

POVZETEK

Primerjalna analiza teorij Gramscija in Freireja iz perspektive izobraževanja odraslih

Diplomska naloga obravnava teorije Antonia Gramscija (1891–1937) in Paula Freireja (1921–1997), ki so zanimive zaradi konteksta, iz katerega so se razvile, in vsebujejo elemente, pomembne za učenje in izobraževanje odraslih. Gramsci je bil italijanski politični teoretik in aktivist, ki se je zavzemal za strategijo prevzemanja oblasti, Freire pa brazilski mislec in andragoški praktik, ki je s svojim delom *Pedagogika zatiranih* pomembno vplival na razmišljanja o progresivni praksi. V nalogi najprej predstavim značilnosti ljudskega izobraževanja, ki ima dolgo tradicijo v Latinski Ameriki, pri čemer me zanima povezava z radikalnim izobraževanjem. V nadaljevanju naloge predstavim življenji in dela Gramscija ter Freireja s poudarkom na izobraževanju odraslih, nato pa s primerjalno analizo njunih teorij ugotavljam aktualnost njunih idej za izobraževanje zatiranih in delavskega razreda v sedanjih družbenih, ekonomskih in političnih razmerah ter pomembne razlike v njunih idejah.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, ljudsko izobraževanje, družbena gibanja, Antonio Gramsci, Paulo Freire.

ABSTRACT

Comparative analysis of the theories of Gramsci and Freire from the perspective of adult education

The subject of the diploma thesis are the theories of Antonio Gramsci (1891–1937) and Paulo Freire (1921–1997), which are interesting, given the context in which they were developed, and contain elements relevant to learning and adult education. Gramsci was an Italian political theorist and activist who was interested in the strategy of taking over the power, Freire, however, was a Brazilian thinker and andragogical practitioner who has left a large mark on the considerations of the progressive practice with his work *Pedagogy of the oppressed*. At the beginning of the thesis the characteristics of popular education are presented, which have a long tradition in Latin America, at which point I am interested in the link to radical education. In the remainder of the thesis the lives and works of Gramsci and Freire are presented, with an emphasis on adult education, followed by a comparative analysis of their theories, which I used to figure out the actuality of their ideas for education of the oppressed and the working class in the current social, economic and political situation, and determine how their ideas differ significantly.

Keywords: adult education, popular education, social movements, Antonio Gramsci, Paulo Freire.

KAZALO

POVZETEK	1
ABSTRACT	2
KAZALO	3
1 UVOD	5
2 OPREDELITEV PROBLEMA IN IZHODIŠČNE TEZE	7
2.1 Opredelitev raziskovalnega problema	7
2.2 Glavni tezi	8
2.3 Raziskovalna vprašanja	8
2.4 Metode proučevanja	9
3 POJMOVNO TEORETIČNA IZHODIŠČA	10
3.1 Ljudsko izobraževanje.....	10
3.1.1 Proces ljudskega izobraževanja	11
3.1.2 Izzivi v ljudskem izobraževanju	12
3.2 Družbena gibanja in družbena sprememba.....	13
3.2 Povezava ljudskega izobraževanja z radikalnim izobraževanjem	16
4 ANTONIO GRAMSCI IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	18
4.1 Življenje in delo.....	18
4.2 Gramscijevo razumevanje hegemonije.....	23
4.3 Intelektualci	27
4.4 Civilna družba	29
4.5 Zgodovinski blok.....	30
4.6 Gramsci in izobraževanje odraslih	32
5 PAULO FREIRE IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	35
5.1 Življenje in delo.....	36
5.2 Okvir Freirejevega pisanja	39
5.3 Koncept razvoja zavesti.....	41
5.4 Koncept bančniškega izobraževanja in problemsko (dialoško) izobraževanje	43
5.5 Metoda opismenjevanja.....	44
5.6 Delo Paula Freireja Pedagogika zatiranih	47
5.7 Freire in izobraževanje odraslih	53
6 PRIMERJALNA ANALIZA: ANTONIO GRAMSCI IN PAULO FREIRE	56
6.1 Družbene razmere.....	56

6.2 Povezava Gramscija in Freireja z ljudskim izobraževanjem.....	59
6.3 Podobnosti med Gramscijem in Freirejem.....	60
6.3.1 Politika izobraževanja	60
6.3.2 Pojmovanje civilne družbe	61
6.3.3 Intelektualci	63
6.3.4 Razmerje med objektom in subjektom.....	64
6.3.5 Pogled na izobraževanje odraslih in družbena gibanja.....	66
6.4 Razlike med Gramscijem in Freirejem.....	67
6.4.1 Izobraževanje za opismenjevanje	67
6.4.2 Odnos do obstoječega izobraževalnega sistema.....	68
6.4.3 Nameni izobraževanja odraslih	70
6.4.4 Izobraževalni proces.....	73
6.4.5 Vloga izobraževalca	75
6.5 Predstavitev izsledkov primerjalne analize Gramscija in Freireja	76
7 ZAKLJUČEK.....	81
8 LITERATURA IN VIRI	84
9 PRILOGE	90
Slika 1: Antonio Gramsci (1891–1937)	90
Slika 2: Paulo Freire (1921–1997)	91
IZJAVA O AVTORSTVU.....	92

1 UVOD

V današnjih časih na nacionalni in globalni ravni ne moremo mimo posameznikov, ki so pomembno prispevali k razvoju andragoške misli, in to v času, v katerem so živeli, ko so pritegnili pozornost s svojimi mislimi in dejanji. Med takimi posamezniki zavzemata posebno mesto eden vodilnih italijanskih marksističnih revolucionarjev v dvajsetem stoletju Antonio Gramsci in brazilski mislec ter andragoški praktik Paulo Freire. Njune misli in praktične aktivnosti naši javnosti niso dovolj dobro poznane. Ker sta pisala v italijanskem in portugalskem jeziku, je bilo veliko njunih del prevedenih v angleški jezik. Pri nas kljub poskusom še vedno ni prevedena nobena Freirejeva knjiga ter noben od Gramscijevih Zaporniških zapiskov.

V andragoški literaturi obstaja vez med Gramscijem in Freirejem. Oba poznamo predvsem kot idejna misleca radikalnega izobraževanja. Čeprav sta živela v različnih družbenih in zgodovinskih okvirih (Gramsci 1891–1937 in Freire 1921–1997), so njuna dela za zmeraj ostala v spominu političnih in izobraževalnih progresivcev. Posmrtni vzpon Gramscijeve slave je sovpadal s Freirejevim nastopom na svetovnem prizorišču v nestabilnih šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Zaradi teh naključnih časovnih povezav so ju mnogi študentje prebirali skupaj. Tako Gramsci kot Freire sta poudarjala pomen neformalnega izobraževanja zlasti v odnosu do državnih šol.

Proučevanje Gramscija in Freireja omogoča nov, globlji vpogled v proučevanje moči in razlik v njunih delih. V postmodernističnem času, ko pojem resnice postaja vedno bolj relativen in povezan s posameznikom ali z nosilci moči, se Gramsci in Freire zdita samoumevna in ne posebej nova. V njunih delih se kaže pomemben vpliv marksizma, ker se je začela pojavljati zavest o izkoriščanju delavskega razreda. Oba sta se borila proti sistemskim, strukturnim in simbolnim oblikam zatiranja in kot edini izhod v tem boju videla izobraževanje nezadovoljnih in izkoriščanih delavcev nižjega razreda.

Gramsci se zavzema za razvoj intelektualcev delavskega razreda. Njegove ideje o izobraževalstvu se navezujejo na ljudsko izobraževanje, ki ga je prakticiral in zapisal Freire v Braziliji. Zaradi tega štejemo danes Gramscija in tudi Freireja za pomembna avtorja v ljudskem izobraževanju in izobraževanju odraslih kot tudi v marksistični in politični teoriji.

V Braziliji so v šestdesetih letih prejšnjega stoletja potekali ljudski boji, ki bi jih lahko povezali z besedama osvoboditev in hegemonija. Osvoboditev je bila osrednja tema med 1960 in 1970, hegemonija pa beseda ureditve med 1980 in 1990. O prvi je pisal Freire, drugo pa povezujemo z Gramscijem, medtem ko sta oba prispevala k alternativnim družbenim projektom, ki se nanašajo na zatirane in delavski razred.

Dejstvo je, da je Freire, ko je že razvijal svoje teorije in bil aktiven v praksi, prišel v stik z Gramscijevo literaturo in ugotovil, da sta pisala o podobnih stvareh in se zavzemala za enake spremembe. Njegov govor na Institutu za izobraževanje Univerze v Londonu jeseni 1993 se glasi (Mayo 1999, str. 7):

"Bral sem Gramscija samo takrat, ko sem bil v izgnanstvu. Bral sem Gramscija in odkril sem, da sem bil močno odvisen od Gramscija že dolgo, preden sem ga sploh prebral. Fantastično je, ko sem odkril, da sem bil pod vplivom nekoga, ne da bi mi prej predstavil svojo intelektualno proizvodnjo."

Freire omenja Gramscija skupaj s Fanonom, Memmijem in Vygotskyjem, ki so pomembno vplivali nanj. Potrebno je poudariti, da je Freirejevo delo del tradicije ljudskega izobraževanja v Latinski Ameriki, in upoštevati dober sprejem Gramscijevega dela v Latinski Ameriki ter njegov vpliv na tamkajšnjo novo levico v šestdesetih letih prejšnjega stoletja.

Diplomska naloga je v skladu s svojim namenom razdeljena na več smiselnih delov oziroma poglavij. Uvodu sledi drugo poglavje, ki opredeljuje problem in izhodiščne teze z raziskovalnimi vprašanji ter metode proučevanja.

Tretje poglavje predstavlja pojmovno teoretična izhodišča, ki so ključna za razumevanje tematike in bodo v pomoč pri primerjalni analizi teorij Gramscija in Freireja. V njem bom najprej skušala na kratko povzeti razvoj ljudskega izobraževanja in nekatere njegove opredelitve, nekaj pozornosti pa bom posvetila tudi radikalnemu izobraževanju. Nato bom v dveh ločenih poglavjih predstavila razvoj konceptov obeh mislecev. Preden se bom začela ukvarjati z njunimi idejami, se bom najprej ustavila pri biografskih podatkih obeh avtorjev.

V četrtem poglavju o Gramsciju bom najprej predstavila njegove ideje, ki so pomembne za izobraževanje odraslih. Dejstvo je, da je bil Gramsci sam neposredno vpleten v različne oblike izobraževanja odraslih in da se njegovo delo navezuje na večje cilje kot na zgolj radikalno izobraževanje odraslih. Narava njegovega pisanja pogosto povzroča težave, saj dopušča odprt prostor za različne razlage.

V petem poglavju o Freireju bom obravnavala njegove ideje, ki so se razvijale v preteklih letih in so opredeljene v različnih kontekstih izobraževanja odraslih. Povzela bom eno izmed najpogosteje branih del v izobraževanju, Freirejevo Pedagogiko zatiranih. Družbeno stanje in sam položaj človeka je Freira vodil pri oblikovanju teorije pedagogike zatiranih.

V šestem poglavju primerjalne analize bom predstavila obravnavo opisanega problema z uporabo ustrezne metodologije teoretičnega raziskovanja in uporabo ustreznih virov in literature. S primerjalno analizo bom proučevala ideje Gramscija in Freireja, ki so pomembne za izobraževanje odraslih. Zaključek teoretičnega raziskovanja diplomske naloge bo predstavljal predstavitev izsledkov primerjalne analize.

V zaključku diplomske naloge sledijo ključne ugotovitve teoretične kritične analize, povezane z ugotovitvami primerjalne analize diplomske naloge. Zavrnila ali potrdila bom zastavljeni tezi.

2 OPREDELITEV PROBLEMA IN IZHODIŠČNE TEZE

2.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Namen diplomske naloge je predstaviti teorije Gramscija in Freireja iz perspektive izobraževanja odraslih in primerjati značilnosti različnih teorij. Ker je to področje dokaj obsežno in raziskovanje dopušča več možnosti, bom v nalogi posebno pozornost namenila spoznavanju njunih teorij tako v teoriji kot v praksi izobraževanja odraslih.

V diplomski nalogi z naslovom Primerjalna analiza teorij Gramscija in Freireja iz perspektive izobraževanja odraslih sem si zastavila naslednje cilje, ki jih bom poskušala uresničiti: spoznati teorije Gramscija in Freireja, dveh na prvi pogled zelo različnih avtorjev, ugotoviti, v čem se razlikujeta in v čem sta si podobna ter kakšen je njun prispevek k teoriji in praksi ljudskega izobraževanja, ki se nanaša predvsem na zatirane in delavski razred.

2.2 Glavni tezi

Glavni tezi, ki ju zastavljam na podlagi preučene literature in ju bom skozi diplomsko delo poskušala bodisi dokazati bodisi zavriniti, sta naslednji:

1. *Domnevam, da so njune ideje aktualne za izobraževanje zatiranih in delavskega razreda v sedanjih družbenih, ekonomskih in političnih razmerah.*
2. *Domnevam, da se ideje Gramscija in Freireja kljub nekaterim podobnostim pomembno razlikujejo.*

2.3 Raziskovalna vprašanja

Raziskavo sem pred začetkom pisanja diplomske naloge pri obravnavi opisane problematike na podlagi razpoložljive teorije in razpoložljivih spoznanj usmerjala z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

1. Kakšne so bile družbene razmere, v katerih sta delovala Gramsci in Freire?
2. Kako povezujemo Gramscija in Freireja z ljudskim izobraževanjem?
3. Kaj razumeta Gramsci in Freire pod pojmom politika izobraževanja?
4. Kako pojmuteta civilno družbo v izobraževalnem odnosu?
5. Kaj jima pomeni pojem intelektualci?
6. Kakšen je njun odnos do razmerja med objektom in subjektom?
7. Kakšen je njun pogled na izobraževanje odraslih in družbena gibanja?
8. Kaj jima pomeni izobraževanje za opismenjevanje?
9. Kakšen je njun odnos do obstoječega izobraževalnega sistema?
10. Kakšen je njun namen izobraževanja odraslih?
11. Kaj je za Gramscija in Freireja izobraževalni proces?
12. Kakšno vlogo ima po njunem mnenju izobraževalec?

2.4 Metode proučevanja

V procesu verifikacije zastavljenih tez in doseganja zastavljenih ciljev sem se oprla na teoretično-pedagoške raziskovalne metode. Kot osnovno metodo analize pri oblikovanju temeljne zgradbe diplomskega dela sem uporabila:

- *deskriptivno metodo*, s pomočjo katere bom pojasnila temeljne pojme s tega področja ter opisala posamezne primere. Z deskriptivno metodo spoznavamo pedagoško polje na nivoju vprašanja, *kakšno* (in v zvezi s tem tudi *kolikšno*) je nekaj – ugotavljamo torej stanje pedagoškega polja, kakršno je, ne da bi si ga vzročno pojasnjevali (Sagadin 1991, str. 29; Sagadin 1993 str. 12);
- *metodo analize vsebine*, s pomočjo katere bom obdelala pridobljene podatke – gre predvsem za smiselno razčlenitev in preučevanje posamezne ustrezne strokovne in znanstvene literature ter drugih virov o tem problemu, ter na drugo ustrezno znanje, ki ga deduktivno apliciramo na predmet raziskovanja (Sagadin 1991, str. 29; Sagadin 1993 str. 12);
- *primerjalno analizo oziroma kritično analizo* ustrezne strokovne in znanstvene literature, s katero bom primerjala vse že omenjene indikatorje ter izluščila relevantne podatke za predstavitev obravnavane problematike. Naša kritičnost in pozornost zadeva zlasti teoretične koncepte vzgoje in izobraževanja, metodološko pot, podobnosti in razlike med izsledki in nazori različnih avtorjev v luči objektivnosti in resničnosti raznih izsledkov ter in ustreznost ali neustreznost dosedanjih nazorov o določenem problemu kakor tudi predlogov za njegovo rešitev v praksi z vidika naših vzgojnih in izobraževalnih ciljev – kolikor seveda gre za stvari, ki jih je moč presojeti zgolj deduktivno (Sagadin 1991, str. 29; Sagadin 1993 str. 12).

3 POJMOVNO TEORETIČNA IZHODIŠČA

3.1 Ljudsko izobraževanje

Ideja 'ljudskega izobraževanja' je zakoreninjena v interesih, pričakovanjih in bojih ljudi ter je vpeta v zgodovino radikalnega izobraževanja odraslih. Najbolje bi bilo ponazoriti položaj ljudskega izobraževanja z opredelitvijo in namenom le-tega. Ljudsko izobraževanje je motivirano z željo, da se okrepi družbena zavest in moč skupin ter spodbuja družbene spremembe. Je ljudsko v tem, da izhaja 'iz ljudi'. Ljudsko izobraževanje se je pojavilo v Latinski Ameriki v 60. in 70. etih preteklega stoletja; Paulo Freire je njen najbolj znan predstavnik. Korenine ljudskega izobraževanja najdemo v francoski revoluciji, v delavskem izobraževanju v 20. in 30. letih 20. stol., in gibanjih, kot so Highlander na jugu ZDA v Tennesseeju¹ (Beder 1966; Jeria 1990) ter antigonsko gibanje² in jezuitski center v Torontu (Mayo 1998, str. 134). Cilj ljudskega izobraževanja je razviti sposobnost ljudi za družbeno spremembo s pomočjo kolektivnega reševanja problemov na aktivni udeležbi, refleksiji in kritični analizi družbenih problemov (Bates 1996, str. 225-226). Ključne značilnosti ljudskega izobraževanja so naslednje (Arnold idr. 1985; Mackenzie 1993): vsak poučuje in se uči, tako da se vodenje deli; začenja se z učenčevo izkušnjo in zanimanjem; visoka udeležba; ustvarjanje novega znanja; kritična refleksija; povezovanje lokalnega z globalnim; kolektivno delovanje za spremembo.

¹ Gibanje Highlander v Tennesseeju je ideja Mylesa Hortona o izobraževanju odraslih iz leta 1932, imenovano tudi »projekt«. Prizadeva si za: a) *nevtralnost šole*, kar pomeni, da je izobraževanje usmerjeno k družbeni spremembi (demokratizaciji) in ne k ohranjanju statusa quo. Njegovo stališče je podobno stališču filozofije izobraževanja, ki obravnava izobraževanje kot del politike in kot izobraževanje državljske vzgoje, s katero se bodo posamezniki seznanili s svojimi pravicami in dolžnostmi, ki jih imajo kot državljani.; b) *delo z revnimi*. Horton se je zavedal, da vse velike religije sodijo narode po tem, kako so skrbeli za revne.

