je postavljala pitanja, dileme, izazove, probleme, na koje je njegova škola za život pokušavala odgovarati živom riječi, iskustvima, osjećajima i voljom. To razumijevanje života odvija se u zajednici s ostalima, jer iskustva pojedinca nisu dovoljna za jasno razumijevanje života – ali do kojeg ne dolazimo jednom zauvijek, nego je to cjeloživotni proces, kao što su i obrazovanje i učenje proces koji predstavlja napredak.⁵ Obrazovanje, naime, pripomaže većoj kvaliteti života pojedinca i zajednice.

U njegovoj narodnoj školi vladali su ljudski, topli, jednakopravni i gotovo obiteljski odnosi – kako između učenika i učitelja, tako i među samim učenicima, među starima i mladima, među imućnijima i manje imućnima (Kulich, 2002.),⁶ budući da svaki običan čovjek, seljak ili radnik mora imati pravo na obrazovanje kojim si poboljšava kvalitetu života – i to neposredno, razumijevanjem uvjeta u kojima dobiva svoj urod ili uzgaja stoku, kao i posredno – kao državljanin neke države koji u odnosu na nju ima i prava i dužnosti.⁷

Sloboda, jednakopravnost i jednake mogućnosti za obrazovanje i dobar život za sve glavni su uvjeti razvoja čovjekovih sposobnosti, razvoja svijesti pojedinca i naroda te razvoja prakse i ostvarivanja građanskih prava. Grundtvig je jednostavno želio da se u njegovim narodnim školama susreću jednostavni ljudi, međusobno razgovaraju i uče jedan od drugog, da bi to bila kao neka vrsta kooperacijskog pokreta, odnosno društva. Ova društva bi se temeljila na načelu drugarstva i zajedništva; kod odlučivanja o bitnim stvarima svaki član je imao jednak utjecaj. Ukratko, Grundtvig si je svojom visokom narodnom školom postavio iznimno ambiciozan cilj – prosvjećivanje života čovjeka i društva općenito, koje nam je nedvojbeno potrebno i danas.

⁴ Navedeno podsjeća na ideju ljubavi prema kršćanskom općinstvu svih ljudi, kao i na stoičku ideju sedam koncentričnih krugova (na koju bi Grundtvig mogao doći čitanjem Rousseaua koji se jako oslanjao na stoike) prema kojoj smo u unutarnjem krugu mi sami, potom naši najbliži rođaci, daljnji rođaci, susjedi, sugrađani, sunarodnjaci i na kraju svi ljudi – ljubav se širi iznutra prema van.

⁵ Škola za život potječe iz koncepta obrazovanja i učenja Platona te Aristotela čija je bit da opće obrazovanje pripomaže tome da čovjek bolje razumije svijet oko sebe i svijet u kojem živi.

⁶ I kršćanska religija je bila dio škole, ali ne kao institucionalizirana, nego kao živa realnost koja se odvija u cijeloj povijesti zapadne civilizacije. Grundtvig je vjerovao da religija mora proizlaziti iz osobnog iskustva čovjeka.

⁷ Škola koja je prvotno bila namijenjena seljacima, osim općeg obrazovanja nudila je instrukcije iz poljoprivrede i obrazloženje socijalnih i političkih problema.

Organski intelektualci

Voditelj talijanskoga radničkoga pokreta i suosnivač talijanske Komunističke partije, pisac marksističkih djela o filozofiji prakse, civilnom društvu i intelektualcima, Antonio Gramsci (1891. – 1937.) rodio se u malom mjestu na otoku Sardinija, u najsiromašnijem predjelu Italije. Gramsci je bio izvanredno darovit student i zato je među ostalim dobio stipendiju koja mu je omogućavala studij književnosti na torinskom sveučilištu. Ondje je došao u dodir s potpuno drugim svijetom nego što ga je poznao kod kuće. Torino je bio u središtu procesa industrijalizacije, velika poduzeća su na veliko zapošljavala siromašno stanovništvo iz južnih predjela Italije koji su se selili na sjever u želji za boljom zaradom. To je i vrijeme nastanka sindikata i prvih socijalnih konflikata koji su se pojavljivali iz eksploatatorskog odnosa poslodavaca. Gramsci se vrlo brzo uključio u socijalističke krugove. Zadržao je i blizak kontakt s emigrantima iz Sardinije i vlastitom kulturom. Ta i njegova rana iskustva sa siromaštvom pomagala su mu oblikovati pogled na svijet i bila povodom za njegovo učlanjivanje u veliku talijansku komunističku partiju. U studenom 1926. godine uhitila ga je fašistička policija i zatvorila u zloglasni rimski zatvor Regina Coeli.⁸ U zatvoru se njegovo zdravstveno stanje s godinama osjetno pogoršavalo, sve dok nije u 46. godini, 1937. godine umro, nedugo nakon izlaska iz zatvora.

Djela koja je Gramsci napisao u fašističkim zatvorima izašla su poslije rata. Cijeli ciklus obuhvaća više od 60 djela. Ova su djela poznata pod imenom *Zapisi iz zatvora* i sadrže povijesni razvoj nacionalističke, socijalističke misli s idejama marksizma, kritičke teorije i obrazovne teorije koje možemo sažeti u sljedećim točkama:

- a) *Politika kao obrazovanje*. Svoje razumijevanje politike kao obrazovanja razvio je u okviru koncepta hegemonije. Kapitalizam održava kontrolu, kako kaže Gramsci, ne samo preko nasilja i političke ili ekonomske prisile, nego ponajprije na ideološkoj bazi, kroz kulturu hegemonije u kojoj su buržoaske vrijednosti postale opće ili općeprihvaćene vrijednosti svih ljudi, cijelog društva. Tvrdio je da je svaki hegemonijski odnos u biti obrazovni odnos (Gramsci, 1955.). Zbog toga ima obrazovna djelatnost bitnu ulogu kako u učvršćivanju, tako i u mijenjanju odnosa moći u društvu, posebice u zapadnim kapitalističkim društvenim uređenjima. Tako se razvio neki oblik općeg društvenog konsenzusa u kojem radnički stalež, umjesto da se pobuni, svoja prava identificira s pravima buržoazije i tako pomaže održavati status quo. Hegemoniju je odredio kao određeno stanje društva u državi gdje prevladavaju vidici i interesi jednog dominantnog staleža, koji vlada podređenim staležima. Kroz hegemoniju bi vladajući staleži zadržali vlast u rukama i konsenzusom inače obrazovali ljude u smislu reprodukcije radne snage, ali ne osvješćivanja i mogućnosti napredovanja (Borg i Buttigieg, Mayo, 2002.). Takvo stanje učvršćuju različite institucije koje čine civilno društvo. Hegemonija je prisutna u pravnim institucijama, masovnim medijima, religijama, pa i u školstvu. Gramsci je bio uvjeren da je svaka hegemonija samo privremena i da je potrebno nastupati

⁸ Odmah su ga osudili na 5 godina izolacije na udaljenom otoku Ustica, a sljedeće godine na masovnom suđenju članovima komunističke partije bio je osuđen na 20 godina zatvora na Bariju.

s protu-hegemonским interesima koji mogu voditi prema emancipaciji podređenih staleža ispod hegemonске dominacije vladajućeg staleža (Kump, 2004.);

- b) *Promjene su potrebne u širem, kulturnom području.* Društvo bi svejedno trebalo dopuštati protu-hegemonска gibanja. Za postizanje tog cilja je potreban „rat za poziciju“, to znači osnivanje različitih socijalnih organizacija i kulturnih priredbi. Dominantni stalež svoju moć ne ostvaruje samo silom nego i – što je još najbitnije – pomoću suglasnosti. Za radnički stalež je zbog toga nužno da razvije „sebi vlastitu kulturu“ (Lukšić i Kurnik, 2000.) koja bi odbacila tvrdnju da buržoасke vrijednosti predstavljaju jedini pravi izbor vrijednosti za cijelo društvo. Glava svrha toga bila je privući podređene, takozvane potlačene članove društva i intelektualce pokretu proletarijata;
- c) *Organski intelektualci iz redova radničkog staleža.* Gramsci je mnogo pozornosti posvećivao pitanju uloge intelektualaca u društvu. Tvrdio je „...da moderni intelektualci nisu samo govornici, nego direktori, voditelji, organizatori, svi oni koji su aktivno upleteni u izgradnju pojedinog društva“ (Coben, 1998.: 34). Zbog toga je mislio da je potrebno stvoriti kulturu radničkog staleža, odnosno da je potrebno razviti takozvane organske intelektualce koji proizlaze iz radničkog staleža, koji će dijeliti tu strast s masama. U praksi bi se to trebalo dogoditi u kružocima, klubovima i udrugama koji bi bili neposredno povezani s političkim organizacijama radničkog staleža, sindikatima, gdje bi otvoreno raspravljali o svojim pravima i interesima;
- d) *Formiranje posebnog (ne)formalnoga načina obrazovanja kao mjesta protu-hegemonije.* Zagovarao je potrebu za širim dijapazonom predmeta u školama koji bi se trebali zasnivati na humanističkoj osnovi i da nisu samo institucije one koje već rano specijaliziraju djecu za zvanje. Osnovne škole trebale bi aktivirati učenike i gradivo povezati sa životom. Učenik bi trebao širiti svoju osobnost spontanom i autonomnim učenjem, gdje je učiteljev zadatak samo prijateljsko vođenje. Jako je kritizirao narodna sveučilišta (Universite Populaire) koja su imala zastarjele metode poučavanja odraslih (Kump, 2004.). „Na sveučilišta bi bilo potrebno uvesti diskusijske metode, metode rješavanja problema, dakle metode u kojima bi svi sudjelovali i doprinosili svoje ideje, gdje je učenik istovremeno učitelj i obratno, gdje je učitelj i učenik“ (Gramsci, 1998.: 604). Na takav – formalni i neformalni – način obrazovanja oblikovala bi se mjesta za oblikovanje revolucionarne svijesti koja je preduvjet za svaku revolucionarnu (socijalističku) promjenu;
- e) *Socijalistička pedagogija post-revolucionarnog društva.* Manacorda (1970.) je iz *Zapisa iz zatvora (Pisama iz zatvora)* razabrao da je Gramsci 1929. godine počeo jasno razlikovati dvije središnje teme u svojim pedagoškim analizama. Prva se odnosila na metodološki izbor između spontanosti i autoriteta, a druga na izbor između klasičnog humanističkog obrazovanja i modernog tehničkog osposobljavanja. Prva dilema se iskazivala u tome hoće li se odlučiti za Rousseauov voluntarizam i time ostaviti prirodi da ide svojim putem ili da izabere načelo autoriteta i nametne disciplinu. Druga dilema se odražavala u sporu između klasičnog obrazovanja i modernog tehnološkog obrazovanja. Obje dileme je razriješio u razdo-

blju od 1929. – 1930. U pismu supruzi, u kojem je izrazio svoje stajalište prema obrazovanju njihove djece, raspravljao je o odnosu između spontanosti i prisile. Sa suprugom, za koju je mislio da je zagovornik Rousseauove filozofije, nije se slagao, nego je zagovarao intelektualnu disciplinu i strogost. Drugu dvojbu je razriješio tako da se odlučio za „drugu“ vrstu obrazovanja. Tehničko obrazovanje je razumio kao oblik racionalizacije više civilizacijske vrijednosti – pritom se oslanjao na svoje razmišljanje o fordizmu, taylorizmu i američkom načinu industrijske produkcije.⁹