Highlander ima dva osrednja cilja: 1) vzpostavitev demokratičnega gibanja, sprva med sindikati, nato v celotni družbi; 2) izobraževanje vodij sindikatov in delavskega gibanja (Kump in Majerhold 2009, str. 15-16).

² Moses Coady (1882–1965) je v majhnem mestecu Antigonish na vzhodni obali Nove Škotske vodil delovanje antigonskega gibanja, ki ga je ustanovil njegov bratranec Jimmy Tompkins leta 1928. Coady je menil, da le z združevanjem principov izobraževanja odraslih, skupinskega delovanja in participacije posameznika pri odločanju, ekonomsko pravične redistribucije dobička, razvoja lokalnega vodstva, zanašanja na lastne sposobnosti, moči in vire lahko dosežemo pozitivno spremembo tako pri posamezniku kot v družbi. Sprememba, ki obsega ne le ekonomsko, ampak tudi politično, kulturno in duhovno razsežnost, je sprememba, ki jo tudi danes nedvomno potrebujemo (Kump in Majerhold 2009, str. 13-15).

Ljudsko izobraževanje (Martin 1999, str. 4):

- je zakoreninjeno v realnih interesih in se bori za ljudi;
- je odkrito politično in kritično do statusa quo;
- se je usmerilo k progresivnim družbenim in političnim spremembam.

Ljudsko izobraževanje torej temelji na analizi neenakosti, izkoriščanja in zatiranja, z jasnim političnim namenom za pravičnejšo in enakopravnejšo družbo. V Latinski Ameriki se ljudsko izobraževanje pojavlja predvsem v okviru nevladnih organizacij.

3.1.1 Proces ljudskega izobraževanja

Ljudsko izobraževanje je močno povezano s skupnostjo in se pojavlja v več oblikah. Proces ljudskega izobraževanja običajno sledi kot vzorec ali cikel, opisan kot: akcija/refleksija/akcija (Arnold in Burke 1983) oz. kot praksa/teorija/praksa (Mackenzie 1993; Kump 2004). Začne se z izkušnjami ljudi, ko skupnost preuči identifikacijo problema; nato reflektirajo in analizirajo problem, ga razširijo z lokalne na globalno raven obravnave, da bi razvili teorijo; udeleženci oblikujejo načrt in izvedejo akcijo za spremembo. Izobraževalci odraslih lahko pospešujejo proces z opravljanjem funkcije demokratičnega sodelavca, ki zagotavlja, da se začne z učenjem in da se v skupini razvijeta vodenje in samousmerjanje (Arnold in Burke 1983; Kump 2004). Spodbujevalci spodbujajo skupino in udeležbo, hkrati gojijo dolgoročen pogled na določen problem ter pomagajo skupini uvrstiti področja v družbeni, zgodovinski in politični kontekst (Bates 1996).

Proces ljudskega izobraževanja ima naslednje značilnosti (Martin 1999, str. 4):

- izhaja iz konkretne izkušnje in iz materialnih interesov ljudi v skupnostih;
- je kolektivno in osredotočeno predvsem na skupino;
- poskus, da se vzpostavi neposredna povezava med izobraževalnim in družbenim delovanjem.

Pomemben vidik ljudskega izobraževanja je področje dejavnosti ljudske kulture, in sicer: drama, petje, ples, poezija, mimika, umetnost, pripovedništvo in druge oblike. Prolux (1993) razlikuje ljudsko kulturo od kulturnih institucij, ki so večinoma elitne in instrument množičnih

občil, ter identificirajo obliko ljudske kulture, v katerem delavski razred prepozna njihovo življenje in njihove vrednote.

Arnold in Burke (1983) predlagata uporabo različnih tehnik ljudskega izobraževanja, ki temeljijo na predpostavki, da je učenje najučinkovitejše, če je sodelovanje aktivno, če so različni učni stili, če je izobraževalna vsebina povezana z vsakdanjim življenjem učencev, če so učenci enakopravni in je učni proces prijeten. Primeri zajemajo gledališče – udeleženci posnemajo razmere iz resničnega življenja z uporabo besed, gibanja, gestikuliranja in rekvizitov; risanje – nanaša se predvsem na tiste, ki imajo močan vizualen učni stil in pomagajo natančno opredeljevati in simbolizirati ideje; in kiparjenje – ljudje se fizično premikajo (Kerka 1997).

3.1.2 Izzivi v ljudskem izobraževanju

Ljudsko izobraževanje je pogosto drugačno, kot pretnja ali kot marginalizirano v primerjavi z dominantnimi institucijami. Ljudski izobraževalci se srečujejo z nešteto izzivi, ki so prikazani v naslednjih primerih (Beder 1996; Walters in Manicom 1996): zahteve ali pritiski investiranja virov (Zacharakis-Jutz idr. 1991); dojetje vloge spodbujevalca (Merideth 1994; Zacharakis-Jutz idr. 1991); ločitev med cilji programa in nepristranskostjo udeleženca (Stromquist 1997); neuspeh pri temah o spolih (Stromquist 1997); dojetje, da je ljudsko izobraževanje preveč radikalno ali revolucionarno (Stromquist 1997).

Pojem ljudsko izobraževanje je tesno povezan z (relativno) nedavnim razvojem dogodkov v Latinski Ameriki in ima odziv tudi v radikalni tradiciji izobraževanja odraslih. Ljudsko izobraževanje išče povezavo z lokalnim in globalnim. (Martin 1999, str. 5).

Ljudsko izobraževanje ne more biti nevtralnno, saj nobeno izobraževanje ni nevtralnno, ampak je tesno povezano s širšimi interesi v določeni družbi. Rezultat raziskovanja ljudskega izobraževanja se kaže v tem, da je njegov politični učinek precej jasen (Martin 1999, str. 6).

Ljudsko izobraževanje razvija izobraževalne vsebine in metode predvsem s kolektivnimi interesi, željami in življenjskimi izkušnjami udeležencev izobraževanja, ne pa toliko iz strokovnega znanja učiteljev, zahtev disciplinarnega področja ali politike. V tem smislu je ljudsko izobraževanje proces od spodaj navzgor in ne obratno (Martin 1999, str. 6).

Ljudsko izobraževanje izostri in bogati besedišče in retoriko izobraževanja odraslih ter skupnostnega izobraževanja zato, ker se začne s kolektivno izkušnjo in z interesi ljudi. Na primer: ker aktivira razpravo o vseživljenjskem izobraževanju kot tudi ideje učenja za življenje; izkustveno učenje, da se učijo iz izkušenj in so pomembni potencial socialnega kapitala ter povečajo intenziteto vključenosti skupnosti. Učenec je v družbi prepoznan kot aktivist. Družbena gibanja si prizadevajo, da kolektivne izkušnje ljudi postanejo bolj sistematično izobraževalne. To kaže tudi na to, da so izobraževalci pogosto del problemov in ne del rešitev, vse dokler se s problemom ne soočijo. Izobraževalci odraslih pogosto spregledajo razsežnosti, ki so sestavni del družbenega življenja. V tem pogledu je ljudsko izobraževanje zaveznik progresivnih družbenih gibanj – za razliko od tradicionalnega izobraževanja, ki je pogosto krivo za zatiranje (Martin 1999, str. 7).

Pomembno je ugotoviti (nasproten) odnos ljudskega izobraževanja do države. Kjer je država represivna, kot v mnogih delih Latinske Amerike, je ljudsko izobraževanje v bistvu izobraževalna dimenzija in izobraževalno sredstvo za ljudsko gibanje, gibanje revnih in zatiranih. To gibanje je pogosto usmerjeno proti državi (ščiti interese svojih članov v delavskem razredu, ker so revni, brez moči in izkoriščani), vendar pa je lahko kot nadomestek državi (zagotavlja storitve svojim članom). Vloga države se spreminja (na primer sedanje prestrukturiranje blaginje); tako so se odprla nova poglavja ljudskega izobraževanja v novih odnosih med državo, trgov in civilno družbo. Ljudsko izobraževanje igralo pomembno vlogo v razvoju socialne demokracije in pri varovanju civilnih, političnih in družbenih pravic v povojni poravnavi (Korsgaard 1997).

3.2 Družbena gibanja in družbena sprememba

Odnos med ljudskim izobraževanjem, družbenimi gibanji in družbeno spremembo je izrednega pomena, saj država lahko zagotovi izobraževanje, ljudje pa neposredno širijo svojo osebnostno raven s spontanim in avtonomnim učenjem izven državne in civilne družbe. Z izkušnjami (Hall 1996) v vsakdanjem življenju se ljudje – pogosto združeni v skupnostih – naučijo povezati osebno in politično. V zgodovini je civilna družba gradila družbeni in politični teren, neodvisno vlado, kjer so se ljudje borili za svojo svobodo (Korsgaard 1997). Danes je civilna družba na tistih področjih družbenega in 'civilnega' življenja in prostovoljskih združenjih, ki ostajajo relativno avtonomna, to je neregulirana od državnih

institucij. Družbe so najbolj iznajdljive in dinamične, ko je odnos med družbenimi gibanji in civilno družbo ter državnimi institucijami relativno odprt in dinamičen (Jackson 1997).

Družbena gibanja so gibanja ljudi v civilni družbi, ki so povezana z vprašanji in identitetami. Welton (1993) identificira tri glavne značilnosti takšnih družbenih gibanj: so 'kolektivna identiteta', torej so njihovi člani 'vzrok', ki je del 'gibanja'; so v 'sovražnem odnosu do popolnoma različne skupine' (ali interesov), torej so 'za' nekaj, ker so 'proti' nečemu; imajo 'predpisano usmeritev', torej so nosilci etike, moralnega kodeksa ali prepričanj, ki se kažejo v skupnih vrednotah in namenih. Pomembno je razlikovati med tem, kaj je 'dobro' in kaj 'slabo' družbeno gibanje. To so tista gibanja, ki so družbeno in politično progresivna, ker se ukvarjajo z izzivi neenakosti, izključenosti in diskriminacije in so del zgodovinskega boja za demokracijo ter družbeno pravičnost. Takšna gibanja so avtonomna, ker delujejo neodvisno izven državnih struktur. Mnogo družbenih gibanj je oblikovanih kot odziv na delo različnih državnih institucij ali trga, njihova skupna značilnost je nasprotujoča si, alternativna rešitev. V tem pogledu so družbena gibanja občutljiva (Martin 1999, str. 10).

Progresivna družbena gibanja, kot trdi Thompson (Martin 1999, str. 10), so čez čas 'moralna ekonomija', ki je med ljudmi v in zunaj gibanja v širši skupnosti in tam, kar je prav in kaj ni, kar je legitimno in nelegitimno delovanje vlade in politike. Ta moralni ali protihegemonski boj postane 'zdrav razum obdobja' (Clegg 1996), torej, kar je na splošno prav, je samoumevno. V odnosu med družbenimi gibanji in družbeno spremembo je najpomembnejše to, da družbena gibanja ljudi pripravijo na spremembo (Martin 1999, str. 10).

Družbena gibanja in povezava z ljudskim izobraževanjem (Martin 1999, str. 10):

- Družbena gibanja so povezana z univerzalnim vprašanjem, kaj pomeni biti človek. V izobraževanju so družbena gibanja predstavniki, čemur Freire (1972) pravi 'ontološki poklic'. Kljub njihovim očitnim in nepredvidljivim značajem so nosilci pomembnih zgodovinskih projektov za ljudi, ki se sprašujejo o odnosih med moškimi in ženskami, človeškim bitjem in okoljem, gospodarjem in služabnikom (Gustavsson 1997). To je vzrok, zakaj so družbena gibanja pogosto tako prevratniška – in tudi zakaj kulturno politiko civilne družbe ponavadi vodijo bolj eksistenčna vprašanja kot pragmatična politika države.
- Družbena gibanja imajo bolj celostno idejo o tem, kaj pomeni biti človek. Pomen mnogih družbenih gibanj je v duhovni in okoljski kulturi kot ključni dimenziji človeške izkušnje. To pomeni odnosno razumevanje, torej občutek soodvisnosti, učenja in življenja, ki je v

odnosih med ljudmi in v človeškem odnosu do širšega okolja. V tem pogledu Welton (1993) trdi, da je delo progresivnega družbenega gibanja družbena ekologija.

- Ideja o družbeni ekologiji govori o vprašanih družbenih gibanj, ki terjajo v temeljnih točkah sistemski svet v odnosu do življenjskega sveta. Po Habermasu je prvi svet svet denarja (trg) in moči (država), v katerem si ljudje prizadevajo *imeti*, medtem ko je drugi svet svet neprisiljenih človeških odnosov in ustvarjalnosti, v katerem ljudje poskušajo *biti*. Družbena gibanja so v današnjem času *gemeinschaft* (skupnost) kot pa *gesellschaft* (družba). Veliko sodobnih družbenih gibanj dejansko poskuša spremeniti svet – namesto pobegniti od njega (Welton 1995).
- Družbena gibanja poskušajo ponovno postati središče človeškega delovanja, izrabiti sposobnost ljudi, da izberejo in delujejo tako, da se razlikujejo. Kot pravita Crowther in Shaw (1997), 'gibanja premikajo ljudi'. Vsem družbenim gibanjem je skupno to, da vedno obstaja alternativa – in alternative oblikujejo ljudje. Družbena gibanja torej odpirajo vprašanja o dobrem življenju. Vprašanjem in odgovorom običajno sledijo posledice, ki jih je potrebno prav razumeti in sprejeti.

Družbena gibanja delujejo na nivoju družbene resničnosti, v nekaterih pogledih jih utemeljijo kolektivna identiteta ali interesne skupnosti. Te obstajajo med mikro strukturami in neposrednimi individualnimi odnosi (predmet večinoma izobraževalnih intervencij) in med makro strukturami in družbenimi ter državnimi procesi. V tem pogledu družbena gibanja delujejo med 'osebno naravo okolja' in 'javnimi strukturami', pravi C. Wright Mills (1970). Tako združujejo osebne in politične dimenzije človekovih izkušenj.

V družbenih gibanjih ljudje delujejo kolektivno – pogosto z učenjem razumevanja resničnosti in *nesvobode*. Tu se začne boj za demokracijo, kjer je ljudsko izobraževanje vpeto v življenja ljudi. Thompson (1997) pravi, da je zgodovina družbenih gibanj zgodovina ljudi, ki delujejo na razpokah superstruktur.

Za družbena gibanja je potrebno najti nove načine razumevanja sodobne družbene resničnosti. Družbena gibanja opozarjajo na pomen kulturne politike s civilno družbo kot glavno obliko ljudskega boja in odpora. Prav tako poudarjajo potrebo po posodobitvi tradicionalnih oblik razredne analize (Harvey 1993). V zvezi s tem mora ljudsko izobraževanje danes prepoznati radikalno tradicijo ter izobraževanje odraslih (Westwood 1992).

Dejavnosti progresivnih družbenih gibanj predvidevajo nove ljudske vrste politik. Borijo se proti neenakosti, izkoriščanju in diskriminaciji. Ljudsko izobraževanje ima osrednjo vlogo v tem procesu (Martin 1999, str. 14).

3.2 Povezava ljudskega izobraževanja z radikalnim izobraževanjem

Pojem radikalnega izobraževanja se v razpravah o izobraževanju odraslih in družbenih gibanjih pogosto zamenjuje ali celo enači s pojmom ljudskega izobraževanja, s tem pa se prikrijejo bistvene razlike med pojmom. Medtem ko gre pri radikalnem izobraževanju za političen namen, je razmerje med ljudskim izobraževanjem in politiko ambivalenten oz. dvosmeren. Radikalno ljudsko izobraževanje, ki temelji na vrednotah enakosti in kolektivizma, se je razvilo iz pobud od spodaj. Motivirano je bilo z željo, da se družbena zavest in moč skupin (z razliko od posameznikov) okrepi ter se spodbuja progresivna družbena sprememba. Radikalni vidik ljudskega izobraževanja poudarja politično naravo izobraževanja in izhaja iz marksističnih idej (Kump 2004).

Ljudsko izobraževanje ima korenine v zgodovini radikalnega izobraževanja odraslih. Za širitev demokracije in državljanskih pravic je bilo pomembno spoznanje o odrinjenosti ljudskega izobraževanja v ozadje v zgodovini radikalnega izobraževanja odraslih. V poznem osemnajstem in v začetku devetnajstega stoletja poznamo zato prelomnice več vrst: znanost je v nasprotju s cerkveno oblastjo; bogati so prepoznali revščino; širi se urbano življenje s tradicionalnimi vzorci ruralnega življenja; država je zaprosila za pomoč za zatiranje radikalnih skupin, ki iščejo politično svobodo (Crowther 1999, str. 29).

Porast radikalnih gibanj med 1790 in 1850 je prispeval k razvoju neodvisnih oblik ljudskega izobraževanja (Simon 1974).

Temeljna značilnost ljudskega izobraževanja je bilo, da izobraževanje ni ločeno od politike. Kritično mišljenje je pomenilo 'znanje, ki naj bi osvobodilo' (Johnson 1993), ki je imelo moč, interese in tradicionalno razumevanje zdravega razuma. Radikalnost izobraževanja se kaže v prizadevanju, da ljudje spremenijo obstoječe pogoje življenja, ne pa da se jim prilagajajo. V takšnem izobraževanju je vsakdanja izkušnja pomemben vir učenja, toda to izkušnjo je potrebno kritično testirati in okrepiti v dialoških razpravah, študiju in delovanju (Kump 2004, str. 10). Radikalno izobraževanje odraslih izhaja iz predpostavke, da so vse izobraževalne

intervencije politične narave. Zasnovano je na spoznanju o močni povezanosti znanja, kulture in moči (Mayo 1994).

Na podlagi povezave med izobraževanjem in politiko je bil proces političnega boja izobraževalen in nadzor nad izobraževalnimi sredstvi je določil, kaj in kateremu namenu služi. Ljudje iz delavskega razreda si prizadevajo, da razvijejo svoje lastne neodvisne oblike izobraževanja (Crowther 1999, str. 31).