Gramsci je sigurno od svih predstavljenih andragoga najradikalniji i najrevolucionarniji u svojim zahtjevima. Najočitije je ukazao na političku prirodu obrazovanja i da promjena obrazovanja nedvojbeno i neposredno utječe na (pravedne ili nepravedne, eksploatorske – egalitarne) odnose među ljudima u društvu.

Tradicija obrazovanja odraslih na području sjeverne i južne Amerike (19. – 20. st.)

Antigonski pokret

Moses Coady (1882. – 1965.), sin seljačke obitelji u kojoj su mu roditelji ucijepili vrlo stroge vjerske vrijednosti irske katoličke Crkve, nakon završenog studija teologije i filozofije u Rimu vratio se u rodnu Kanadu i počeo raditi u malom gradiću Antigonish na istočnoj obali Nove Škotske, kao i njegov bratić Jimmy Tompkins koji je imao izniman utjecaj na Coadya. Na Sveučilištu St. Francis Xavier počeo je poučavati filozofiju, a sve je više sudjelovao i djelovao u aktivnostima na području obrazovanja odraslih poput narodnih škola i kasnije ruralne konferencije. Kasnije je na poticaj vodstva sveučilišta mnogo godina vodio odjel za obrazovanje odraslih koji je osnovao otac Michael Gillis (Crane, 1987.: 219).

Bit Coadyjeva djelovanja ne možemo pojmiti, a da ne poznamo društvene okolnosti u kojim su živjeli stanovnici Nove Škotske dvadesetih godina prošlog stoljeća i koje su bile inspiracija za njegov koncept i djelovanje antigonskog pokreta osnovanog 1928. godine. Na istočnoj obali Nove Škotske u ono su se vrijeme ljudi prehranjivali ponajviše ribarenjem, poljoprivredom i radom u industriji čelika. Coady i Tompkins bili su zgroženi, povrijeđeni i ogorčeni siromaštvom, bijedom, neimaštinom, gladi, bezbrižnošću i neznanjem među ribarima u župi. Ovo je posebno došlo do izražaja nastupanjem teške gospodarske krize 1927. godine kada su tamošnji ribari ostali gotovo bez sve zarade zbog velikih brodarskih korporacija koje su dolazile iz velikih gradova. A glavni uzrok bijede Coady je vidio u pohlepnoj u bezdušnoj ekonomsko-političkoj i religioznoj eliti (Coady, u: Crane, 1987.: 237).

⁹ Najoriginalniji potez Gramscijeve pedagogije odnosio se na vezu između konformizma i amerikanizma. Konformizam u dinamičkom smislu, kao prilagođavanje pravilima (redu) vlasti, suprotnost je konformizmu kao prihvatanju prirodnog stanja (prirodnih zakona) – primitivizmu na folklorni način (Manacorda 1970., str. 307).

Iako Coady nije bio osnivač antigonskoga pokreta (nego je to bio bratić Tompkins), bio je nekakva vodeća i integrativna figura. Već na početku javnog djelovanja pokazali su se, naime, njegovi specifični talenti za vođenje, obrazlaganje i oduševljavanje ljudi za antigonski pokret, budući da je Coady ljudima znao pokazati njihove izgubljene prilike, njihovu nepovezanost i dužnost koju imaju prema sebi, prema ostalim ljudima te prema situaciji u kojoj se nalaze. Bio je uvjeren da društvo djeluje kao cjelina kada ljudi kao pojedinci postanu gospodari vlastite sudbine (*Gospodari vlastite sudbine* naziva se i njegova jedina knjiga) pri čemu naobrazba odraslih¹⁰ predstavlja glavno sredstvo ljudskog napretka općenito, kao pojedinca samog. Obrazovanje je ponajprije bitno na ekonomskom području koje čovjeku omogućava znanja i vještine kojima se sam može izvući iz bijede, a istovremeno razumije da se njegova snaga znatno povećava u suradnji s drugima.

Coady je zbog toga s Tompkinsonom i MacDonaldom pomogao osnovati studentske klubove, odnosno diskusijske kružoke u kojima su ljudima pokazali kako organizirati susrete, kooperative, naučili ih pisati i čitati, pregledavati knjige i sve ono što je osnova za dobru samoorganizaciju. Diskusijski kružok je zapravo bila jedna od ključnih obrazovnih tehnika antigonskog pokreta. Ili, kako ju Coady sam opisuje: „Tehnika je bila otkrivena kroz suočavanje s aktualnom situacijom i planiranjem puta koji bi ljudima istočne Kanade omogućio mišljenje, studij i stjecanje kulture. Našli smo diskusijski kružok koji nije uključivao nikakve učitelje. To je bilo u skladu s našom cjelokupnom idejom sudjelovanja. Obrazovanje smo htjeli napraviti kao dio pokreta za samopomoć ljudima koji bi se sami okupljali i raspravljali o problemima s kojima se suočavaju“ (ibid.: 228). Najprije je bilo potrebno okupiti ljude da bi počeli govoriti, da bi znali postavljati pitanja, što je bilo u skladu sa sokratovskom dijalektičko-majeuističkom metodom koja je za Coadyja bila temeljna metoda u diskusijskim kružocima.