Potrebno je spoznati šibke točke družbenih gibanj. Spreminjajo se z družbenimi spremembami in so ponavadi gibanja srednjega razreda. Ne nazadnje niso vsa družbena gibanja progresivna. Pomembna je povezava starih in novih družbenih gibanj, da bi bilo ljudsko izobraževanje resnično avtentično. Potrebno ga je zakoreniniti v izkušnjah ljudi in izpolniti pričakovanja tako delavskega razreda kot vseh ljudi. Gramsci pravi, da ne smemo dopustiti 'pesimizma intelekta', da preplavi 'optimizem volje'. Na primer: zgodovina delavskega gibanja sloni na rasizmu, seksizmu in prevladi nad manjšinami in njihovimi interesi. Delavsko gibanje je bilo za mnoge skupine in interese ljudi del problema in ne del rešitve. Ljudsko izobraževanje ima pomembno vlogo pri združevanju skupnih interesov starih in novih družbenih gibanj. Tradicionalno delavsko gibanje je imelo državljanstvo kot ekonomsko in politično pravico. Gibanja zahtevajo politiko nove vrste, politiko, ki temelji na novem odnosu med državo in civilno družbo (Crowther 1999, str. 38). Zgodovina ljudskega izobraževanja je tesno povezana z zgodovino bojev za demokracijo. Ljudsko izobraževanje ima pri tem procesu pomembno vlogo, saj ni samo politični izziv, temveč je tudi nujna izobraževalna naloga (Crowther 1999, str. 39).

Razprave o radikalnem izobraževanju odraslih se običajno sklicujejo na določene elemente Gramscijevega in Freirejevega dela (Kump 2004). Za Freireja je radikalno izobraževanje disciplina, ki je postala način življenja, nenehen proces vpliva in akcije, ki gradi kritično prakso. Razumel je potrebo po izobraževanju v tem, da ljudje najdejo svoj 'ontološki in zgodovinski poklic' kot človeška bitja – in ne svojega ekonomskega poklica kot delavci (Crowther 1999, str. 237).

4 ANTONIO GRAMSCI IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Antonio Gramsci (1891–1937) je bil voditelj partije, aktivist, organizator, teoretik aktivizma in organizacije. Sodeloval je pri zasedbi tovarn v Torinu v revolucionarnih letih 1919–121, postal sekretar Komunistične partije Italije in njen poslanec v italijanskem parlamentu ter bil dejaven v Kominterni (Lukšič in Kurnik 2000, str. 8). Takratna fašistična vlada ga je zaprla za enajst let. Gramsci se je v zaporu boril proti osebnemu političnemu porazu, cenzuri svojih zapiskov in fizičnemu slabenju. Ko so ga izpustili na prostost, je kmalu zatem umrl.

Gramsciju življenje ni prizanašalo z materialnimi težavami in ni skoparilo s psihičnim in fizičnim trpljenjem, z osamljenostjo in ponižanji v zaporu, z nepotešenimi potrebami po toplini in v nepomembnih trenutkih tudi z nerazumevanjem svoje stranke, kako je mogoče živeti brez pasivnosti in brez popuščanja, svobodnega duha in z zaupanjem v kolektivne vrednote, z izjemno ustvarjalnostjo. Gramsci je bil mnenja, da je izobraževanje odraslih del širše politične strategije, ki terja organizacijo, predanost in trdo delo; v analizi odnosov moči; v državi in civilni družbi kot delu institucij in sil moči. Najbolj je poznana njegova teorija o intelektualcih, v kateri pravi, da je vsak posameznik intelektualec in da se vsak lahko in se uči skozi življenje.

4.1 Življenje in delo

Antonio Gramsci se je rodil 22. januarja 1891 v Alesu, majhnem kraju na italijanskem otoku Sardiniji. V najrevnejšem predelu Italije je že v otroških letih spoznaval uboštvo tamkajšnjih otoških malih kmetov, pastirjev in delavcev. Bil je četrti od sedmih otrok. Njegov oče je bil nižji uradnik, ki so ga zaradi prevare zaprli, kar je njegovo družino pahnilo v revščino. Že od rane mladosti je imel zdravstvene težave – kot otrok si je poškodoval hrbtenjačo, tako da se je njegovo telo slabo razvijalo, prav tako je imel vse življenje težave z notranjimi organi (Wikipedia 2008). Antonio je bil izredno nadarjen otrok, zato je dobil štipendijo, ki mu je omogočila študij književnosti na torinski univerzi. Tam je prišel v stik s popolnoma drugačnim svetom, kot ga je poznal doma. Postal je v najlepšem in najplemenitejšem pomenu besede voditelj in učitelj italijanskega delovnega ljudstva, predvsem voditelj in učitelj italijanskega delavstva. Njegova osebnost in njegovo delo sta velikega pomena za vso

italijansko zgodovino. Gramsci je bil prvi marksist v Italiji, ki je znal povezati teorijo z revolucionarno prakso proletariata in govoriti o proletariatu v razumljivem jeziku (Gramsci 1955, str. 5).

Zgodnja leta in mladost Antonia Gramscija se povezuje s prvim industrijskim in ekonomskim razvojem Italije. Kljub posebnosti italijanske družbe (to so predvsem opazna razlika med severom in jugom, raznolikost regij, dialekti in tradicija, dolga prevlada tuje moči in ne nazadnje prevlada katoliške cerkve v Rimu) se je na začetku dvajsetega stoletja industrijski in finančni svet trudil, da italijansko družbo, ki je temeljila na modelu držav centralne Evrope, modernizira. S pozitivnim pristopom do znanosti, tehnologije in izobraževanja se je vzporeden razvoj 'znanstvene organizacije dela' (taylorizem) in znanstvene organizacije kulture in izobraževanja postopoma izvajal v okviru vlad politika Giolittija. Za kratek čas pred prvo svetovno vojno se je Italija konec devetnajstega stoletja pridružila obdobju navideznega socialnega miru z nazadnjaškimi vladami. Utemeljen je bil s potrebo po kolonialnih zmagah in plačilih za žrtve južnih Italijanov, ki so se selili v tujino, v Ameriko ali Avstralijo (Monasta 1994, str. 598).

Svojo pot v delavskem gibanju je začel Gramsci nekaj let pred prvo svetovno vojno okoli leta 1910. Delavskemu gibanju se je pridružil v trenutku, ko je v Italiji dozorevala politična kriza, ko so številne in že dokaj močne organizacije nečloveško izkoriščanega industrijskega in kmečkega proletariata temeljito zrahljale tradicionalne družbene in politične odnose v Italiji (Gramsci 1955, str. 5).

Takoj ob vstopu v socialistično stranko se je začel povezovati z delavskimi množicami velikega italijanskega industrijskega središča Torina, kamor je prišel leta 1911 kot odličen študent in štipendist torinske univerze. Prevzela ga je literatura, rad pa se je ukvarjal tudi z lingvistiko (Gramsci 1955, str. 6). Svojo pozornost je osredotočil na razviti delavski razred in razvito civilno družbo zahodne kapitalistične družbe. Velika podjetja, kot npr. avtomobilska industrija (FIAT), so množično zaposlovala revne prebivalce iz južnih predelov Italije, ki so se selili na sever v želji za boljšim zaslužkom. To je tudi čas nastanka sindikatov in prvih socialnih konfliktov, ki so se porajali iz izkoriščujočega odnosa delodajalcev (Kump 2009).

Leta 1913 se je v socialistični stranki pridružil levemu revolucionarnemu krilu in je še kot študent torinske univerze sanjal o potrebi nove strankine organizacije, ki naj bi imela svojo temeljno organizacijsko podlago v podjetju. Prva svetovna vojna, ki se ji je 23. maja 1915 na

podlagi londonskega pakta (na strani Anglije, Francije in carske Rusije) pridružila tudi Italija, je tedanje revolucionarje deloma in kratkotrajno zmotila (Gramsci 1955, str. 6).

Zaradi revščine in težav z zdravjem je študij opustil, vendar je do tedaj dobro spoznal zgodovino in filozofijo. Spoznal je misli Labriole, Rudolfa Mondolfa, Giovannija Gentileja in Croceja (Wikipedia 2008). Nekaj mesecev po vstopu Italije v vojno leta 1915 je postal Gramsci glavni urednik glasila torinske sekcije socialistične stranke. Postal je svetovalec vseh torinskih delavcev, ne glede na njihovo politično prepričanje. Množice so ga vzljubile in videle v njem voditelja novega tipa (Gramsci 1955, str. 7). Zavzemal se je za socialistične odnose, ki naj bi omogočili oblikovanje socialistične države.

Zmaga socialistične revolucije v Rusiji je močno zrevolucionirala, razgibala in spravila na noge ves italijanski proletariat, ki si je želel na ruski način rešiti vprašanje svoje oblasti. Delavske množice so bile revolucionarne, ni pa bilo revolucionarne stranke, ki bi znala in zmogla voditi revolucionarne množice v boju za oblast. To nasprotje v delavskem gibanju Italije, nasprotje med težnjami delavskih množic in nerevolucionarnostjo stranke, ni bilo značilno samo za delavsko gibanje v Italiji, še bolj pa je prišlo do izraza po končani vojni (Gramsci 1955, str. 8).

Gramsci ni bil sam, ko je zaznal reakcije, ki so se začele že leta 1919 zgrinjati proti italijanskemu delavstvu. V vodstvu stranke so posamezniki čutili, da se pripravlja reakcija. Toda na reformiste in maksimaliste razpolovljeno vodstvo stranke je buržoaziji samo pretilo z revolucijo, ni je pa pripravljalo. Stranka ni bila pripravljena niti ni bila organizirana za revolucijo. Kar pa bi lahko naredila za sodelovanje v vladi, je maksimalistično vodstvo zavračalo. Za revolucijo morajo biti zreli objektivni pogoji, pripravljen pa mora biti tudi subjektivni faktor (stranka), ki bi znal in zmogel objektivne pogoje izkoristiti. Gramsci je sedaj začel tak subjektivni faktor pripravljati (Gramsci 1955, str. 10).

Gramscijeva zamisel o ustanovitvi tovarniških svetov in realizacija te zamisli si je pridobila takoj simpatije med najnaprednejšim delavstvom. Ostala pa je večinoma omejena na torinske tovarne (Gramsci 1955, str. 11).

Že od leta 1914 je bil aktiven publicist, svobodni novinar, sodeloval je pri številnih levo usmerjenih publikacijah. Pet let kasneje je sodeloval pri ustanovitvi glasila L'Ordine Nuovo (Novi red), okoli katerega se je oblikovala skupina somišljenikov, kasnejših ustanoviteljev Italijanske komunistične stranke (Partito Comunista d'Italia). To so ustanovili 21. januarja

1921 v Livornu. Leto kasneje je Gramsci odpotoval v Rusijo, kjer je spoznal Julijo Šuht, mlado violinistko, s katero sta imela dva otroka (Wikipedia 2008).

Mussolini je medtem pripravljaj svoj totalitarni režim. Leta 1922 in 1923 je izvedel obsežnejšo akcijo, s katero je želel zadušiti opozicijske politične stranke, in takrat so ujeli večino voditeljev komunistične stranke, Gramscijeve kolege (Wikipedia 2008). Gramsci je tako prevzel vodstvo stranke. Čeprav sta si v tem času stranka in komunistično gibanje krepko opomogla, je bilo že prepozno. Stranka je bila namreč relativno šibka, a delavstvo potrto. V oktobru 1926 je fašistična vlada razpustila Komunistično stranko in prepovedala vse komunistične stranke. Komunistična stranka je postala ilegalna in se tako tudi organizirala. Toda že 8. novembra istega leta so Gramscija na domu v Rimu aretirali (kljub poslanski imuniteti) in ga zaprli v zloglasni rimski zapor Regina Coeli, izpustili so ga bolnega pri 46 letih nekaj dni pred smrtjo šele aprila 1937. Umrl je v bolnišnici 27. aprila 1937 (Gramsci 1955, str. 16).

V zaporu se je Gramsci boril za življenje in ni miroval. Takoj so ga obsodili na 5 let osamitve na odročen otok Ustica. Vedel je, da ga ne bodo izpustili, čeprav se je vse njegovo delo nanašalo na dobo, ko je bila Komunistična stranka Italije še legalna. Do procesa, ki se je začel 28. maja in končal 4. junija 1928, je izpopolnjeval svoje znanje tujih jezikov, zlasti nemškega, in sestavljal program za delo, ki ga je nameraval izvršiti po procesu. Čakanje na proces mu ni omogočalo, da bi se lotil resnega študija. Na procesu so Gramscija obsodili na 20 let, 4 mesece in 5 dni zapora, kot je zahteval državni tožilec. Iz Milana, kjer je preživel preventivni zapor, so ga po procesu preselili v kaznilnico v Turi di Bari. Ko se je prilagodil razmeram v zaporu, je začel uresničevati svoj študijski program, ki ga je večkrat dopolnil oz. spremenil. Pri pridobivanju gradiva za svoj program je imel velike težave, za vsako knjigo se je moral tako rekoč boriti in pisati tako, da je prevaral cenzuro v zaporu, ki je lahko kadar koli zahtevala pregled njegovih zapiskov in študij (Gramsci 1955, str. 17).

Le malo je bilo starih socialistov, ki so razumeli pomembnost gibanja za tovarniške svete, v katerih je videl Gramsci zarodek socialistične države. Ostali so mu očitali, da je sindikalist. Prizadeval si je, da bi odvrnil pozornost delavstva od parlamentarnih spletk in da bi usmeril njihovo pozornost na vprašanja produkcije in tovarn. Razumel je, da socialistična stranka ne more voditi delavstva v revolucijo, in se zavedal velike nevarnosti reakcionarne ofenzive, ki so jo buržoazija in veleposestniki pripravljali, da bi zadušili vsako delavsko gibanje (Gramsci 1955, str. 20).

Gramsciju ni bilo dano, da bi dočakal konec fašizma. Čeprav težko bolan se je zavedal, da mora pomagati italijanskemu delavskemu razredu v boju proti fašizmu ter ga usposobiti za zmago nad fašizmom in za prevzem oblasti. Fašizem je smatral Gramscija za sovražnika in za vodilnega intelektualca italijanskega delavskega komunističnega gibanja. Izredno sodišče mu je v obtožnici očitalo, da je voditelj Komunistične stranke, državni tožilec pa je v svojem zaključnem govoru dejal: »Storiti moramo vse, da bi glava tega človeka dvajset let ne mogla funkcionirati.« Njegovi zapiski in analize iz zapora kažejo, da je tudi v zaporu ostal voditelj italijanskega proletariata. To poleg zapiskov in študij izkazujejo tudi njegova pisma iz zapora, vsebino katerih preveva izredni humanizem. Če izvzamemo štiri pisma Josipu Bertiju, ki je bil konfiniran na otoku Ustica, so vsa ostala pisma namenjena ženi, otrokom, materi, sestram in svakinji. Ta pisma prevevajo sicer tudi elementarna čustva, ki so svojevrstni izraz človeka, kakršen je bil Gramsci (Gramsci 1955, str. 21).

Gramsci ni napisal niti enega zaključenega dela v knjižni obliki. Pisal je krajše članke, ki jih je objavljaj kot študent lingvistike in kasneje kot urednik, kritik in intelektualec. Še najbolj znana so njegova pisma, ki so izšla v knjigi z naslovom Pisma iz ječe in kratke zabeleške v zvezkih, ki jih je pisal v zaporu (Lukšič in Kurnik 2000, str. 9), bolj znana pod naslovom Zaporniški zapiski, in vsebujejo zgodovinski razvoj nacionalistične, socialistične misli z idejami marksizma, kritične teorije in izobraževalne teorije, ki jih povzemam v naslednjih točkah: Gramsci je poudarjal, da je kulturna hegemonija način, kako se vzdržujeta kapitalizem in kapitalistična država, da obstaja potreba po splošni izobrazbi delavskega razreda, iz katerega naj bi se razvila tudi intelektualna elita – organski intelektualci, ki naj bi imeli voditeljske sposobnosti, da je pomembno razlikovanje med politično (policija, vojska, sodstvo) in civilno družbo (družina, izobraževalni sistem, sindikati) – pri prvi gre za direktno prevlado, vodstvo, nadzorovanje, pri drugi pa je vodstvo prostovoljno in neprisilno (Kump 2009). V zaporu je napisal 32 zvezkov, kar je skoraj 3000 strani. Te zvezke so pretihotapili iz zapora in jih v Italiji izdali po vojni. Do leta 1970 jim ni uspelo najti založnika v angleškem jeziku (Burke 1999, 2005).

Gramsci se je opiral na kulturno tradicijo Italije in predvsem na italijansko nacionalno-politično izkušnjo Machiavellija, Pareta in Mosce. Miselno se je navezoval na vrh kulturne revolucije iz nemške klasične filozofije, zlasti na Heglu in nato na Marxa. Intelektualno je živel v nenehni polemiki s sodobniki v Italiji, kot so npr. Croce, Gentile, Fortunato, in v Evropi, kot so npr. Sorel, Bernstein, Lenin, Buharin, Roza Luxemburg in številni drugi (Lukšič in Kurnik 2000, str. 9).

Izvirnost Gramscijevega pristopa v zvezi z marksistično tradicijo je v njegovih ustvarjalnih popravkih modela superstruktur, teorije družbenih razredov in države ter analize pogojev za možnost revolucionarnega preoblikovanja. Gramscijevi pogledi so bili vedno skladni z Marxovimi, čeprav je Marxa v nekaterih pogledih celo presešel. Svoj pristop je imel za leninističnega, četudi je bil prilagojen posebnim pogojem v Italiji (Torres 1978). Kljub temu Gramscijeva zasnova vodstva in vloga komunistične stranke v revolucionarnem preoblikovanju ne more biti vključena v Leninove zasnove vodilne stranke. V Gramscijevih stališčih so bistveni trije ključni pojmi: hegemonija, civilna družba in zgodovinski blok. Čeprav jih je Lenin že prej uporabljal v drugačnem pomenu in se nanašajo na strateško vlogo vodje in proletarske revolucije, pojem hegemonija dobesedno pomeni stanje družbe v državi, kjer prevladujejo vidiki in interesi enega dominantnega razreda, ki vladajo podrejenim razredom; Gramscijeva uporaba služi kot glavna teoretična kategorija za razumevanje procesa, ki mu danes pravimo kulturna reprodukcija (Morrow in Torres 1995, str. 251).

Gramscijev pomen za izobraževanje oziroma za neformalno izobraževanje, je na treh področjih (Burke 1999, 2005). Prvo je njegova razlaga hegemonije, ki pomaga razumeti kontekst, v katerem neformalni izobraževalci delujejo. Drugo je vloga organskih intelektualcev, ki je odvisna od razumevanja položaja neformalnih izobraževalcev. In zadnje njegovo zanimanje za izobraževanje v podrejenih družbenih skupinah in tradicionalne oblike izobraževanja.

4.2 Gramscijevo razumevanje hegemonije

Pojem hegemonija sta najmočneje zaznamovala grška tradicija in diskusija, ki je vladala ob prelomu stoletja v ruski socialni demokraciji. Beseda hegemonija izhaja iz grškega glagola (hegeomai), ki pomeni (Lukšič in Kurnik 2000, str. 15):

- 1a. vodim, sem vodnik, sem kažipot, grem pred kom;
 - 1b. hodim naprej, korakam prvi (na čelu);
 - 1c. sem vodja, načelnik, poveljujem, zapovedujem, vladam;
2. menim, mislim.