Inače, diskusijski kružoci odražavaju Coadyjeve reformistički pogled i na nastavni kurikulum, jer je u središte postavio učenika umjesto sadržaja ili materijala koji je potrebno usvojiti. Jednako tako, kod učenja je davao prednost kreativnosti, originalnosti, otkrivanju, osvještavanju i iskustvu u usporedbi s tradicionalnim ili klasičnim načinom obrađivanja informacije, naglašavanjem različitih vještina, konformizma i poslušnosti. Coady je, naime, često osuđivao „obrazovanje u prošlosti“ koje je naglašavalo elitiističku filozofiju koja je običnim ljudima oduzimala bistrinu, energiju, mogućnost mišljenja i vođenja samo zato da se ne bi mogli dokazati i uspjeti u društvu (Crane, 1987.: 228).

Premda se taj pokret usredotočio najprije na postizanje konkretnih, posebice ekonomskih rezultata (na primjer, osnivanje sindikata, pridruživanje novih članova, broj izdanih zajmova i sl.), obrazovanje i razumijevanje ekonomske situacije bili su samo prva stuba na putu prema poboljšanju života ribara. Coady je antigonskim pokretom za njih želio: „... da budu ljudi, cjeloviti ljudi koji žele istraživati život u svim njegovim oblicima i nastojati prema upotpunjavanju svih njihovih sposobnosti... Želimo si da

¹⁰ „Tehnike kojima možemo poboljšati društveni red i zadržati obrazovnu razinu generacije naše omladine, moramo postići i u odrasloj populaciji“ (Crane, 1987.: 229).

istražimo srca (...) sugrađane (...) Život za njih neka ne bude u smislu trgovanja, nego u smislu svega što je dobro i lijepo na ekonomskom, političkom, socijalnom, kulturnom ili duhovnom području.“ (ibid.: 233–34).

Ukratko, antigonski pokret čiji je glavni motor bio upravo Coady zasnivao se na zbirci teoloških, filozofskih i biheviorističkih stajališta o čovjeku i novom, boljem društvu. Pokret je spajanjem načela obrazovanja odraslih, zajedničkog djelovanja i participacije pojedinca u odlučivanju, razvoja lokalnog vodstva, oslanjanja na vlastite sposobnosti, snagu i izvore te ekonomski pravedne redistribucije dobiti nastojao postići pozitivne promjene i kod pojedinca i u društvu; promjene koje obuhvaćaju ne samo ekonomske, nego i političke, kulturne i duhovne dimenzije koje nedvojbeno trebamo i danas.

Highlander

Inicijator obrazovnog pokreta *Highlander*, Myles Horton (1905. – 1990.) do svoje je naobrazbe došao na klasičan način. Roditelji, najprije školski učitelji, a kasnije seljaci, vjerovali su da je jedini izlaz iz siromaštva samosvijest, školovanje i korisnost. Kao dijete je poslije škole radio u trgovini s namirnicama. Tako je od mladosti naučio o društvenoj strukturi malih južnjačkih zajednica – o crnačkim obiteljima čija je ljetina bila u „vlasništvu“ posjednika, sve dok nisu platiti sve račune i koji su sustavno bili prisiljeni plaćati paprene cijene za loše proizvode. „Tijekom ljetnog rada u obližnjoj tvornici kutija upoznao se s lopovskim sustavom u južnjačkoj industriji koji je plaćao ‘zahvalne’ radnike dva dolara dnevno da bi proizvodili tisuće kutija, a one su kasnije bile prodavane seljacima za njihovu dvostruku vrijednost. I njihova cijena je bila prenesena na siromašne obitelji u gradiću koji su kutije plaćali krumpirom“ (Peters i Bell, 1987.: 244–45). Horton, koji tada još nije poznao sindikate, kasnije je radnike povezo i protestom su postigli više plaće.

U ljeto 1927. godine, pod pokroviteljstvom prezbiterijanske crkve, prije posljednje godine na koledžu, organizirao je praznične biblijske škole u Ozonu (malo seoce u ruralnom istočnom Tennesseeu). Bez formalnog plana pozvao je roditelje učenika iz biblijske škole da dođu u crkvu i govore o svojim problemima. Na Hortonovo iznenađenje, nisu bili razočarani njegovom nemogućnošću da odgovori na njihova pitanja, odnosno da ih nauči nešto novo; ali je otkrio da ti odrasli ljudi mogu artikulirati svoje probleme i tražiti rješenja u svojim vlastitim iskustvima. Ondje je došao i do spoznaje da Crkva i ostale organizacije ne pomažu ljudima u njihovom suočavanju sa siromaštvom, nezaposlenošću i životom na selu koje je bilo opustošeno zbog rudarstva i eksploatacije šuma.

Ova prva iskustva utjecala su na Hortonovu kasniju ideju o obrazovanju odraslih u „projektu“ *Highlander* 1932. godine, kada je velika gospodarska kriza pokazala da u sustavu posvećenom dobiti nema nikakvog osjećaja za zajednicu i brige za najranjivije skupine ljudi (npr. siromašne crnce). Zato je Horton u *Highlanderu*, koji nije bio serija škola nego ideja koja je prešla u praksu na jugu SAD, nastojao raditi sa siromašnima, što je posljedica njegovog vjerskog odgoja. Horton je bio svjestan da sve velike religije narode sude prema tome kako se brinu za svoje siromašne članove. „To sam prihvatio.

Želio sam raditi na onoj strani društva koja nije živjela od vlasništva. Ako već želiš imati demokraciju, to su takvi ljudi na kojima se to treba temeljiti“ (Peters i Bell u Crane, 1987.: 250). Zato su Hortonova načela bila da obrazovanje mora biti zasnovano na iskustvu učenika i da se učitelj ne smije oslanjati na autoritet u nastavnom procesu, za njega je to manifestacija njegove vjere u demokraciju u svim oblicima ljudskih djelatnosti. Njegova analiza društva bila je jednako važna za njegov proces kao i njegova analiza iskustava skupine studenata (siromašnih, tamnoputih). Horton je koristio pitanja za navođenje studenata na samo-istraživanje i istraživanje o prirodi društvenog sustava koji je cilj promjene. Mislio je da i učitelji i učenici moraju razumjeti sebe i društvo da bi ih mogli mijenjati, a pritom moraju poznavati i širu političku, ekonomsku i kulturnu strukturu društva kao i lokalnu situaciju. Postizanje promjene, poznavanje općih i lokalnih obilježja odražava Hortonovo uvjerenje da je za ljude bitno da imaju nadzor nad svojim vlastitim životom koji u završnoj fazi postižu učenjem o svojim iskustvima i rješavanjem problema iz vlastitih iskustava. Jednako uvjerljivo je tvrdio da radnici moraju razviti povjerenje u vlastite sposobnosti kako bi mogli promijeniti svoje radne uvjete i (na)učiti iz svojih iskustava. Ovisnost o autoritetu je za Hortona bila suprotnost slobodi mišljenja i izražavanja.

Možemo reći da se Horton kod cilja mijenjanja društva kroz obrazovanje odraslih držao četiriju načela: a) *uporabi učenikove vrijednosti i društvene interese da bi odredio svrhu, karakter i smjer procesa učenja*; b) *uporabi društvena iskustva učenika kao osnovni sadržaj, neobrađeno gradivo, jer neutralno znanje ne postoji*; c) *poveži učenikovu praksu s povijesnim razvojem društva*; d) *crpi iz lekcija i iskustva osoba sa sličnim vrijednostima, koji su suočeni s paralelnim socijalnim uvjetima da bi poboljšao učenikovu vlastitu praksu*.

Kod procesa obrazovanja i učenja, Horton je bio znatno više sklon razvijanju osobnosti, cilju u životu, učenju pjesama, osjećajima i volji, učenju od ostalih učenika, društvenim i socijalnim kontaktima u neformalnim okolnostima, odsutnosti regulacije od strane države, općem obrazovanju, nego logici i pamćenju. „Nova obrazovna iskustva već su bila uključena u živote učenika uporabom improvizacijskog kazališta, pisanja pjesama i pjevanja. Učenici su dobili veliku odgovornost kod dnevnog izvođenja tečajeva i radionica. Često su bili uključeni i u učenje ostalih sudionika radionica, prije nego su napustili Highlander. Ova su obilježja prisutna i danas i daju pečat tečajevima i radionicama u Highlanderu“ (Peters i Bell, 1987.: 251).

Horton je, osim toga, vjerovao da je optimalni proces dijaloga među dva jednakopravna partnera onaj u kojem pomoćnik i učenici razmjenjuju ideje i uče jedan od drugoga. „Učenike dovedeš do poznavanja svoje situacije i ispitivanjem. Potom dijeliš ono što znaš. Iz njih crpiš informacije i pribaviš im one koje sami nemaju. Nadomjestiš ono što im je potrebno (da završiš analizu). Možda ne razumiju tehničke stvari, jer nisu imali prigode da ih nauče. Učitelj učenicima ne govori ili ne savjetuje što da rade. Nego samo dijeli činjenice. Učenici odlučuju što će s njima učiniti“ (Horton u Peters i Bell, 1987.: 257). Suprotno tome, autoritarni pristup učenicima poručuje da nisu sposobni sami rješavati probleme – da autoritet (učitelj) rješava probleme umjesto njih. Dijalog kao središnje obilježje Hortonovog pristupa obrazovanju nije moguć kada su u istoj

situaciji podređeni i nadređeni i kada se neravnopravno uzimaju u obzir iskustva jednog i drugog. Mnogo svojih koncepata učenja Horton je crpio od Grundtviga i njegova koncepta prvotnih danskih narodnih škola, ali i od Deweyja i Lindemana.

Ukratko, Hortonov cilj je bio doprinijeti razvoju društva u kojem je glavna doktrina humanizam – društvo pravednosti i jednakopravnosti. Kao i kasnije Freire (kojega ćemo predstaviti sljedećeg), vjerovao je da ljudi koji žive u nepravednim okolnostima mogu promijeniti svoje živote pomoću kolektivnih djela i pokreta. Želio je da ljudi koji se bore za pravdu budu svjesni svojih vlastitih snaga i sposobnosti i time doprinesu potrebnim promjenama u društvu.