Iz slovarskega prikaza pomenov je razvidno, da se je pomen pojma hegemonija od vodenja razvijal v smeri vodenja, ki izvira iz mišljenja. To potrjuje tudi razvoj iz samostalniškega pridevnika (hegemonikos), ki je pomenil:

1. sposobnega, da kaj začne, sposobnega za vodnika, nato pa
2. sposobnega, pripravnega za vodstvo, izvedenega v vodstvu.

Grški pojem (hegemonia) je pomenil:

1. vodstvo, nadpoveljstvo, poveljevanje, hegemonijo, nadvlado, najvišjo oblast;
2. prvenstvo, prvo mesto.

Antični pojem hegemonije je predstavljal predvsem oznako za vrlino, vseboval pa je tudi nastavke za pejorativni pomen, ki se je v sodobnem času zlasti utrdil s pojmom 'hegemonizem velesil'. Ti nastavki so ravidni v pomenu poveljujem, zapovedujem, vladam. Da pa gre tudi za pomen v smislu vrle moralne držbe, kaže pomen 'korakam prvi' (na čelu), v smislu vrle intelektualne držbe pa pomen 'mislim' in 'izveden v vodstvu'. Pojem kaže tudi na to, da je vodenje povezano z vladanjem neposredno, kar kaže cela vrsta posredovanj med vodenjem in vladanjem, opredmetenih v pojmih med njima. Tako lahko rečemo, da je hegemonija vodenje in vladanje, eno in drugo in oboje skupaj.

V mladostnih spisih Gramsci pojma hegemonija ni uporabljal. Seveda lahko, potem ko je pojem razvil v Zaporniških zapiskih, najdemo skoraj vse bistvene vsebine že v njegovih starejših besedih, zlasti tistih iz obdobja gibanja svetov v Torinu. Pojem hegemonije je začel uporabljati po vrnitvi iz Sovjetske zveze in z Dunaja v obdobju, ko je bil postavljen na čelo Komunistične partije Italije (Lukšič in Kurnik 2000, str. 19).

Gramsci je v Zaporniških zapiskih ohranil in dopolnil tezo, ki je izvorno njegova: hegemonija je družbena vsebina države. Torej je hegemonija določeno stanje družbe v državi, kjer prevladujejo stališča in interesi enega dominantnega razreda, ki vlada drugim podrejenim razredom. Skozi hegemonijo naj bi vladajoči razredi obdržali oblast in s konsenzom sicer izobraževali ljudi v smislu reprodukcije delovne sile, ne pa ozaveščanja in možnosti napredovanja. Takšno stanje utrjujejo različne institucije, ki sestavljajo civilno družbo. Prisotno je v pravnih institucijah, množičnih medijih, religijah in navsezadnje v šolstvu (Kump in Majerhold 2009).

Že iz prvih zapisov, kjer uporablja pojem hegemonije, vidimo, da Gramscijev pojem hegemonije vključuje tudi vsebine, ki sta jih v okviru tega pojma že razvila ruska socialna demokracija in Lenin. Vendar Gramsci že širi koncepcijo v smeri navezave pojma na italijansko situacijo in specifične pogoje delavskega gibanja na zahodu (Lukšič in Kurnik 2000, str. 21).

Gramsci je pojem hegemonije prvič uporabil v besedilu Nekatere teme južnega vprašanja (Coben 1995). Strategija proletariata mora organsko vključiti vse razrede in sloje v zavezništva z vodilno vlogo proletariata in ne sme sprejeti politike deli in vladaj, po kateri naj bi vsak razred in sloj dobil svoje: kmetje zemljo, delavci oblast, intelektualci kulturo itd. Proletariatu ne gre le za to, da 'zruši buržoazijo z oblasti države' in potem razdeli plen med zaveznike, temveč tudi za to, da te zaveznike vodi tudi v revolucionarno preobrazbo družbe. Le tako bo hegemonija »družbena baza diktature proletariata in delavske države« (Gramsci 1971, str. 245).

Proletariat mora delovati kot hegemon, da lahko postane vodilni razred. Pri tej trditvi gre za to, da si mora proletariat najprej zastaviti nalogo hegemonije, se pravi, da mora pridobiti intelektualno in moralno vodilno vlogo vladajočega razreda, »znebiti se mora vseh korporativističnih ostankov, vseh predsodkov ali sindikalistične navlake« (Gramsci 1971, str. 251).

Gramsci razkriva tudi mehanizme, ki vzpostavljajo obstoječe soglasje vladanih z vladajočimi. V tem kontekstu je hegemonija proletariata postavljena kot nasprotje hegemoniji vladajočega bloka družbenih razredov in z njo prihaja v neizprosni boj. Hegemonijo proletariata je možno vzpostaviti samo skozi boj s hegemonijo, ki jo vladajoči razred zagotavlja z vplivom na množice tudi preko šol, časopisov, buržoazne tradicije itd. V teh aparatih se producira element pristajanja, predsodki, ki fiksirajo obstoječe kot nespremenljivo. Prav v tem procesu oblikovane predsodke mora proletariat v boju za vzpostavljanje lastne hegemonije v družbi najprej razbiti (Lukšič in Kurnik 2000, str. 25).

V obdobju po prvi svetovni vojni se je »hegemonski aparat razpočil in izvajanje hegemonije je postalo vedno težje« (Gramsci 1977, str. 59). Kriza se je začela v strankah, izkazovala pa se je v odnosu med predstavljanimi in predstavniki, od tu pa se razširila na ves državni organizem. Postopno se je okrepil položaj »(civilne in vojaške) birokracije, visokih financ, cerkve in na splošno vseh organizmov, ki so relativno neodvisni od fluktuacije javnega

mnenja« (Gramsci 1977, str. 1603). Vedno, ko se govori o krizi oblasti, gre v resnici za »krizo hegemonije ali krizo države v njeni celoti«, trdi Gramsci (Gramsci 1977, str. 1603).

Do krize hegemonije lahko pride tudi zato, ker je vodilni razred propadel pri kakšnem svojem velikem projektu (npr. vojni), za katerega je zahteval ali celo s silo dosegel soglasje množic, kar v neki meri velja za vodilno stranko. Drugi razlog pa je lahko v prehodu množic iz politične pasivnosti v aktivno držo, kar v zadnji instanci pomeni postavljanje zahtev do vladajoče in vodilne politične sile. Vedno pa kriza hegemonije nastopi takrat, ko vladajoča družbena skupina izčrpa svojo progresivno vlogo, čemur sledi tudi razpad ideološkega bloka. Namesto tega vladajoči razred ali vodilna sila vse bolj posega po nasilju, ki se lahko pojavi tudi kot državni udar. V kriznem obdobju se zaostri boj med dvema hegemonijama: hegemonijo še vodilnega razreda in hegemonijo nastopajočega razreda ali politične sile. Gramsci je ta boj imenoval boj med dvema konformizmoma, ki kaže tudi krizo civilne družbe. Gre za to, da dotedanji voditelji civilne družbe občutijo, kako jim zmanjkuje tal pod nogami. Njihovi nastopi se zreducirajo na gole pridige, ki so povsem brezodzivne. V obupu se v njihovih vrstah krepijo reakcija, konservativnost in avtoritarnost: »... ker se posebna oblika civilizacije, kulture, morale, ki so jo predstavljali, razkrajajo, kričijo o smrti sleherne civilizacije, sleherne kulture, sleherne morale in zahtevajo represivne ukrepe države« (Gramsci 1977, str. 863). Kriza pa prinese tudi pozitivno, razpršitev tistega, kar bo prineslo novo, varnejšo in stabilnejšo hegemonijo.

Za Gramscija je vsak hegemonski odnos v bistvu izobraževalen odnos (Gramsci 1977, str. 1331; Kump 2009; Mayo 2005). Zanj izobraževalen odnos ni vezan le na šolo, temveč ga vidi v »celotni družbi v njeni kompleksnosti in za vsakega posameznika glede na druge posameznike, med intelektualnimi in neaktualnimi sloji, med vladajočimi in vladanimi, med elitami in sledniki, med vodilnimi in vodenimi, med avantgardami in izvajalnimi telesi« (Gramsci 1977, str. 1331). Pri izobraževalnem odnosu gre za posrkanje družbenih izkušenj in zgodovinsko nujnih vrednot, skozi katere dozorevajo in razvijajo svojo zgodovinsko in kulturno osebnost tako učitelji kot učenci. To velja zlasti za zahodne kapitalistične družbene ureditve.

Vsaka hegemonija je le začasna, in proti vsaki je potrebno nastopati kritično. Sodelovanje v pozicijski vojni za spremembe na širšem kulturnem področju vključuje izobraževalno delo v civilni družbi kot izziv za obstoječe odnose hegemonije. Za Gramscija so intelektualci ključni akterji te pozicijske vojne, ta 'jarek' vojskovanja, kjer gre za ustanavljanje različnih socialnih

organizacij in kulturnih prireditvev. Gramsci je intelektualce videl kot ljudi, ki vplivajo na soglasje s svojimi dejavnostmi. To so kulturni in izobraženi delavci in so 'strokovnjaki zakonitosti' (Merrington 1977, str. 153). Njihove intelektualne dejavnosti so različnih oblik, vključno s tistimi, ki delajo v državnih in drugih institucijah zahodne kapitalistične dominacije ali pa delajo 'za in proti državi' (London and Edinburgh Weekend Return Group 1980).

4.3 Intelektualci

Gramsci trdi, da so vsi ljudje intelektualci (tudi ženske), vendar vsi v družbi nimajo funkcije intelektualca. Želel je poudariti, da imajo vsi ljudje razum, ga uporabljajo, vendar vsi intelektualci ne uporabljajo svojega razuma v prid družbenemu delovanju (Kump 2009). Intelektualci ne morejo biti opredeljeni na podlagi dela, ki ga opravljajo, ampak na podlagi vloge v družbi (Monasta 1994, str. 601). Gramsci vidi vlogo intelektualcev kot ključno v kontekstu oblikovanja protihegemonije.

Gramsci razlikuje dve različni kategoriji intelektualcev:

- Prvi primer intelektualca je *organski intelektualec*, ki svoje znanje uporablja pri družbenem delovanju. Organske intelektualce oblikuje vsaka družbena skupina, ki nastane na področju kakšne bistvene funkcije v svetu ekonomske proizvodnje, si v celoti in organsko ustvari enega ali več intelektualnih slojev, ki ji dajo homogenost ter zavest o lastni vlogi ne samo na ekonomskem, temveč tudi na družbenem in političnem področju: kapitalistični podjetnik si ustvari industrijskega tehnika, znanstvenika politične ekonomije, organizatorja nove kulture, novega vodenja itd. Pri tem mora podjetnik obvladati nekatere voditeljske in tehnične, torej intelektualne sposobnosti. Zanimivo je, da kmečka množica ne ustvari lastnih organskih intelektualcev, čeprav ima v proizvodnji bistveno funkcijo, ne vsrka nobenega cilja tradicionalnih intelektualcev, čeprav drugi družbeni krogi zajemajo številne intelektualce iz kmečkih vrst in je večji del tradicionalnih intelektualcev kmečkega porekla. Prvi organski intelektualci modernega sveta so bili razsvetljenci, ki so sodelovali v francoski revoluciji. Pri načrtovanju reform so izhajali iz intelektualne reforme (Lukšič 1987).

Z razvojem kapitalizma so se organizacijske in vodilne funkcije s podjetnikov vse bolj prenašale na posredne intelektualce, elito, ki je vse bolj sprejemala vlogo organizatorja družbe. Gramsci ugotavlja, da je sistem izoblikoval velike množice intelektualcev, ki jih opravičujejo politične potrebe osnovne vladajoče skupine. To je njegova definicija organskega intelektualca in njegove funkcije. Vendar pa je treba razumeti, zakaj se mnogi intelektualci vidijo kot samostojni in neodvisni od prevladujoče skupine in verjamejo, da so značilna družbena skupina. To je zaradi tega, ker je vsaka pomembna družbena skupina, ki izhaja iz prejšnje gospodarske strukture, našla (vsaj v zgodovini) kategorije intelektualcev, ki že obstajajo, in zdi se, da predstavljajo zgodovinsko neprekinjeno kontinuiteto tudi z najbolj zapletenimi in radikalnimi spremembami in političnimi ter družbenimi oblikami (Gramsci 1975, str. 1514).

- Drugi primer intelektualca, ki ga Gramsci definira kot *tradicionalnega intelektualca*, so podrejeni intelektualci, ki delujejo v dobro prevladujočem političnem sistemu; to so duhovniki, učitelji in cela vrsta administratorjev, univerzitetnikov, znanstvenikov, teoretikov, posvetnih filozofov itd. Sestavljajo torej družbeno kategorijo, za katero se zdi, da predstavlja zgodovinsko trajnost, saj je niso izkoreninile niti najradikalnejše spremembe družbe in političnih oblik. Ta vrsta intelektualca organsko raste skupaj z dominantno družbeno skupino, vladajočim razredom. Za Gramscija so bili pomembni, saj jih je izobraževalni sistem pripravil, da opravljajo funkcijo dominantne družbene skupine. Skozi to skupino vladajoči razred ohranja hegemonijo nad ostalo družbo (Burke 1999, 2005).

Iz te analize izhaja zelo obsežna razširitev pojma intelektualcev in po Gramscijevem mnenju »je samo tako možno doseči konkretno približevanje realnosti« (Gramsci 1977, str. 154). Intelektualci imajo tako ključno mesto v državi in so s tem posredno pa tudi neposredno v funkciji vladanja, predvsem pa vodenja. To je še danes stališče večine intelektualcev, ki gradijo svoja prepričanja na osnovi politične nevtralnosti. Gramscijeva politična analiza kaže, da je sleherna drža politična, samo da so nekatere reflektirane, nekatere pa nereflektirane. Slednje sežejo največ do korporativne zavesti, one prve pa imajo možnost, da dosežejo raven politične zavesti.

Gramsci je pojem intelektualcev razširil tudi v drugi smeri. Izhodišče je v tem, da moramo za pojem intelektualcev iskati merila ne znotraj intelektualne dejavnosti, temveč v celotnem sistemu družbenih odnosov. Od tu je izpeljal tezo, ki ga v splošnem najbolj legitimira: »... vsi ljudje so intelektualci, toda vsi ljudje ne opravljajo v družbi funkcije intelektualcev« (Gramsci 1977, str. 1516). Neintelektualcev sploh ni. Možno pa je govoriti o intelektualcih v ožjem

smislu, to je tistih, ki opravljajo družbeno funkcijo intelektualcev. Pri tem je treba razlikovati različne stopnje specifične intelektualne dejavnosti. Ne nazadnje »vsak človek razvija zunaj svojega poklica kakšno intelektualno dejavnost, je torej filozof, umetnik, človek z okusom, deležen je svetovnega nazora, ima zavestno linijo moralnega obnašanja, torej prispeva k ohranjanju ali spreminjanju pojmovanja sveta, se pravi k zbujanju novih načinov mišljenja« (Gramsci 1977, str. 1550-51).

Gramsci je bil prepričan, da je treba ustvariti kulturo delavskega razreda in spodbuditi oblikovanje organskih intelektualcev, ki izhajajo iz delavskega razreda in ki bodo svojo kulturo delili z množicami. To pa naj bi v praksi ustvarili z izobraževalnim sistemom, zgrajenim na temeljih kritične pedagogike in splošne izobrazbe, kakršno je prakticiral tudi Freire v Braziliji. V praksi naj bi se to zgodilo v krožkih, klubih in združenjih, ki bi bili neposredno povezani s političnimi organizacijami delavskega razreda, sindikatih, kjer bi odkrito razpravljali o svojih pravicah in interesih. Organski intelektualci se aktivno vključujejo v družbo in stremijo k družbenim spremembam (Kump 2009).

4.4 Civilna družba

Njegovega pojma civilne družbe je nemogoče doumeti, ne da bi ga razumeli skupaj z njegovimi opredelitvami intelektualcev. Gramscijeva misel odpira nov pogled na civilno družbo kot področje boja. V civilni družbi hegemonija povezuje ljudi vse do ustvarjenega dominantnega reda. Moč hegemonije se kaže skozi različne institucije in zasebne organizacije civilne družbe – družino, množična občila, prostovoljne organizacije, politične stranke, cerkev, sindikate itd. (Crowther 1999, str. 34).

V zahodnih kapitalističnih družbenih formacijah je država podprta z omrežjem kulturnih in ideoloških institucij, ki jih Gramsci navaja kot 'civilna družba' (Mayo 2005).

Po Gramsciju institucije civilne družbe delujejo za državo kot 'močan sistem trdnjav in nasipov', ki se sami uveljavljajo, ko je stanje negotovo. Civilna družba, kot jo je opredeljeval Gramsci, ni zasnovana prvenstveno kot prizorišče opozicijske politike. Nasprotno, zasnovana je kot domena, ki sestavlja ideološke institucije in krepi obstoječe hegemonске ureditve. Vsebuje tudi prostore, pogosto ideoloških institucij. Hegemonске ureditve 'morajo biti aktivne in pozitivno ohranjene' (Mayo 2005).

Gramsci ugotavlja, da ima vsaka družba svojo ekonomsko aktivnost. Pri tem pa je pomembno dejstvo, da med ekonomsko strukturo in državo z njeno zakonodajo in vojsko obstaja civilna družba, ki je morala biti tudi v času liberalizma radikalno preoblikovana. »Država je instrument za prilagajanje civilne družbe ekonomski strukturi, toda potrebno je, da država hoče to narediti in da so tisti, ki vodijo državo, predstavniki spremembe, ki se je zgodila v ekonomski strukturi« (Gramsci 1977, str. 1253). Civilna družba in država sta »dva tipa družbene organizacije« (Gramsci 1977, str. 476), »dve veliki superstrukturni ravni« (Gramsci 1977, str. 1518), sta torej družbena organizacija in superstruktura – v tem je njuna identiteta, razlikujeta pa se v tipu organizacije in ravni superstrukture.

Gramsci ugotavlja, da v »pojmem države prihajajo elementi, ki jih je treba vrniti v civilno družbo (v smislu, da država = politična družba + civilna družba, to je hegemonija, oklopljena z nasiljem)« (Gramsci 1977, str. 763-64). Mesto hegemonije je v civilni družbi, ob tem pa je tudi država v ožjem smislu hegemonski aparat, prisila pa je umeščena v državo – vlado. Država je sicer organizem ene skupine, njen namen je ustvariti ugodne razmere za kar največje širjenje te skupine. Ta razvoj in to širjenje pa sta pojmovana kot »gonilna sila vsesplošnega širjenja, razvoja vseh 'nacionalnih' energij« (Gramsci 1977, str. 1584).