Pedagogija potlačenih

Autor znamenitoga djela *Pedagogija potlačenih*, Paulo Freire (1921. – 1997.) rođio se u obitelji srednjeg sloja u Recifu u Brazilu koja je uskoro osiromašila i zbog čega je Freire već kao dijete više puta osjetio što znači biti gladan, i već je tada, dakle u djetinjstvu, odlučio da će se boriti protiv gladi. Freire se upisao na pravni fakultet, a pored toga je još studirao filozofiju i psihologiju jezika. Uskoro je napustio studij prava i počeo djelovati kao direktor odjela za obrazovanje i kulturu u socijalnom zavodu u Pernambucu. Ovo iskustvo mu je dalo prvi izravan dodir sa siromašnima, kojima je kasnije upućivao sve više pozornosti. U kasnijim je godinama mnogo putovao svijetom i posebice u novim neovisnim državama Azije i Afrike usmjeravao svoju pozornost na opismenjavanje i obrazovanje upravo siromašnih ljudi. Andragogiju je diplomirao 1959. godine na sveučilištu u Redclifu i 60-ih godina ondje postao prvi profesor izvanrednog studija gdje je svojim studentima predavao o snazi znanja i sposobnostima pisanja i čitanja. Na njega su u velikoj mjeri utjecale prosvjetiteljske ideje i napredak koji se odražavao kroz industrijsku revoluciju i velike društvene promjene. Istovremeno su to bile revolucionarne godine u Brazilu, jer su tada tamo bili na pohodu različiti reformistički pokreti. U njima je sudjelovao i Freire koji je sa svojim suradnicima htio opismeniti što više ljudi (Gadotti, 1994.).¹¹

Freire je najpoznatiji po svojoj borbi za oslobođenje „potlačenih“ pomoću obrazovanja. Ona se zasniva na mišljenju da nas tehnološki razvijeno društvo programira za podređivanje i pasivnost, te da je tradicionalan način obrazovanja samo sredstvo koje to zadržava. Temeljno sredstvo u borbi protiv ovoga je osvješćivanje, razvijanje kritičke svijesti i mišljenja kod čovjeka. Do toga nas tlačitelji sami ne mogu dovesti, jer su i oni sami zarobljenici koji ne pronalaze izlaz iz te situacije. Zato nositelji oslobađanja mogu biti samo potlačeni (Jelenc, 1997.). Ali Freire smatra da će se to ostvariti tek s oslobađanjem obaju – i tlačitelja i potlačenog, jer obojica su pripadnici iste društvene strukture. Politička akcija, naime, mora biti pedagoška akcija i moć za afirmaciju pedagogije potlačenih može se dobiti samo sustavnim obrazovanjem, a još više obrazovnim projektima (Gerhard, 1994.). Freire je ustrajao na oslobađajućoj funkciji obrazovanja koja se temelji na trima glavnim podkategorijama na kojima je gradio:

¹¹ Ovo njegovo nastojanje dobilo je naziv „Metoda Paulo Freire“.

- a) *Problemsko (dijaloško) naspram bankarskog obrazovanja.* Tradicionalno obrazovanje Freire je nazvao bankarskim obrazovanjem, što znači da se radi o skladištenju nepotrebnih informacija kod učenika. Kod tog obrazovanja učitelj ima dominantnu ulogu, on je subjekt u procesu učenja, dok je učenik samo objekt. To obrazovanje koči kreativnost i ne dopušta dijalog (Kump, 2004.). Zapravo, takvo je obrazovanje idealno sredstvo za tlačitelja koji posredovanjem znanja održava svoju vlast nad potlačenim koji to znanje nema. S onu stranu bankarskog sustava stoji dijaloški koncept obrazovanja koji se zasniva na dijalogu te potiče kreativnost, akciju i istraživanje. Kod takvog obrazovanja i učenik i učitelj su u ulozi subjekata koji zajednički stvaraju znanje. Temeljni cilj tog obrazovanja je pomagati učenicima da primjenjuju znanje u praksi i razviti im kritičko mišljenje (Jarvis, 1987.: 272);
- b) *Osvješčivanje (konscientizacija).* U obrazovanju je naglasak na procesu osvješčivanja koji učeniku otvara oči i omogućava mu pogled u realan svijet te ga nauči kritičkom prosuđivanju situacija i kritičkom mišljenju. Učenik sâm počinje razmišljati i pokušava se nositi s društvom kojemu se prije obrazovanja samo slijepo podređivao. Sadržaj učenja zato mora biti što bliži potrebama koje osjećaju učenici kao i njihovim iskustvima. Prednost bi trebale imati opće i razumljive teme koje će sudioniku omogućiti raščlambu sadržaja. Razvijanje kritičke svijesti na putu obrazovanja prelazi kroz više stupnjeva, i to: stupanj neprelazne svijesti koja je poznata kao kultura tišine, stupanj magične svijesti, stupanj naivne prelaznosti i stupanj kritičke svijesti (ibid.: 271). Glavnu ulogu u razvijanju kritičke svijesti neka ima dijalog koji je za Freirea zadana stvarnost i iskonska potreba svakog čovjeka;
- c) *Metoda opismenjivanja.* Opismenjivanje se posebice odnosilo na obrazovanje odraslih, i to kao dio procesa osvješčivanja koji je Freire pratio u kulturnim kružocima u državama trećeg svijeta i kod kuće u Brazilu. U tim kružocima nastava se odvijala putem dijaloga, gdje su i učitelji i učenici bili u ulozi subjekata i zajedno su stvarali znanje. Cilj obrazovanja za Freirea je bio prijenos teorije u praksu, što je moguće samo kroz dijalog. Pri opismenjivanju Freire je stalno koristio razna didaktička sredstva, recimo bilježnicu, i ako je bilo moguće diktafon. S tim se sredstvima pomiješao u mnoštvo ljudi i ispitivanjem o njihovim iskustvima i pogledima na svijet stvorio popis riječi, a potom je te riječi uporabio kod opismenjivanja. Tako je postigao da riječi ljudima nisu bile strane.

Freire je u svojim djelima bio jako optimističan, jer je mislio da čovjek obrazovanjem mijenja i sebe i društvo. Slično kao i Horton, tvrdio je da škole za njega nisu neutralne, nego uspostavljaju i učvršćuju vladu tlačitelja, što obrazovanje za društvene promjene mora promijeniti. Takvo obrazovanje je uspješno samo u slučaju ako proizlazi iz životnih potreba i problema osobe koja se educira te njezine okoline (rada).

Zaključak

Obrazovanje odraslih s ciljem društvene promjene proizlazi iz pretpostavke da su sve obrazovne intervencije političke naravi. Zasniva se na spoznaji o snažnoj povezanosti znanja, kulture i moći (Mayo, 1994.). Takvo obrazovanje iskazuje se u nastojanju da ljudi promijene postojeće uvjete života, a ne da im se prilagođavaju. Zbog toga nije čudno da su kod svih temeljnih autora, koji su postavili koncepte obrazovanja odraslih (Komenský, Grundtvig, Coady, Horton, Freire, Gramsci)¹² za društvene promjene na njihov teoretski i praktični rad bitno utjecale izrazito negativne društvene okolnosti koje se iskusili neposredno ili posredno – Komenský je bio svjedok stalnih ratova, Grundtvig je doživio napade Velike Britanije i Njemačke, Horton i Coady su bili svjedoci velike gospodarske krize 1929. godine u SAD, jednako ju je iskusio Freire koji je zbog toga kao dijete iskusio glad i neimaštinu. Gramsci je na svojoj koži iskusio neimaštinu i potlačenost kao dijete iz najsiriomašnjeg predjela Italije, te kasnije teški život u talijanskim zatvorima kamo su ga poslali fašisti.

Upravo specifične kritične društvene okolnosti još su posebno izrazito pokazale kako bogati vlastodršci iskorištavaju neobrazovane, nemoćne i siromašne građane (od kojih su uvijek najviše na udaru bili siromašni radnici i seljaci), a istovremeno su upravo zbog toga bili posvećeni helenskim i novovjekim filozofskim konceptima prosvjetiteljstva i prosvijećenosti. Odatle – od društvenih okolnosti i filozofskih konceptualnih postavki – proizlazila su njihova različita nastojanja ka pozitivnim društvenim promjenama kroz obrazovanje odraslih.

Horton je svojim *Highlanderom* želio uspostaviti demokratski pokret najprije među sindikatima, a potom u opsegu cijelog društva, i najprije obrazovati ruralne u radničke vođe, a kasnije same radnike i neobrazovane tamnopute građane na jugu SAD. Cody je, naime, putem antigonskog pokreta nastojao ljude osvijestiti o koristima kolektivnog rada u smjeru zajedničkih ciljeva, o koristi rušenja starih uzoraka pasivnosti i ovisnosti te o značenju obrazovanja odraslih za postizanje promjena u društvu. Komenský je bio uvjeren da obrazovanje usklađeno sa specifičnim razdobljem u životu naglašava ulogu razuma i pragmatizma u životu i time donosi nadzor nad razarajućim strastima koje uzrokuju konflikte i ratove među ljudima i narodima. Grundtvig je obrazovanje odraslih usmjerio na ruralnu dansku okolinu u skladu s konceptom života te je nastojao raditi u pravcu razvoja cjelovitih, samosvjesnih osobnosti koje su svjesne svojih građanskih prava i dužnosti, kao i razvoja zajednice u kojoj žive. Freire koji je bio poznat po „kulturi nijemih“, zauzimao se za obrazovanje/opismenjivanje onih koji su uvijek na margini i ne mogu/ne smiju reći svoje mišljenje. Za njega je pismenost bila osnova za sprječavanje potlačenosti i početak suradnje u političkom životu, on je nastojao ponajprije u pravcu promjene društvenih odnosa. Gramsci se zauzimao za borbu i emancipaciju podređenih staleža (posebice radničkog) ispod hegemonске dominacije vladajućeg staleža razvijanjem takozvanih organskih intelektualaca. Gramsci

¹² Slično vrijedi i za Lindemana i Deweya.

je obrazovanje odraslih obrađivao u kontekstu političkog djelovanja radničkog staleža i klasne borbe.

Zanimljivo je da su svi redom navedeni andragozi uvodili jednakopravne, demokratske odnose između učitelja i učenika ili učenje učenika jedan od drugoga, pri čemu su nastavni sadržaji i već i same spoznaje proizlazili iz iskustva učenika s ciljem razrješavanja njihovih ekonomskih kao i kulturnih, građanskih i duhovnih problema. Pritom su se služili i poznatim filozofskim konceptima kao što su Sokratova majeutička dijalektička metoda ili metoda savjetovanja. Posebice su svojim obrazovnim programima, pokretima ili školama pokušavali u ljude – učenike kao pojedince ili različite skupine – uliti svjesnost i samosvijest da postoji izlaz iz njihove teške, bijedne i neljudske situacije.

S druge strane, istina je da je svim radikalnim andragozima zajedničko i njihovo poznavanje i lojalnost nekim idealističkim i/ili utopijskim filozofskim konceptima o obrazovanju kao prosvjećivanju ljudi i time mijenjanjem cijelog društva u demokraciju, egalitarno društvo jednakopravnih razumnih građana i građanki, kao što su se za to zauzimali Platon, Aristotel, Seneca, Rousseau, Kant i Dewey.