4.5 Zgodovinski blok

Koncept zgodovinskega bloka je Gramsci oblikoval v polemiki s filozofom Benedetto Crocejem. Croce je poleg že omenjenih očitkov, ki jih je naslovil na Marxa, odkril, da so »za Marxa superstrukture videz in iluzije« (Gramsci 1977, str. 436). Ta očitek je Gramsci najprej obravnaval v sklopu vprašanj o ideologiji. Crocejeva teorija ideologij je po njegovem mnenju evidentno marksističnega izvora. Zanj so ideologije praktične konstrukcije, so instrumenti političnega vodenja. Gramsci pravi, da so za Marxa ideologije vse prej kot videz in iluzije: so objektivna realnost, niso pa vzmet zgodovine. »Ne ustvarjajo ideologije zgodovine, temveč družbena realnost v svoji produktivni strukturi ustvarja ideologije« (Gramsci 1977, str. 436).

»Struktura in superstrukture oblikujejo 'zgodovinski blok'. To je zapletena in neskladna skupnost superstruktur, ki so refleksi celokupnosti družbenih odnosov produkcije« (Gramsci 1977, str. 1051-2). Dejavnost na področju ideologije, ideološke homogenizacije, je nujen predpogoj prevrata. Ideološka homogenost pa ne dozori zgolj kot sad ideološkega dela, nima

vira le znotraj področja superstruktur, pač pa enakovredno črpa tudi iz strukture – tudi struktura mora omogočati ideološko homogenizacijo (Lukšič in Kurnik 2000, str. 123).

Celotni Gramscijevi življenjski poti je možno slediti skozi pojem hegemonije (Lukšič in Kurnik 2000, str. 216). Tako lahko v tem pojmu pri njem prepoznamo štiri ravni, ki med seboj niso v nikakršnem hierarhičnem odnosu, temveč so le štirje pogledi na isto stvar. Eno raven predstavlja njegov teoretski napor in ideološki boj z razvijanjem pojma hegemonija. Rezultati tega so vidni v posrednih in neposrednih formulacijah, ki širijo pomensko polje hegemonije. Naslednja raven so postopki, ki jih Gramsci ubira, ko teoretsko preoblikuje pojme, ki so bili do nedavnega orožje nasprotne hegemonije. Potem je tu raven praktičnih bojev, organizacijskih, propagandnih idr. naporov, ki so gradili hegemonijo in hegemonске aparate proletariata in dezorganizirali hegemonijo vladajočega bloka razredov. Naslednjo raven pa predstavlja uporaba pojma hegemonija pri preučevanju konkretnih zgodovinskih situacij.

Čeprav Gramsci ni govoril o protihegemoniji, je govor o hegemoniji pri njem vedno že tudi govor o protihegemoniji. Hegemonija živi svoje dvojno življenje: gre za izgradnjo hegemonije vladajočih razredov proti drobljenju hegemonije podrejenih in izgradnjo hegemonije podrejenih razredov proti drobljenju hegemonije vladajočih razredov (Lukšič in Kurnik 2000, str. 216).

Gramsci je pojem hegemonije postavil v zvezo z vsemi nosilnimi pojmi svoje misli. Tako je hegemonija del države; v kolikor je civilna družba, je del države, v kolikor je pristajanje nasproti prisili, je etična vsebina države; je pozicijska vojna ali pasivna revolucija nasproti gibljivi in frontalni vojni. Vezana je na superstrukture in je sestavina zgodovinskega bloka. Je prva stopnja superstruktur kot zavest o pripadnosti hegemonски sili ali kot politična zavest. Je tudi element spoznavanja in oblikovanja pojmovanja sveta, v kolikor je hegemonски aparat. Kot politična zavest je hegemonija v nenehnem boju proti ekonomizmu, spontanosti, mehanicizmu, fatalizmu. Je samozavest in predstavlja začetek oblikovanja kolektivne volje. Je stopnja v razvoju med ekonomsko korporativno in državno fazo zavesti. Vsebuje tudi pojem pobude in monopola nad pobudo (Lukšič in Kurnik, str. 216).

Hegemonija je tudi boj proletariata proti hegemoniji vladajočih razredov. Svojo sposobnost hegemonija proletariata izkazuje na intelektualni ravni s tem, koliko prebavnih sokov za presnovo obstoječih hegemonских idej vsebuje in koliko je sposobna posrkati njihovo energetsko substanco za okrepitev in razširitev lastnega hegemonskega polja, ki se postavlja univerzalno na nacionalni, pa tudi na mednarodni ravni. Hegemonija vključuje zahteven

teoretski in ideološki posel, za katerega so pojmi živa substanca, lahko tudi v konsekvenci ubijalci žive misli in dejavnosti, lahko pa tudi njeni iniciatorji in spodbujevalci. Pojme ustvarja teoretsko in praktično gibanje za hegemonijo (Lukšič in Kurnik, str. 217).

Gramscijev največji prispevek hegemoniji proletariata je v teoretski predelavi pojmov, v tem, da je pojme Machiavellija, Hegla, Croceja, Mosce, Sorela, Cuoca, Michelsa idr. postavil v pojmovni okvir filozofije prakse in tako gradil koncepcijo novega sveta na temeljih starega (Lukšič in Kurnik, str. 217). Številni avtorji se postavljajo s tem, da so odkrili kot ključen pojem v Gramscijevi misli bodisi zgodovinski blok ali intelektualce bodisi hegemonijo ali pasivno revolucijo.

4.6 Gramsci in izobraževanje odraslih

Gramsci je svoje razumevanje politike kot izobraževanja razvil v okviru koncepta hegemonije v delu Pisma iz ječe (1955). Trdil je, da je vsak izobraževalni odnos pravzaprav hegemonski odnos, zaradi česar ima izobraževalna dejavnost pomembno vlogo tako pri utrjevanju kot tudi pri spreminjanju odnosov moči v družbi, zlasti v zahodnih kapitalističnih družbenih ureditvah (Kump in Majerhold 2009).

V odnosu do izobraževanja so Gramscijeva dela vezana na tri glavne teme (Morrow in Torres 1995, str. 250): 1. vloga izobraževanja kot del procesa oblikovanja kulturne hegemonije v zahodnih kapitalističnih družbenih ureditvah; 2. možnosti formalnega in neformalnega izobraževanja za nastanek revolucionarne, protihegemonске zavesti za revolucionarni proces in 3. načela, ki jih mora socialistična pedagogika poudariti o porevolucionarni družbi.

Razprava o Gramscijevem prispevku k izobraževanju se lahko strne v pet glavnih hipotez (Gramsci v Morrow in Torres 1995, str. 253):

1. V kolikor hegemonija temelji na politični in ekonomski prisili ter soglasju, je to izobraževalen odnos.
2. Kljub dejstvu, da hegemonijo izvaja vladajoči razred, je organizirana v zahodni kapitalistični družbeni ureditvi zlasti preko družbenih kategorij, intelektualcev.
3. Izobraževanje je proces oblikovanja družbenega konformizma.

4. Država, kot etična država ali kot izobraževalec, prevzame funkcijo nove vrste ali stopnje civilizacije, zato predstavlja instrument racionalizacije.
5. Vzpostavitev neklasificirane družbene ureditve in vzpostavljanje kolektivne bo treba doseči z intelektualno in moralno reformo.

Nedvomno je področje izobraževanja in učenja odraslih, tam, kjer je bil Gramscijev vpliv najizrazitejši. Italijanski teoretik je obravnaval oblike izobraževanja odraslih, kot da imajo pomembno vlogo v pozicijski vojni, namenjeni boju, obleganju in sčasoma nadomestitvi buržoazne države. Izobraževanje odraslih zajema področje civilne družbe. Gramsci je namenil temu področju veliko pozornosti, saj ga obravnava kot prostor, kjer se dogaja večina bojev za hegemonijo. Na tem terenu je celoten kompleks ideoloških institucij, kjer je pozicijska vojna.

Radikalnim izobraževalcem odraslih so bili pomembni Gramscijevi zapiski o gibanju za tovarniške svete, ki je zasnovano kot politično izobraževalno gibanje – ter drugim, ki poudarjajo potrebo po ustanavljanju institucij in združenj proletarske kulture. Poleg tega poudarjajo njegovo vlogo izobraževalca odraslih in njegovo vpetost v delavsko izobraževalne svete, vključno s klubom Club di Vita Morale, ter v ustanavljanje Inšituta proletarske kulture, korespondenčne šole Italijanske komunistične stranke in šole za zapornike na Ustici (Borg idr. 2002, str. 14). Gramsci je gradil radikalno teorijo izobraževanja odraslih na osnovi neposrednih izkušenj ter tako obravnaval razne dejavnosti, ki so sposobne igrati pomemben del v procesu različnih socialnih organizacij in kulturnih prireditvev. Prisotne so v celotnem kompleksu civilne družbe in so namenjene zagotavljanju alternativnih do kapitalističnih družbenih odnosov proizvodnje. Gramsci je pokazal, kako trajni so ti odnosi, njihova nasprotja pri dominantnih idejah in praksah v vseh plasteh družbenega življenja, tudi tistih najbolj intimnih, pa skrivnostna.

Za Gramscija je izobraževanje odraslih pomembno za razvoj mnenj in praks, ki izzovejo hegemonijo in osnovna protislovja znotraj prevladujoče ideologije. Družbene skupine želijo imeti moč in uresničiti ideje, ki vodijo k ustvarjanju zgodovinskega bloka. Končno pa izobraževanje odraslih predstavlja področje, kjer je veliko 'intenzivnega dela za kritiko' (Borg idr. 2002, str. 14), ki se po Gramsciju lahko pojavi pred revolucijo. Državljanje popelje v širše razmišljanje o družbenih interesih.

Gramscijevo delo predstavlja pomemben prispevek k radikalnim razpravam o izobraževanju odraslih. Proučevanju neformalnega izobraževanja v Latinski Ameriki Carlos Alberto Torres nameni celotno poglavje o Gramscijevi teoriji o državi kot analizo v svoji knjigi. Tudi druga

njegova dela se nanašajo na Gramscija, torej se govori o gramscienizmu. Thomas J. LaBelle (Borg idr. 2002, str. 14) navaja Gramscija kot najbolj citiranega marksističnega teoretika ljudskega izobraževanja v Latinski Ameriki. Gramscijev vpliv na levico v latinsko-ameriški politični misli in dejanjih je bil velik.

Freire se sklicuje na italijanskega teoretika in na njegov vpliv na latinsko-ameriške intelektualce v svoji pogovorni knjigi s čilskim izgnancem Antoniem Faundezom. Gramscijev vpliv v delu je očiten v Freirejevi razpravi o vlogi intelektualcev kot mediatorjev med stranko in množicami in potrebi za pretvorbo 'zdravega razuma' v 'dober občutek' (v okviru ljudske kulture) in koncepta 'nacionalno ljudski' (Borg idr. 2002, str. 16).

Za Gramscija je izobraževanje odraslih pomembno za proces izpodbijanja 'dominantne hegemonije' in kot sredstvo, ki omogoča, da ostanejo intelektualci organski del delavskega razreda. Čeprav je bil kritičen do tradicionalnih izobraževalnih institucij za izobraževanje odraslih, kot so ljudske univerze, si je Gramsci prvotno zamislil izobraževanje odraslih v okviru neformalnega političnega izobraževanja, ki se izvaja v skupnosti in na delovnem mestu, še posebno v tovarniških svetih.

Gramscijeve izobraževalne dejavnosti v tovarniških svetih (sveti na delovnih mestih so namenjeni spodbujanju industrijske demokracije) in v zaporih (medtem ko čakajo njegovo sojenje v obdobju fašizma) kažejo na njegovo delo v državi in buržoaznih institucijah (na primer delovna mesta v kapitalističnih podjetjih) z namenom pripraviti k družbeni spremembi. V svojem delu o industrijski Italiji je Gramsci govoril o odnosu do dela 'za in proti državi' (Mayo 2005).

Gramscijevo delo s tovarniškimi sveti je torej zgodovinskega pomena. Zagovarja pristop, ki je značilen za prakso, to je kritično razmišljanje o delovanju sveta (z delovnim mestom) za družbeno spremembo. Ta pristop prav tako poudarja kolektivno razsežnost učenja in dela, ki je v nasprotju z 'ideologijo individualizma', zakoreninjeno v zahodni kapitalistični družbeni ureditvi (Mayo 2005).

Gramsci je poudaril, da sta šola in cerkev glavni kulturni organizaciji v vsaki državi, ne le zaradi števila ljudi, ki jih zaposlujeta, in ideološkega materiala, s katerim manipulirata, temveč predvsem zato, ker občutita prepad, ki loči ljudske množice in organske intelektualce od vladajočih razredov. Torej duhovniki in šolski učitelji, ki hegemonsko povezujejo en

družbeni sloj z drugim, simbolično pritegnejo podrejene razrede s tem, ko jih integrirajo v dominantno hegemonsko kulturo (Kump in Majerhold 2009, str. 21).

Izobraževanje je imelo pomembno vlogo v Gramscijevi analizi moderne družbe. Šolski sistem je bil del sistema ideološke hegemonije, kjer so posamezniki ohranjali status quo. V svojih zapiskih je pisal kritično o italijanskem šolskem sistemu in se zavzemal za splošno obliko izobraževanja. Poklicna šola je bila osnovana prav z namenom, da bi pomagala modernizirati Italijo. Gramsci govori o družbenem značaju tradicionalnih šol. Posodobitev izobraževanja pa ni bila v ustvarjanju sistema različnih modelov poklicnih šol, pač pa ustvariti en model oblikovalne šole (osnovne-srednje), ki bo otroka vodila do izbire poklica, ga izoblikovala v osebo, ki zna misliti, se učiti in vladati – ali nadzirati tiste, ki vladajo (Burke 1999, 2005).

Gramsci je verjel, da je ta model šole lahko uspešen le pri aktivni udeležbi učencev in le, če je šola njihov vsakdanji del življenja. To ne pomeni, da izobraževanje ne bi smelo vsebovati abstraktnih idej, ampak naj bi bili doseženi v šoli 'skozi delo in razmišljanje' filozofski koncepti, formalna logika, pravila slovnice itd. Pravi, da učenje za večino mladih ljudi ni nekaj lahkega. Učenec mora biti aktiven in ne pasiven in mehaničen prejemnik. Zagovarjal je potrebo po širših učnih vsebinah, ki bi morale temeljiti na humanističnih osnovah (Burke 1999, 2005).

5 PAULO FREIRE IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

»SVETA NE MEMO SPREMINJATI TAKEGA, KOT JE. MORAMO BITI RAZLIČNI, DA USTVARIMO NEKAJ DRUGAČNEGA NA TEM SVETU.« (Freire v Krajnc 1997)

Paulo Freire (1921-1997) je gotovo eden najpomembnejših mislecev v andragogiki 20. stoletja. Pomembni dosežki Freireja izhajajo iz njegovega razumevanja radikalnega izobraževanja odraslih in metod poučevanja ter učenja skozi dialog, še posebno pri izobraževanju odraslih.

V Latinski Ameriki se veliko smeri razvoja ljudskega izobraževanja navdihuje po Freirejevih osnovnih idejah. Prav tako so v ZDA in Evropi prevzeli številne ideje njegovega pristopa pri

delu skupin razvojnih politik, pri izobraževanju odraslih, socialnem delu in tudi pri uvajanju sprememb v šolskem poučevanju in učenju. Paulo Freire je bil pomemben začetnik na tem področju, kljub temu da ni velikokrat omenjen in da se veliko ljudi zaveda njegovega prispevka (Antz 2007).

Freirejeve ideje so izrazito povezane z njim samim kot osebnostjo. Njegovo najbolj znano delo *Pedagogika zatiranih* je namenjena vsem revnim tega sveta in tistim, ki se identificirajo, trpijo in se borijo proti revščini (Gerhardt 1994, str. 439). Napisal jo je leta 1969, ko je bil profesor na harvardski univerzi. Knjiga je bralca osupnila, vsak jo je prebral na mah. Pisana je bila zelo jasno, čeprav je obravnavala temeljne paradigme vzgoje in izobraževanja odraslih. Iz portugalskega jezika je bila prevedena skoraj v vse svetovne jezike in večkrat ponatisnjena. Še danes jo imajo za nekakšen katekizem teorije o izobraževanju odraslih (Krajnc 1997, str. 85). Zaradi nejasne terminologije, Freirejevega postopnega prizadevanja za razvoj določenih metod v izobraževanju odraslih, se velikokrat govori kar o 'metodi Paula Freireja'.

5.1 Življenje in delo

Paulo Freire se je rodil 19. septembra leta 1921 v družini srednjega sloja v mestu Recife v Braziliji (Krajnc 1997, str. 85). To je najrevnejši del severovzhodne Brazilije. Živel je v gospodinjstvu uradnika vojaške policije. Mama ga je skupaj z brati in sestrami vzgajala v tradicionalnem katoliškem duhu, njegov oče pa je imel tesne stike z duhovnimi krogi v mestu (Gerhardt 1994, str. 440). Ko je bil še majhen deček, je družina obubožala in znašli so se med največjimi reveži – poljskimi delavci na plantažah. Tako je spoznal dve plati življenja: udobje in bedo, kar ga je spremljalo vse življenje. Boril se je, da bi bilo revnim bolje, da bi bili sposobni svet obravnavati kritično in ga spreminjati. Leta 1944 se je poročil z osnovnošolsko učiteljico Mario Costa Oliviero, s katero sta imela pet otrok. Delal je kot srednješolski učitelj portugalskega jezika in istočasno študiral pravo, filozofijo in psihologijo jezikov (Carrillo 2007). Kmalu je študij prava opustil ter postal direktor oddelka za izobraževanje in kulturo na socialnem zavodu v Pernambucu (Kump 2009).

Ruralna in urbana delavska gibanja so imela trajne posledice na politično situacijo v celotni državi. V tem procesu so imele pomembno vlogo revne regije na severovzhodni Braziliji. Freire je ohranil tesen stik s temi združenji in kasneje mu je bil dodeljen položaj v SESI,

delavskem združenju, ki so ga ustanovili leta 1946 med ljudsko vlado G. Vergasa. To delo mu je omogočilo pridobivanje bogatih izkušenj preko stikov z revno populacijo in industrijskimi delavci. Pri delu ga je vedno vodilo zanimanje za ljudi in njihove življenjske situacije. V intenzivnih pogovorih z delavci, ribiči in kmeti je preučeval življenja ljudi. Spoznal je njihov odnos do dela, kulturno marginalizacijo revnih, njihovo pomanjkanje identitete in pasivno tišino kot fenomen, ustvarjen zaradi družbe in kulture (Antz 2007). Kmalu po diplomi na pravo se je posvetil izobraževanju. Leta 1959 je doktoriral iz andragogike na univerzi Redcliffe in v šestdesetih letih postal prvi profesor izrednega študija na tej univerzi. Študentom je predaval o moči znanja, pomenu sposobnosti pisanja in branja. Zagovarjal je stališče, da se morajo ljudje na podeželju naučiti mnogo več, ne samo pisati in brati. Sposobni morajo biti uravnavati svoje življenje in ne smejo dopustiti, da drugi odločajo o njih (Krajnc 1997, str. 85).

Dosledno je razvijal posebno metodo opismenjevanja poljskih delavcev. Učenje je povezoval z ozaveščanjem in razvijanjem sposobnosti. Na seminarjih so obravnavali dejanske razmere na vasi, usodo posamezne družine ali človeka. Izobraževanje je do skrajnosti približal ljudem. Trdil je, da učbenikov za izobraževanje odraslih ni mogoče pisati, ker se vsebina vsakokrat spreminja, čeprav obravnavajo enak pojav ali proces. Znano je, da je sam, in tudi s svojimi učenci, pripravljaj učno gradivo za vsako skupino posebej. Freirejeva metoda opismenjevanja ljudi se je razširila na vse kontinente. Intenzivno so jo uporabljali v Južni Afriki med črnci, v Aziji in drugje. Andragogi so jo preučevali kot posebno doktrino in napisali o njej precej disertacij in magistrskih nalog na raznih univerzah povsod po svetu (Krajnc 1997, str. 85). Freire je bil v stalnem stiku z gibanjem Movimento de Cultura Popular, ki so ga ustanovile napredne skupine (Antz 2007).

Razvil je tečaje za poučevanje koordinatorjev za kampanjo opismenjevanja, da bi omogočil osnovo za kampanjo v severovzhodni Braziliji in po celotni državi. S svojimi sodelavci je hotel opismeniti čim več ljudi. Začelo se je govoriti o 'metodi Paula Freireja'. Pri tem so ga podpirali vlada ter katoliška in druga gibanja (Antz 2007). Z njegovim početjem pa se ni strinjala tedanja tiranska vlada, zato so ga v starosti 43 let aretirali, zaprli in izgnali. Zaradi 'revolucionarne metode' je bil dvakrat zaprt in le bolivijsko veleposlaništvo mu je kot političnemu beguncu zagotovilo zatočišče. Bolivijska vlada je z njim podpisala pogodbo za svetovalca za izobraževanje na ministrstvu za izobraževanje. Vendar pa se je po samo dvajsetih dneh ponovil izgon iz države, tokrat z reformistično vlado Paza Estensora (Gerhardt 1994, str. 446). Deloval je tudi v Čilu, vendar mu po atentatu na Allendeja, predsednika

države in velikega humanista, tudi tam niso bile razmere naklonjene. Precej je sodeloval s tanzanijskim predsednikom in uglednim učiteljem Nyererejem (Krajnc 1997, str. 85). V Čilu je nato ostal pet let, postal je profesor na katoliški univerzi v Santiagu in delal kot posebni svetovalec za UNESCO. UNESCO je v tistem času Čile opredelil kot eno izmed petih držav, kjer je bil problem nepismenosti najučinkoviteje rešen. V tem času je napisal delo z naslovom *Pedagogika zatiranih*. Postala je najslavnejša izmed vseh njegovih knjig širom po svetu (Antz 2007). V tej državi se je Freire v izgnanstvu ukvarjal predvsem s področjem izobraževanja odraslih za kmete. Spodbujal je dialog med kmeti in agronomi. Krajše obdobje je delal kot gostujoči profesor na univerzi Harvard v ZDA na njihovem oddelku za izobraževalne študije in razvoj, nato pa je sprejel novo delo svetovalca v Evropi v Švici pri Svetovnem cerkvenem konciliju (World Church Council). V teh letih je razlagal in izvajal tudi druga področja opismenjevanja. Med bivanjem v Ženevi je imel možnost razviti in oblikovati programe opismenjevanja za več bivših portugalskih kolonij v Afriki. Leta 1975 ga je Mario Cabral, minister za izobraževanje Gvineje Bisao, povabil k sodelovanju pri pripravi programa za nacionalno pismenost. Afriška država mu je nudila bogate izkušnje. Pomanjkanje materialnih virov, nizka učinkovitost nekaterih učiteljev in sledi stare ideologije so posegali v razvojni proces države (Freire 1977). Med letoma 1975 in 1980 je delal v Sao Tomeju in Principu, Mozambiku, Angoli in Nikaragvi (Assmann 1980). Kjer koli je delal, je delal v skladu s svojim poslanstvom, z ljubeznijo do opismenjevanja in izobraževanja revnih in zatiranih ljudi (Gerhardt 1994, str. 449). Po postopnem odpiranju politike brazilske vojaške vlade so se ljudje lahko vrnil iz izgnanstva. Freire se je vrnil v Brazilijo leta 1980, ves čas pa je svet opozarjal na razmere v Južni Ameriki, ki so vtisnile močan pečat njegovemu razmišljanju, boju in fanatizmu. Imel je izvirne zamisli o izobraževanju (Jelenc 1997, str. 4). Civilna družba in Ljudsko gibanje (Movimento Popular) sta postala po umiku vojske simbola ponovne demokratizacije. Freire je ostal v tesnem stiku z mnogimi ljudskimi gibanji, teologi osvoboditve in filozofi (Antz 2007). Leta 1988 je postal minister Sao Paula. Z veliko odgovornostjo je reformiral večino državnih šol v Braziliji. Od leta 1985 do svoje smrti je bil častni predsednik Mednarodnega sveta za izobraževanje odraslih s sedežem v Torontu (ICAE) in veliki prijatelj ter animator mnogih andragogov povsod po svetu (Krajnc 1997, str. 86). Drugega maja 1997 je umrl v bolnici v Sao Paulu zaradi srčnega infarkta. Freirejevo delo daje upanje, pravi Jarvis, iz njega vejeta idealizem in zaupanje v to, kaj lahko človeško bitje postane in kakšno vlogo ima pri tem izobraževanje (Jelenc 1997, str. 4).

Paulo Freire si je s svojimi izvirnimi razmišljanji in ugotovitvami o izobraževanju odraslih – objavil jih je v petih knjižnih delih v obdobju med letoma 1970 in 1985 – pridobil prav posebno mesto v andragogiki. Med andragogi in izobraževalci odraslih, ki so seznanjeni s temeljno andragoško literaturo, skorajda ni nikogar, ki ne bi poznal njegovega najbolj znanega dela *Pedagogika zatiranih* (*Pedagogy of the Oppressed*), ki je izšlo leta 1970. Delo poznajo tudi mnogi drugi, pedagogi, sociologi, psihologi itd. Že v tem uvodnem knjižnem delu je izrazil domala vsa svoja temeljna sporočila in jih v kasnejših delih le še podrobneje in dodatno razčlenjeval. Naslovi drugih njegovih knjig so: *Cultural Action for Freedom* (1972), *Education for Critical Consciousness* (1974), *Pedagogy in Process* (1978) in *The Politics for Education* (1985) (Jelenc, 1997, str. 4). Zadnja leta pa so izšle še naslednje knjige: *Pedagogy of Hope* (1992), *Reliving Pedagogy of the Oppressed* (1993), *Letters to Cristina: Reflections on my Life and Work* (1996) (Krajnc 1997, str. 86) in *Pedagogy of Autonomy* (1998).

Freire je, ne glede na to, komu je namenjal svoje nauke, andragog. Veliko je pripomogel k razvoju andragoške teorije, tako da je v izobraževanje odraslih (andragogiko) vnašal pomembne razsežnosti iz drugih ved, zlasti sociologije, politologije in filozofije. Pomembno je pripomogel k razvoju andragoške teorije s povezovanjem socioloških spoznanj z izobraževanjem odraslih, je med prvimi, ki so utemeljevali potrebo po sociološkem gledanju na izobraževanje odraslih. Opozoril je zlasti na nadziranje pretoka znanja in na družbeno strukturiranost znanja. Nekateri trdijo, da je imelo njegovo delo večji poudarek na politiki kakor na izobraževanju. Freire ni bil le tvorec pedagogike zatiranih, temveč je opozarjal tudi na psihološke razsežnosti razmerja odnosov zatiralci – zatirani (Jelenc 1997, str. 4).

5.2 Okvir Freirejevega pisanja

Freirejevo življenje in delo kažeta, da je bil njegov poklicni razvoj izredno tesno povezan s politično in družbeno situacijo v Braziliji. Velik vpliv na njegovo miselnost je imel vzpon radikalizma v obliki gibanja *Ação Popular* znotraj katoliške Cerkve v Braziliji. To gibanje se je zavzemalo za ozaveščanje ljudi o njihovi nevednosti, izkoriščanju, manipulaciji in zatiranosti. Mackie (1980, str. 93-119) poudarja, da je bil pod vplivom različnih pisateljev. Morda ga je najbolje razumeti v povezavi s krščanskim aktivizmom. Čeprav je nanj vplivala tudi marksistična ideologija, ga ne moremo opredeliti kot marksista (Jarvis 1991, str. 268).

Freire je sprejel revolucionarno perspektivo, kjer vidi izobraževanje kot osvobajajoče in utopično (Jarvis, 1991, str. 268). Petdeseta in šestdeseta leta 20. stoletja so bila v Braziliji leta tranzicije agrarne družbe v industrijsko in delno storitveno naravnano družbo. Zaradi neenake regionalne podpore industrializaciji se je revščina stopnjevala tako v ruralnih predelih kot v mestih. Istočasno so za večino prebivalstva začele v politiko vstopati t. i. razvojne politike in na oblast je prišla prva ljudska in kasneje tudi družbenoreformna vlada. Ta razvoj je omogočal osnivanje družbenih in kritičnih gibanj (Antz 2007).

Freire se je vedno bolj poglobljal v preučevanje družbenih situacij, vzrokov, odnosov in oblik zatiranja in nepravčnosti. Zatiranje je videl kot globoko ponotranjen fenomen v osebnostih ljudi. Zatirani so po njegovem mnenju razdvojena bitja, ki se po eni strani želijo osvoboditi zatiranja, po drugi strani pa zatiralci postanejo njihov ideal človečnosti (Antz 2007). Freire se je ukvarjal z oblikovanjem boljšega sveta, ukvarjal se z razvojem in osvoboditvijo ljudi in videl je izobrazbo kot enega od načinov, s katerim lahko posamezniki pridobijo zaupanje v ljudi. Freire (1972, str. 21) je opozoril na humanizacijo, eno temeljnih doktrin gibanja Açaá Populara, ko je napisal: »Velika humanistična in zgodovinska naloga zatiranih je, da se osvobodijo, prav tako tudi njihovi zatiralci.« Zatirani so manj poučeni o družbenih procesih, ki zanje ustvarjajo kulturo molka. S pomočjo izobraževanja lahko kritično odkrivajo sebe in pogled v prihodnost ter si ustvarijo možnost spreminjanja sveta (Freire 1970, str. 36-37). Samo eno izmed njegovih glavnih del ni bilo napisano v kontekstu zatiranih, in sicer *Pedagogy in process* (1978). Knjigo je napisal, ko je bil svetovalec vlade Gvineje Bisao v njenem pokolonialnem obdobju. Freire (1978, str. 14) je pozival k radikalni spremembi kolonialnega izobraževalnega sistema z izobraževanjem zatiranih za dosego kritične zavesti.

Lastne analize so ga pripeljale k odkritju kulture molka. S tem je mislil na pojav apatije splošne populacije. Apatija in molčečnost sta pogosto zadostna pogoja za strategijo preživetja v težkih družbenih situacijah. To je odkril z opazovanjem ljudi, analiziranjem situacij in ob dejstvu, da so se programi opismenjevanja izvajali, udeleženci pa kljub temu niso govorili – in ponovno vse pozabili. Kulturo molka je opazil pri kmetih in prebivalcih revnih območij. Razumel jo je kot posledico stoletje stare strukture odvisnosti in zatiranja. V kulturi molka ljudje nimajo več jezika in kulturne identitete. Ljudje ponotranjijo vedenja, kot so samoponižanje, nemoč, pomanjkanje zaupanja v svoje znanje in zmožnosti za učenje in delovanje. Ko odkrijejo kulturo molka, morajo zatirani začeti s svojo osvoboditvijo. Za Freireja je izobraževanje pomemben instrument osvoboditve. Proces osvobajanja poteka skozi

dialog in solidarnost. Ključen pri tem je tudi razvoj zavesti, ki spreminja mišljenje in delovanje (Antz 2007).

Na Freireja je poleg političnega prepričanja in analiziranja močno vplivalo kritično preučevanje različnih filozofij. Še posebej je nanj vplival marksistični pogled na svet. Nekateri avtorji (Mayo 1988) pravijo, da sta na Freirejevo misel vplivali Mao Zedong in Nyerere. Freire se je spogledoval s kitajsko kulturno revolucijo. V andragoški literaturi obstaja vez med Gramscijem in Freirejem, ker sta oba prepoznana kot predstavnika radikalnega izobraževanja odraslih (Savićević 2000). Freire je vztrajal pri osvobajajoči funkciji izobraževanja, ki temelji na predpostavkah, na katerih je gradil svoje ideje. Njegove postavke so v nekaterih pogledih podobne Gramscijevim, saj si je prizadeval za družbene spremembe s pomočjo izobraževanja.

5.3 Koncept razvoja zavesti

Razvoj zavesti se lahko razume v filozofskem, psihološkem ali sociološkem kontekstu. Zaradi pomanjkanja jasne razlage je Freirejev koncept v portugalsščini pogosto preveden kot 'conscientização'. Freire je koncept definiral tako: »Koncept razvoja zavesti pomeni učni proces, potreben za razumevanje družbenih, političnih in ekonomskih nasprotij in za napredovanje nasproti zatirajočim okoliščinam stvarnosti« (Antz 2007).

Koncept ozaveščanja učencu odpre oči in mu omogoči pogled v realen svet ter ga nauči kritičnega presojanja situacij in kritičnega mišljenja. Za Freireja (1972, str. 51) se ozaveščanje »nanaša na postopek, v katerem ljudje, ki niso prejemniki ampak subjekti, ki nekaj vedo, dosežejo poglobljeno zavesti socio-kulturne resničnosti. Le-ta oblikuje njihovo življenje in zmožnost za spreminjanje resničnosti, ki jo lahko odkrijejo sami, ter pogled v prihodnost, pri čemer odigrajo svojo vlogo pri spreminjanju sveta«. Cilj izobraževanja je, da se posamezniki zavedajo socialnih procesov, so sposobnejši, da preoblikujejo svet.

V tem procesu so nujne različne spretnosti: refleksija, kritičnost in aktivnost. Kritično mišljenje posamezniku pomaga pri samoreflektiranju odnosa do sebe, svojega svetovnega nazora in kako ta vpliva na kakovost njegovega življenja. Pri tem problematizira tudi vlogo izobraževanja, ki se mu je do tedaj slepo podrejal. Vsebina učenja mora biti zato čim bližje občutenim potrebam učencev in njihovim izkušnjam. Prednost naj imajo splošne in

razumljive teme, ki bodo udeležencu omogočile razčlemba vsebin. Freire v teoriji razlikuje med štirimi različnimi stopnjami zavesti, ki označujejo proces zavedanja (Savičević 2000; Kump in Majerhold 2009):

- *Neprehodna zavest*: spozna se jo kot 'kulturno tišino', ki se jo opazi med kmečkimi množicami v tretjem svetu. Na tej stopnji zavedanja se posamezniki ukvarjajo z zadovoljevanjem najosnovnejših človeških potreb. Sami sebe obtožujejo za stanje, v katerem so se znašli. Običajno so društva s to vrsto zavesti zaprta in agresivna. Ne posedujejo nobene zgodovinske zavesti.
- *Magična zavest*: značilna je velika odvisnost. Obstajati – pomeni biti pod nekom, biti odvisen od njega. Zatirani ponotranjijo dominantno kulturo. Poistovetijo se z zatiralci, od katerih so zelo odvisni in nimajo občutka, da so zatirani.
- *Naivna (preprosta) prehodna zavest*: je prehodna zavest, kjer se ljudje poskušajo zavedati obstoječe situacije, vendar na koncu ne morejo avtonomno delovati in prepoznati stvarnosti, v kateri živijo. To vodi k fatalističnemu vedenju, k samoponiževanju, pomanjkanju samozavesti in čustveni odvisnosti od zatiralca.
- *Kritična prehodna zavest*: do te stopnje se pride preko 'ozaveščanja'. Bistvene značilnosti so razumevanje družbenih povezav, nasprotja in strukture, kritično razmišljanje in delovanje kot aktivni subjekti za spremembe v svetu in skupaj s svetom.

Freire je bil prepričan, da kritična zavest nastaja z združevanjem mišljenja in akcije, teorije in prakse, ki sta v dialektičnem razmerju. Do kritične zavesti ne pridemo z izoliranimi intelektualnimi napori, ampak skozi družbeno aktivnost. Vse to lahko dosežemo le s pomočjo dialoga in družbenega udejstvovanja (Kump 2009). Dialog je za Freireja dana stvarnost in bivanjska potreba vsakega človeka ter nenazadnje praksa.

Freire je do konca sedemdesetih let 20. stoletja sam pokazal, da je bil koncept zavesti ponekod v ZDA in Latinski Ameriki napačno razumljen in uporabljen, ker vanj niso bile vključene dimenzije delovanja. Osnovna zavest, znanje o povezavah samih, ni dovolj. Zavedna prepričanja morajo najti svojo aplikacijo v praksi. Participatorno izobraževanje mora učenca napeljati k sodelovanju, udejstvovanju v družbi.