Kada se danas sjetimo već zaprašene Fukuyamine teze o kraju povijesti kao završnom ustoličenju demokratske kapitalističke svjetovne vladavine, koja se dogodila nakon „pada“ socijalizma, kapitalizmu jedinog rivala, zbog koje nam se nameće misao da u svijetu više nije moguća pozitivna alternativa, radikalni andragozi nas svojim plemenitim idealima upozoravaju na to da i u današnjem svijetu postoje pojedinci i skupine kao što su izbjeglice, Romi, različiti doseljenici, siromašni i ostale ranjive skupine koje još uvijek nisu dionici „plodova“ demokratskog, jednakopravnog društva i da je njihov rad još uvijek živ i potreban.

S druge strane, i velike gospodarsko-političke krize mogu nas upozoriti na posvećene korijene obrazovanja odraslih. Krize nas, naime, u današnjem demokratskom globaliziranom svijetu upozoravaju na to da obrazovanje odraslih nije namijenjeno samo razvoju ljudskih resursa, različitim oblicima *coachinga* i cjeloživotnog učenja, nego da se mi ljudi moramo obrazovati ne samo za zvanje (poboljšanje ekonomske situacije), nego cjelovito razvijati svoju osobnost te se osvijestiti o političkim, ekonomskim, povijesnim, filozofskim i kulturnim strukturama sustava da bismo mogli aktivno doprinosti svijetu u kojem živimo, odnosno da bismo ga mogli su-oblikovati.

LITERATURA:

1. Aristotel, *Politika*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 1992.
2. Bacon, Francis, *Novi organon*, Zagreb, 1964.
3. Borg, Carmel; Buttigieg, Joseph; Mayo, Peter (ur.), *Gramsci and Education*, Rowman & Littlefield Publishers, Oxford, 2002.
4. Carlsen, Arne, *Grundtvig and Europe*, Nordens folkliga akademi, Göteborg, 1998.
5. Coben, Diana, *Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult Education*, Garland Publishing, New York, London, 1998.
6. Crane, M. John, Moses Coady and Antigoni, u: P. Jarvis (ur.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge, London, 1987, str. 217–242.
7. Gadotti, Moacir, *Reading Paulo Freire: his life and work*. Albany: State University of New York Press, New York, 1994.
8. Gerhardt, Heinz Peter, Paolo Freire, u: Z. Morsy (ur.), *Thinkers on Education*. Prospects 2, Unesco, 1994, str. 439–458.
9. Gramsci, Antonio, *Pisma iz ječe*, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1955.
10. Jarvis, Peter, Paolo Freire, u: P. Jarvis (ur.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge, London, 1987, str. 265–279.
11. Jelenc, Zoran, Avtor pedagogike zatiranih, *Šolski razgledi* 10, Ljubljana, 1997, str. 4.
12. Kulich, Jindra, *Grundtvig's Educational Ideas*, Forlaget Vartlov, Copenhagen, 2002.
13. Kump, Sonja, Radikalno izobraževanje odraslih: integralni del procesa društvenih sprememb, *Andragoška spoznanja* 1, Ljubljana, 2004., str. 8–24.
14. Lawson, Max (1993) *Grundtvig*, Dostupno na: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/grundtve.pdf>, dobiveno 9. 2. 2008.
15. Lukšič, Igor; Kurnik, Andrej, *Hegemonija in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, Sophia, 2000.
16. Manacorda, M. Alighiero, *Il principio educativo in Gramsci*. Armando, Rome, 1970.
17. Mayo, Peter, *Gramsci, Freire and adult education: possibilities for transformative action*. Zed Books, London, New York, 1998.
18. Murphy, Mark. Adult education, lifelong learning and the end of political economy. *Studies in the Education of Adults*. 2, 2000, str. 166–180.
19. Panek, Janez, *Jan Amos Komenski: češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*, Educa, Nova Gorica, 1993.
20. Peters, M. John, Bell, Brenda, Horton of Highlander, u: P. Jarvis (ur.), *Twentieth Century Thinkers i Adult Education*, Routledge, London, 1987., str. 243–264.
21. Platon, *Država*, Mihelač, Ljubljana, 1995.
22. Rousseau, Jean Jacques, *Émil, ou, De l'éducation*. Garnier-Flammarion, Paris, 1966.
23. Savićević, M. Dušan, *Koreni i razvoj andragoških ideja*, Biro Radunić, Beograd, 2000.
24. Seneca, Lucius Annaeus, *Pisma prijatelju Luciliju*, Modrijan, Ljubljana, 2004.
25. Vidmar, Tadej, Ideja permanentnega izobraževanja pri J. A. Komenskem v delu Pampaedia, *Andragoška spoznanja* 1–2, Ljubljana, 1995., str. 48–54.

Sonja Kump
Katarina Majerhold, Ljubljana

(Summary)

HISTORICAL SOURCES OF ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL CHANGES

This contribution proceeds from the awareness that in the today's prevailing understanding of adult education which is narrowed down to vocational training, i.e. professional learning, there is not a slightest trace of the traditional understanding of adult education that is connected to social purposes, political involvement and the vision of a better world. In the further text, the authors remind us of the ideas by six radical adult education specialists and analyze them, the ideas that were pushed to the margins of adult education discussions due to a flood of the prevailing educational discourse. The mutual ideas by authors discussed in the text are expressed in the attempts to make people change the existing life conditions by collective learning and problem solving. Everyday experience is an important source of learning in this type of education, but this experience needs to be critically „tested“ and enhanced in dialogical discussions, study and actions. Particular emphasis lies on active participation, reflection and critical analysis of social issues.

Key words: adult education, the education of marginal groups,
adult education specialists, social changes, history of education,
17th – 20th centuries