5.4 Koncept bančniškega izobraževanja in problemsko (dialoško) izobraževanje

Freire, tako kot Gramsci, poudarja, da je tradicionalno izobraževanje tako imenovano transmisijsko izobraževanje, pri katerem je učitelj aktiven posrednik znanja od zgoraj navzdol, učenec pa zgolj pasiven sprejemnik (Kump in Majerhold 2009). Do tistega časa, 2. polovica 20. stoletja, je bilo šolstvo organizirano tako, da je utrjevalo tiranijo vladajočih. Freire je ta način poučevanja označil kot bančniško izobraževanje, kjer gre za mehanično kopičenje informacij. Rešitve ni videl v bančniškem izobraževanju, nasprotno, bančniško izobraževanje vzdržuje in celo spodbuja nasprotja preko sledečih usmeritev in praks, ki obenem zrcalijo zatiralsko družbo kot celoto: v bančniškem konceptu je (buržoazni) učitelj tisti, ki ve vse, učenci pa tisti, ki ne vedo ničesar; učitelj uči in učenci so poučevani; učitelj je tisti, ki misli z glavo, učencem pa misli trpa v glavo; učitelj je tisti, ki govori, in učenci so tisti, ki poslušajo – pohlevno; učitelj je tisti, ki predpisuje svojo izbiro, in učenci mu sledijo; učitelj disciplinira in učenci so disciplinirani; učitelj deluje (je aktiven), učenci pa so iluzorno, aktivni preko delovanja učiteljev; učitelj je tisti, ki izbira vsebino programa, učenci (ki niso bili vključeni v proces ustvarjanja programa) pa se temu prilagodijo. Učitelj ima moč znanja, kar je v nasprotju s svobodo učencev, ki se morajo prilagoditi odločitvam izobraževalca. Vsekakor pa je učitelj subjekt učnega procesa, medtem ko so učenci bolj njegovi objekti (Gadotti 1994, str. 52).

V bančniškem izobraževanju prevladujeta pripovedništvo in razpravljanje. Izobraževanje postane dejanje vlaganja (kot v bankah); znanje je prispevek tistih, ki vedo, tistim, ki ničesar ne vedo. Tak način poučevanja ovira ustvarjalno moč posameznika in njegovo svobodo, ne omogoča razvoja kritične zavesti in ne spodbuja aktivnega delovanja v okolju. V sistem implicira dihotomijo, namesto da bi povezovalo, razdvaja. Postavlja strogo določena dejstva, ki so nesprenemljiva in določajo položaj človeka, ne glede na njegove potrebe.

Freire kot alternativo tradicionalnemu načinu poučevanja ponuja problemsko učenje. Problemsko (dialoško) naravnano izobraževanje pa temelji na dialoškem in dialektičnem odnosu med izobraževalcem in učencem: oba se skupaj učita (Gadotti 1994, str. 53). Torej spodbuja kreativnost, akcijo in raziskovanje. Pri dialoškem izobraževanju sta tako izobraževalec kot učenec v vlogi subjektov, ki soustvarjata znanje. Temeljni cilj takega izobraževanja je pomagati učencem, da uporabijo znanje v praksi in razvijejo kritično

mišljenje. Problemsko oblikovana metoda proizvaja refleksijo in znanje – namesto prevzemanja informacij in sodb.

Učenje o problemsko oblikovanem dialogu pomeni odkrivati stvarnost, jo skupaj raziskovati in kritično preučevati. Metode preučevanja lahko izhajajo iz spomina ali biografije, vključujejo lahko delo s prepovedanimi mislimi in ozaveščajo o strahu, ki omejuje delovanje.

Z osvoboditvenim pristopom k izobraževanju učenci postanejo subjekti – kot tudi pri osvoboditvenem procesu. Skozi dialog sami postajajo strokovnjaki za svoje življenjske situacije. Pri učenju skozi dialog učitelj dobi novo vlogo, vlogo postavljanja vprašanj, da učenci lahko predstavijo svoje vsebine in izkušnje. Učitelj postane koordinator, ki organizira in omogoča pogovore, in v primeru, če je potrebno, sprašuje o temah diskusije. Freirejev opis vloge učitelja je podoben sodobnim zasnovam izobraževanja odraslih, kjer so učitelji moderatorji učnega procesa in učni spremljevalci.

5.5 Metoda opismenjevanja

Freirejeva metoda opismenjevanja se je razširila predvsem v deželah tretjega sveta. Gre za metodo, ki jo je razvil, da bi uresničil cilje problemskega učenja – človekovo učenje, pisanje in branje se nanašajo na človekovo življenje in delo. Sestavljeno je iz dveh delov, katerih temelj je človek tu in zdaj:

1. faza opismenjevanja – Učitelj najprej predstavi ključno besedo, nato jo razdeli na zloge in vsak zlog posebej prikaže kot družino fonemov. Naloga učencev je iz teh zlogov sestaviti nove besede.
2. faza ozaveščanja – Cilj te faze je spoznavanje socialne problematike in oblikovanje kritične zavesti posameznika, ki skozi obravnavno temo dobi dober vpogled v dano situacijo in socialno delovanje.

Način, kako lahko najnižji sloji izboljšajo svoj položaj, je opismenjevanje in razvijanje kritičnega mišljenja, da bi lahko ljudje začeli brati in posledično misliti s svojo glavo. Freire je poudarjal, da je opismenjevanje osnova za preprečevanje zatiranosti in začetek sodelovanja v političnem življenju. Z opismenjevanjem marginalizirane postavimo v položaj, ko si bodo

upali spregovoriti in tako ne bodo več živeli v kulturi nemih. Freire je svojo teorijo gradil na opismenjevanju odraslih kot delu procesa ozaveščanja in na delu kulturnih krožkov³ v domači Braziliji in državah tretjega sveta. Ukvarjal se je z novim pristopom opismenjevanja v kulturnem krožku, ki ga je koordiniral in katerega člane je osebno poznal (Gerhardt 1978).

Kulturni krožki so bili za Freireja nove ustanove, ki so bile primernejše za opismenjevanje, kot pa je bila šola. V andragoški literaturi je Freirejeva metoda opismenjevanja imenovana kot revolucionarna metoda (Savićević 2000).

Freire v svojih publikacijah, intervjujih in predavanjih govori o prvi uporabi metode opismenjevanja v centru kulture Dona Alegarina, v kulturnem krožku, kjer so razpravljali o vsakodnevnih problemih območja Poço da Panela v Recife (Gerhardt 1978). Izveden je bil leta 1962, ko so v pičlih 45 dneh 300 nepismenih kmetov naučili brati in pisati. Zaradi tako dobrih rezultatov je vlada odobrila nastanek še več podobnih kulturnih krožkov po vsej Braziliji, ki so potekali po Freirejevem načrtu in njegovi nekoč utopični ideji, vendar je projekt prekinil državni udar, ki je Freireju temeljito spremenil življenje (Kump in Majerhold 2009).

Freire je poročal, da je samo po enaindvajsetih urah opismenjevanja eden izmed udeležencev že lahko bral enostavne članke iz časopisa in pisal kratke stavke. To je zbudilo veliko zanimanja in prispevalo k večji motivaciji udeležencev. Po tridesetih urah (ena ura na dan po pet dni na teden) se je preizkus zaključil. Trije udeleženci so se naučili brati in pisati. Brali so lahko kratka besedila in časopis ter pisali pisma. Dva udeleženca sta s krožkom prenehala (Gerhardt 1994, str. 445). Vendar pa je tako nastajala Freirejeva metoda opismenjevanja.

Cilj izobraževanja je bil za Freireja prenos teorije v prakso, ta pa je mogoča le skozi dialog. Pri opismenjevanju je Freire zmeraj uporabljal razna didaktična sredstva, recimo beležko, in če je bilo le mogoče, tudi diktafon. S temi sredstvi se je pomešal med množico ljudi ter si s spraševanjem o njihovih izkušnjah in pogledih na svet ustvaril seznam besed, ki jih je potem uporabil pri opismenjevanju. Tako je dosegel, da besede ljudem niso bile tuje. Samo opismenjevanje poteka skozi štiri faze (Savićević 2000; Kump in Majerhold 2009):

³ Kulturni krožek je učna enota, ki nadomešča tradicionalno šolo. Oblikuje ga skupina ljudi, ki se zberejo, da bi razpravljali o svojem delu, lokalnih in nacionalnih danostih, njihovih družinah itd. V njem ni prostora za tradicionalnega (bančniškega) učitelja, ki vse ve, in za učenca, ki ničesar ne ve. Kulturni krožek omogoča, da se učenec nauči 'brati', to je analizirati svojo prakso in nanjo tudi reagirati (Gadotti 1994).

- oblikovanje interdisciplinarne ekipe, ki preuči kulturo okolja, v katerem se bo izobraževanje izvajalo;
- izbor tem ali besed, ki izhajajo iz kulturnega okolja učencev;
- povezanost generativnih besed in tem;
- oblikovanje navodil za izobraževalce, ki naj se za vsako novo kulturno okolje naučijo novih oblik in metod.

Njegova uporaba v mestu Diadema v Sao Paulu v letih 1983–86 (Werner 1991), v času 'Freirejeve administracije', je metoda ostala enaka, zaradi družbenih in ekonomskih razmer na različnih lokacijah delovanja pa je prišlo do nekaterih sprememb (Gerhardt 1983, 1989).

Freirejev pristop k opismenjevanju odraslih ima jasno teoretsko in filozofsko osnovo. Nastalo je v konkretnih zgodovinskih in geografskih okoliščinah. Njegova filozofija izobraževanja in metoda opismenjevanja odraslih sta primerni za vse države, kjer je prisotno zatiranje, borba za osvoboditev, potreba ozaveščanja, dvigovanje zavesti itd. S svojo teorijo in praktičnim pristopom opismenjevanja je Freire postavil pod vprašanje dve osnovni predpostavki izobraževanja. Prva je nevtralnost izobraževanja. Freire ponavlja, da izobraževanje, in tudi opismenjevanje, ni nevtralno in vrednostno neoporečno. Druga predpostavka izobraževanja, v katero je podvomil, pa je odnos učitelj – učenec. Menil je, da je izobraževanje za osvoboditev lahko uspešno le, če se izpostavi enakopraven odnos med učiteljem in učencem v procesu izobraževanja pa tudi v procesu opismenjevanja. Učenci morajo od vsega začetka prevzeti vlogo subjekta v procesu učenja. Učenci se učijo in poučujejo, tako kot se tudi učitelj uči in poučuje. Freire opozarja učitelje praktike v procesu opismenjevanja, da ne začnejo z definicijami, ki jih je težko kodirati. Znanje je vedno proces, rezultat tega procesa pa je zavestno delovanje ljudi.

Z andragoškega vidika je Freirejev pristop k opismenjevanju odraslih zelo zanimiv. Na prvem mestu je funkcionalen in ima družbene in politične okvire. Ne preseneča pa dejstvo, da so ga z navdušenjem sprejeli v državah v razvoju, čeprav je o njegovem pristopu mnogo razprav prav v razvitih državah, posebno v Severni Ameriki (Savićević 2000).

5.6 Delo Paula Freireja Pedagogika zatiranih

Pedagogika zatiranih (*Pedagogy of the oppressed*) je bila v ZDA prodana v več kot 300.000 izvodih in je prevedena v mnoge jezike (Elias 1994, str. 32). Žal ne tudi v slovenščino. Tudi druge Freirejeve knjige so bile dobro prodajane. Pedagogika zatiranih je bila drugo Freirejevo delo, po tistem ko je izdal knjigo *Education for Critical Consciousness* leta 1967. Pedagogika zatiranih je bila torej prvič izdana leta 1968, leta 1970 pa prevedena v angleški jezik. Knjiga je teoretična analiza revolucionarnega izobraževanja. Mnogi jo smatrajo kot abstraktno in kompleksno, vendar je postala prava klasika med knjigami o izobraževanju. Kritiki so jo označili kot manifest revolucije (Elias 1994, str. 10). Vsebuje tako krščanske kot marksistične elemente. Marksistični elementi njegove teorije pa izhajajo iz neomarksistov oziroma humanističnih marksistov, kot je Antonio Gramsci.

Pedagogika zatiranih temelji na marksizmu ali dialektičnem materializmu, teoriji znanja. Dialektični materializem je zapleten teoretični in filozofski sistem. V središču dialektike je ideja, da so vse stvari dejansko postopki, ki so v nenehnem gibanju, ta razvoj pa je voden prek medsebojnih nasprotij. Ti nasprotji zahtevata druga drugo, da obstaja celota. Zato so nasprotja globoko povezana. Dialektična zasnova vidi svet kot večstopenjski povezan sistem, kot verigo razmerij in procesov (Au 2007).

V marksistični teoriji sta dialektika in materializem skupaj kot: 1. medsebojno razumevanje procesov, ki se dogajajo v materialnem svetu in 2. zagotavljanje prostora za človeka v postopkih za spremembo, da je materialni svet boljši. V Freirejevi zasnovi je dialektični materializem okvir za analizo objektivno obstoječih razmer na svetu (npr. različne oblike zatiranja) (Au 2007).

Freire je bil prepričan, da je obstoječi svet objektivno zunaj človeške zavesti. Ohranja namreč materialistično pojmovanje učenja. Freire vidi »zavest kot zavest o zavesti« (Freire 1970, str. 107) in da je »zavest intencionalna do sveta« (Au 2007).

Freirejev osvoboditveni pristop k izobraževanju ima dva namena: prvič, da omogoča tako učencu kot učitelju, da razvijeta kritično zavest za razumevanje odnosov s svetom, in drugič, da kot koncept razvoja zavesti pomaga, omogoča tako učitelju kot učencu, da postaneta subjekta, ki se zavestno zavedata svojega konteksta in svojega stanja kot človeška bitja. Freirejev osvoboditveni pristop k izobraževanju poudarja prakso in si prizadeva za

izobraževanje, ki omogoča učencu in učitelju, da vsebine kritično reflektirajo realnost in vodijo k spremembi, ki temelji na resničnosti kritičnega razmišljanja, s čimer se pogloblja zavest in lahko spreminjata svet na bolje (Au 2007).

Prvo, kar je pomembno za Freirejev osvoboditveni pristop k izobraževanju, je problemsko naravnano izobraževanje, drugi temeljni vidik pa je dialog. Za Freireja je dialog del zgodovine razvoja človeške zavesti (Au 2007).

Freire v delu *Pedagogika zatiranih*, v času političnega izgnanstva v Braziliji, govori o t. i. strahu pred svobodo, kjer je združil opažanja iz izobraževalnih tečajev, kjer se je analizirala vloga *conscientização*⁴, in dejanskih eksperimentov z resničnim svobodnim poučevanjem. Udeleženci tečaja pogostokrat posvečajo veliko pozornost »nevarnosti *conscientização*«, ki odkriva njihov strah pred svobodo. Pravijo, da je nevarna zavest anarhična. Drugi pravijo, da lahko nevarna zavest privede do nereda. Nekateri pa priznajo in rečejo: »Zakaj bi zanikal? Bilo me je strah svobode! Toda ni me več strah!« (Freire 1970, str. 19).

V enem izmed razgovorov se je skupina pogovarjala o tem, če lahko *conscientização* človeka v nepravilnih situacijah privede do 'razdiralnega fanatizma' ali do 'občutka popolne porušitve njihovega sveta'. Sredi diskusije je spregovoril moški, ki je bil prej mnoga leta delavec v tovarni, in rekel: »Mogoče sem med vsemi vami edini predstavnik delavskega razreda. Ne morem reči, da sem razumel vse, kar je bilo do sedaj povedanega, toda lahko rečem eno stvar – ko sem pričel obiskovati tečaj, sem bil naiven. In ko sem spoznal, kako naiven sem bil, sem postajal kritičen. Toda to spoznanje ni naredilo iz mene fanatika in prav tako se ne počutim porušenega« (Freire 1970, str. 20).

Obstaja dvom glede možnih omenjenih učinkov *conscientização*, ki dvomljivcu niso vedno jasni. Za žrtve nepravilnosti je bolje, da ne vedo, da so same žrtve. Kakor koli že, *conscientização* ne privede človeka do razdiralnega fanatizma. Naredi prav nasprotno. Z vključitvijo človeka v zgodovinski proces kot odgovoren *Subject*⁵ (subjekt), ga *conscientização* sili k samopotrditvi in se izogne fanatizmu (Freire 1970, str. 20).

⁴ Pojem *conscientização* se nanaša na učenje razumevanja socialnih, političnih in ekonomskih nasprotij in na ukrepanje proti zatiralnim elementom realnosti (Freire 1970).

⁵ Pojem 'Subjects' označuje tiste, ki vedo in ukrepajo, v nasprotju z 'Object', ki so znani in se ukrepa glede na njih (Freire 1970).

*Prebujenje kritične zavesti vodi k izražanju socialnega nezadovoljstva, kajti ta nezadovoljstva so realne komponente zatirane situacije*⁶ (Freire 1970, str. 20).

Strahu pred svobodo se določen osebek niti ne zaveda, povzročča pa mu videnje duhov. Takšen posameznik dejansko išče zatočišče v poizkušanju dosega varnosti, s tem pa ogroža svojo svobodo (Freire 1970, str. 20).

Kot je zapisal Hegel: »Samo s tveganjem življenja je dosežena svoboda. Posameznik, ki ne bo tvegajl svojega življenja, bo brez dvoma spoznan kot človek: toda ni dosegel pravega priznanja kot posameznik z neodvisno samozavestjo«⁷ (Freire 1970, str. 20).

Človek redko odkrito prizna svoj strah pred svobodo in ga raje prikrije – včasih podzavestno – s predstavljanjem samega sebe kot branilca svobode. Svojim dvomom in zaskrbljenostjo daje videz globoke resnosti kot ustrezen varuh svobode. Toda zamenjuje pojem svobode z ohranitvijo status quo položaja; če *conscientização* postavi status quo pod vprašaj, s tem sam predstavlja grožnjo svobodi. Pedagogika zatiranih je osnovana na konkretnih situacijah in opisuje reakcije delavcev (težakov – mestnih kmetov) in predstavnikov srednjega sloja, ki jih je Freire opazoval neposredno ali posredno med tečajem (Freire 1970, str. 21).

Sektaštvo, hranjeno s fanatizmom, je vedno izločeno. Radikalizacija, podkrepljena s kritičnim mišljenjem, je vedno kreativna. Sektaštvo izmišljuje in s tem odtuji. Radikalizacija vključuje povečanje obveze glede na položaj, ki ga je nekdo izbral, in s tem tudi večje napore za oblikovanje dejanske in objektivne realnosti. Nasprotno temu sektaštvo, ki je namišljeno in nesmiselno, spremeni realnost v napačno (in iz tega nespremenljivo) realnost. Sektaštvo in fanatizem sta oviri za dosego emancipacije človeštva. Ne tako pogosto postanejo sami revolucionarji nazadnjaški, ker se priključijo procesu, ki ga vodi desnica. Kakor koli, to ne bi smelo voditi radikalca, da bi kot izbranec postal ubogljiv. Združen v procesu podreditve ne more ostati pasiven v pogledu nasilja zatiranih (Freire 1970, str. 22).

Na drugi strani pa radikalec ni nikoli subjektiven. Zanj obstaja subjektivni vidik samo v relaciji glede na objektivni vidik. Subjektivnost in objektivnost združena v dialektično enoto proizvedeta znanje in solidarnost z ukrepanjem (Freire 1970, str. 22).

Medtem ko se desničarji zapirajo v svojo resnico in ne počnejo drugega, kot izpolnjujejo svojo naravno funkcijo, pa levičarji, ki so postali sektaši, negirajo svojo naravo. Vsak od njih,

⁶ Francisco Welfort v uvodu h knjigi Paula Freira, *Educação como Prática da Liberdade* (Rio de Janeiro, 1967).

⁷ Georg Hegel, *The Phenomenology of Mind* (New York, 1967).

ko razmišlja o 'svoji resnici' se počuti ogroženega, če ta postane vprašljiva. Vsak od njih smatra kot laž vse, kar ni njihova resnica. Nekoč je Freireju novinar Marcio Moreira Alves rekel, da oboji trpijo zaradi pomanjkanja dvomov (Freire 1970, str. 23).

Radikalci, ki so povezani z liberalizacijo ljudi, ne postanejo ujetniki kroga sigurnosti, v katerega zapirajo resnico. Radikalnejši kot so, polnejše posegajo v realnost, jo na ta način bolje spoznajo in lažje oblikujejo. Ne bojijo se soočenja, poslušanja, videnja nezakritega sveta in srečanja z ljudmi ter spuščanja v medsebojne dialoge⁸. Sebe nimajo za lastnike zgodovine ali človeštva oziroma kot osvoboditelje zatiranih; obvezali so se, da se bodo borili na njihovi strani (Freire 1970, str. 24).

Dehumanizacija pomeni biti brez pravic, pomeni zatiranje in nasilje zatiralcev nad zatiranimi. Zatirani si želijo svobodo in pravico, želijo se boriti za izgubljeno humanizacijo. Označuje tiste, ki jim je bila človečnost ukradena, in tiste, ki so jo ukradli. Nasilje zatiralcev še bolj odvzema človečnost zatiranim (Freire 1970, str. 28).

Velika humanistična in zgodovinska pridobitev bi bila, če bi zatirani osvobodili tako sami sebe kot svoje zatiralce. Samo moč zatiranih lahko zadostuje za osvoboditev obojih (Freire 1970, str. 28).

Boriti se je treba, da roke zatiralcev postanejo roke humanega človeka (Freire 1970, str. 29).

Osvoboditev lahko dosežejo samo zatirani sami, navsezadnje oni najbolj trpijo zaradi zatiranja. Samo v tej borbi zatirani namesto prizadevanja za osvoboditev sebe usmerjajo v smer, da bi sami postali zatiralci. Vzor so jim njihovi zatiralci in to je njihov model učlovečenja. Njihov ideal je biti človek – za njih pomeni biti človek, biti zatiralec. To je njihov model humanizacije, za njih je 'novi človek' – postati zatiralec (Freire 1970, str. 30).

Strah pred svobodo prizadene zatirane⁹; ta strah jih lahko vodi k želji po vlogi zatiralca. Med zatiranimi in zatiralcem obstaja predpis. Zatirani se obnaša, kot mu to predpiše zatiralec, vendar svoboda zahteva, da takšen način življenja nadomesti z avtonomijo in odgovornostjo (Freire 1970, str. 31).

⁸ »Dlje ko bodo teoretična znanja ostala privilegij peščice akademikov v stranki, kasneje bodo spoznali nevarnost, da so na napačni poti.« Rosa Luxemburg, *Reform of Revolution*, citirano C. Wright Mills, *The Marxists* (New York, 1963).

⁹ Ta strah pred svobodo je tudi prisoten med zatiralci, vendar v drugačni obliki. Zatirani se bojijo soočiti se s svobodo; zatiralci se bojijo izgube svobode za zatiranje (Freire 1970).

Dehumanizacija uničuje tako zatiranega kot zatiralca. Na tej poti k osvoboditvi se zatiralec ni sposoben boriti. Zatirani so ovirani tako dolgo, dokler se čutijo nesposobne tvegati tisto, kar je nujno. Samo s tveganjem je dosežena svoboda (Freire 1970, str. 32).

Tragična dilema zatiranih je, da trpijo zaradi dvojnosti. Ugotovijo, da brez svobode ne morejo obstajati svobodno. Kljub temu se je bojijo. Obenem so oni sami hkrati zatiralci, katerih zavest so ponotranjili. Tu imamo konflikt med samostojnostjo ali razdvojenostjo; ubogati ukaze ali imeti izbiro; govoriti ali biti tiho (Freire 1970, str. 33).

Že Hegel je poudarjal¹⁰, da je samo s tveganjem dosežena svoboda (Freire 1970, str. 34). Samo moč, ki izhaja iz slabosti zatiralcev, bi zadostovala za osvoboditev obojih.

Pedagogika zatiranih ni pedagogika za zatirane v borbi za njihovo učlovečenje. Problem je, koliko zatirani kot nesvobodna bitja pripomorejo k pedagogiki njihove lastne osvoboditve. Dokler bodo živeli v dvojnosti, v kateri je 'biti' 'biti kot' in 'biti kot' je enako 'biti kot zatiralec', kakršen koli prispevek ni mogoč. Ne več zatiranec in ne zatiralec, ampak človek v procesu doseganja osvoboditve. Zatirani mora biti sposoben boriti se, resničnost, v kateri je zatiranec, mora sprejeti kot situacijo in ne kot zaprt svet brez izhoda (Freire 1970, str. 39).

Zatiralec je solidaren z zatiranci, ki jih vidi kot osebe, s katerimi je krivično ravnal in ne kot abstraktno kategorijo. Človek je oseba in kot oseba mora biti svoboden. Za doseg cilja osvoboditve se mora zatiranec spoprijeti z realnostjo kritično, objektivno in ravnati mora v skladu z njo (Freire 1970, str. 39).

Pedagogika zatiranih je pedagogika ljudi, zaposlenih z bojem za lastno osvoboditev. Tisti, ki prepoznavajo ali začnejo prepoznavati sami sebe kot zatirane, morajo biti med razvijalci te pedagogike. Pedagogika zatiranih, obogatena s prvotno človeško dobrosrčnostjo, se predstavi kot pedagogika ljudi. Toda če je za omogočanje osvobajajočega izobraževanja potrebna politična moč, ki je zatirani nimajo, kako lahko izvajajo pedagogiko zatiranih, ki je tako zelo pomembna za revolucijo? Del odgovora na to vprašanje lahko najdemo v razliki med sistematičnim izobraževanjem, ki ga lahko spremenimo le s politično močjo in priložnostnimi projekti, ki bi jih morali izvajati z zatiranimi v procesu njihovega organiziranja (Freire 1970, str. 40).

¹⁰ Z analiziranjem dialektičnega odnosa med zavestjo gospodarja in zavestjo zatiranega Hegel navaja: »Eden je neodvisen in njegova bistvena narava je, da je treba biti sam zase; drug pa je odvisen, njegovo bistvo pa je življenje ali obstoj drugega. Prvi je gospodar, slednji pa porok« (Freire 1970).

Pedagogika zatiranih ima dve različni fazi. V prvi fazi zatiranci odkrijejo svet zatiranja. V drugi fazi, v kateri je bila realnost zatiranja že spremenjena, ta pedagogika preneha pripadati zatiranim in postane pedagogika vseh ljudi, vključenih v proces prvotnega osvobajanja. V prvi fazi se pedagogika ukvarja z zavestjo zatiranca in z zavestjo zatiralca, s problemom človeka, ki zatira, in človeka, ki trpi zatiranje (Freire 1970, str. 40). Je soočanje s problemom vesti zatiranih in zatiralcev. Prebuditi se mora kritična zavest, saj to vodi k izražanju socialnega nezadovoljstva. To pa so realne komponente situacije zatiranja.

Za zatiralca je zatiranec vedno tisti, ki je nasilen, čeprav je v resnici obratno, barbar, kadar reagira na nasilje zatiralca. Rešitev je 'izginotje' zatiralca kot dominantnega razreda (Freire 1970, str. 41). Kakršno koli obnašanje, ki je različno od obnašanja zatiralca, se mu zdi zatiranje. Lahko jé, se oblačí ..., medtem ko lahko več kot milijon ljudi strada, nima kaj obleči. Do teh nima nobenega spoštovanja, za zatiralce so oni sami 'human things' – ljudje. Ostali ljudje so zanj 'things' – stvari. Za zatiralce obstaja samo ena pravica, pravica, da oni sami živijo v miru. Seveda pa je za njihov obstoj potreben obstoj zatiranih (Freire 1970, str. 43).

Nasilje zatiralcev se prenaša generacijsko, prenaša se posesivnost. Zatiralci poskušajo spremeniti vse okoli sebe v objekte, nad katerimi dominirajo. Profit je glavni cilj. Zatiralci hočejo vedno več, čeprav bi zatirani imeli vedno manj ali celo nič. Za zatiralce je biti 'imeti' v razredu 'imetnikov'. Posesivnost je zanj pravica, lastnina, ki jo je podedoval.

Za njih je 'imeti vedno več' vsakdanja stvar. In če drugi nimajo nič, je to zaradi tega, ker so leni in nesposobni. Obratno ne more biti.

Za zatiranca je biti 'biti pod' zatiralcem, biti odvisen od zatiralca, saj je emocionalno odvisen. Edini način, da se zatiranec osvobodi, je, da najde smiselno borbo za svobodo in samopotrditvev (Freire 1970, str. 51).

Zatiranci morajo doseči osvoboditev kot subjekti – osebe in ne kot objekti – stvari. Sami se morajo spoprijeti, kritično. Propaganda jim ne pomaga. Morajo se boriti kot ljudje in ne kot stvari. Boriti se morajo začeti tako, da spoznajo, da so bili kot ljudje uničeni (Freire 1970, str. 55).

Freirejeva pedagogika zatiranih temelji na predpostavki, da nas tehnološko razvita družba programira za prilagodljivost in da je tradicionalno izobraževanje le sredstvo, ki pospešuje uveljavljanje te logike. Temeljno sredstvo proti temu je ozaveščanje, razvijanje kritične

zavesti in človekovo kritično in ustvarjalno obravnavanje stvarnosti. Do tega nas ne bodo pripeljali zatiralci (ne vidijo nujnosti tega boja, njihova percepcija je spačena itd.), zato so lahko nosilci osvobajanja le zatirani. Vendar je treba po Freirejevem mnenju osvoboditi oba: tako zatiranca kot tudi zatiralca, saj sta oba ujetnika iste družbene strukture. Politična akcija mora biti pedagoška akcija. Moč za uveljavljanje pedagogike zatiranih lahko pridobimo s sistematičnim izobraževanjem, še bolj pa z izobraževalnimi projekti. Za Freireja je značilna aktivna metoda, ki jo poimenuje dialog, v kateri se uveljavlja tehnika kointencionalnega izobraževanja: tu sta učitelj in učenec subjekta, ki imata skupen namen in sta vzajemna soustvarjalca znanja. Vsako drugačno možnost imenuje psevdoparticipacija. Tradicionalno izpeljano izobraževanje (poučevanje) označi z izvirnim izrazom bančniško izobraževanje; s temi izrazi v prispodobi negativno ovrednoti metodo – bančno skladiščenje informacij v učenca, to pa je primerno sredstvo zatiralca, da uveljavlja svoj interes, da spreminja zavest zatiranega, ne pa okoliščin, v katerih ljudje živijo. Bančni koncept izobraževanja je nasprotje dialoški metodi, za katero se zavzema Freire, in ki spodbuja učenca k ustvarjanju znanja in problematiziranju položajev. Temeljni cilj izobraževanja je pomagati učencem, da uveljavijo svoje znanje v praksi. To je ga je napeljalo tudi k razmišljanju o pomembnosti vsebine učenja. Ta naj bo čim bližje občutenim potrebam udeležencev in njihovim izkušnjam. Prednost naj imajo generativne teme, ki omogočajo udeležencu tako izobraževanje, da razčleni vsebine, to pa lahko naredi le, če vsebino razume; izobraževalni proces je tem bolj ustrezen, kolikor bolj omogoča človeku, da se zaveda socialnih procesov, in kolikor bolj je zmožen spreminjati svet, če to želi. Takšen proces označuje Freire z izrazom ozaveščanje. O izobraževanju, za kakršnega se je zavzemal, je menil, da mora postati zadeva državnega načrtovanja in politike (Jelenc 1997, str. 4).

5.7 Freire in izobraževanje odraslih

Freire je zapisal andragoška razmišljanja v šestdesetih in sedemdesetih let 20. stoletja. Nekateri avtorji ga umeščajo med radikalne filozofe izobraževanja odraslih. Poudarjal je osvobajajočo funkcijo izobraževanja odraslih, do katere je prišel s prakticiranjem izobraževanja v državah tretjega sveta (Braziliji, Čilu in nekaterih posameznih državah Afrike). Njegova andragoška misel je večplastna, vendar je posebno značilen njegov koncept izobraževanja in učenja odraslih. Po njegovem mišljenju izobraževanje pomaga človeku v

njegovi osvoboditvi. Zato izobraževanje nikoli ne more biti nevtrarno. Pomaga ozaveščanju človeka. Pomembna je Freirejeva metoda opismenjevanja, ki je bila primerna za države tretjega sveta. Zanj je izobraževanje politično vprašanje. Bil je zagovornik radikalne filozofije izobraževanja odraslih, katere cilj je sprememba političnih, socialnih in ekonomskih razmer, osvoboditev zatiranih, reorganizacija sistema in politike izobraževanja. Freire pa ni ostal zgolj pri besedah, svojo teorijo je preizkušal v praksi, tudi kot učitelj. Sistem njegovega poučevanja se je vedno prilagajal učencem in njihovim potrebam ter okolju v katerem živijo. Predvsem se je veliko zanimal za javno šolstvo in težil k transformaciji le-te. Razvil je povsem nov koncept odnosa med učitelji in učenci in o njihovem obojestranskem vzgojnem delovanju (Savićević 2000).

Čeprav je bila Freirejeva teorija razvita predvsem za ljudi v zatiralskih državah, je bila vedno zelo popularna v izobraževanju odraslih v številnih državah. Vendar pa se način, na katerega so se razvile in uporabile njegove zamisli, razlikuje od izvirnega načina. Vprašanje je, ali so njegova metoda in koncepti uporabni v vsaki kulturi. Kot ministru za izobraževanje mu je uspelo uvesti nekaj izboljšav na področju šolstva. Šole so dobile avtonomijo, ki jim je dovoljevala lasten izobraževalni načrt. Napredek se je pokazal tudi na samem izobraževanju učiteljev od katerih je zahteval stalno izpopolnjevanje. Izpeljal je program opismenjevanja za mladostnike in odrasle. V področje izobraževanja pa je vpeljal interdisciplinarnost, kar omogoča vidik z več zornih kotov, ki posamezniku nudi celoto. Kljub nezadostnemu uvajanju Freirejevih idej je njegova teorija veliko prispevala k razvoju zgodnjih programov opismenjevanja med letoma 1970 in 1980. Učitelji so se zavedli lastne poklicne avtoritete in svojega načina poučevanja. To zavedanje je pri učiteljih in udeležencih v izobraževanju odraslih sprožilo vzajemno priznavanje enakosti, spoštovanje, sprejemanje in kritično državljanstvo. Njegova teorija je imela štiri izhodišča za osnovno izobraževanje odraslih:

- odločitve samih udeležencev in samoupravljanje pri določanju dejanskega programa;
- izobraževanje in šolanje v vzajemnem odnosu;
- učenje iz izkušenj;
- vzajemno učenje in poučevanje.

Dosežek iz tega časa je, da so učitelji in drugi v družbi začeli drugače gledati na svoje učence. Nepismenost je bila nekaj, kar ni moglo obstajati, ker je imel vsakdo priložnost obiskovati šolo. Osnovna misel Freirejeve teorije je lahko dobra podlaga za razvoj modela poučevanja,

ki bi opolnomočil prvotne in priseljene nepismene in polpismene državljane. Nepismenost je, kot je videti, še vedno skrit problem v zahodnih kapitalističnih družbenih ureditvah, zato ji je treba nameniti veliko več pozornosti in skrbi. Freirejeve zamisli bi bile lahko tudi dober način izobraževanja posebnih manjšin v zahodnih kulturah, denimo žensk, ki še vedno živijo v moških subkulturah. Njegova izhodišča so še vedno veljavna in usmerjajo nov sistem izobraževanja odraslih.

Freirejev koncept izobraževanja in filozofije izobraževanja izhaja iz nešteto filozofskih tokov, npr. iz fenomenologije, eksistencializma, krščanskega personalizma, humanističnega marksizma in hegeljanizma. Sodeloval je pri prevzemu evropskih idej v Brazilijo in jih razširil tako, da je presenetilo celo druge izobraževalne mislece in intelektualce v Evropi in Severni Ameriki (Gerhardt 1994, str. 452).

Veliko tradicionalnih izobraževalcev se s Freirejevo filozofijo in sistemom izobraževanja ni strinjala. Njegovo razmišljanje o pomembnosti vsebine učenja in prednosti generativnih tem so bile v središču izobraževalnih razprav zadnja tri desetletja pred njegovo smrtjo. Še pred tem je v času izgnanstva njegovo delo prestopilo meje tretjega sveta (Gerhardt 1994, str. 452).

Ker je Freire pisal o posebnih izobraževalnih kulturah, obstaja občutek, da je razvil le tiste dele svoje teorije, ki so ustrezale družbenim razmeram, kjer je deloval. Njegove življenjske izkušnje (izgnanstvo, zapor) so prispevale k razvoju njegovih idej. Njegovo delo pa nima trdnega teoretičnega okvira, saj je razlagal predvsem izobraževalne razmere in procese v družbi. Svoj pristop k izobraževanju je po vrnitvi iz izgnanstva predstavil skozi nešteto intervjujev, ki so bili objavljeni v številnih revijah in knjigah (Gerhardt 1994, str. 452).

Moč za uveljavljanje pedagogike zatiranih je Freire videl predvsem v sistematičnem izobraževanju, še bolj pa v posameznih izobraževalnih projektih. V tem pa je ostal utopičen, ker je ohranjal svojo vero v ljudi in njihove sposobnosti, da lahko s svojim znanjem sodelujejo pri ustvarjanju pravičnejše družbe (Gerhardt 1994, str. 453).

6 PRIMERJALNA ANALIZA: ANTONIO GRAMSCI IN PAULO FREIRE

6.1 Družbene razmere

Gramsci in Freire sta živela v času naraščajoče industrializacije in razvoja kapitalizma, s katerim so bili povezani zatiranje in izkoriščanje delavskega razreda ter težke ekonomske in socialne razmere, v katerih so živeli nižji socialni sloji (Kump 2009). Gramsci je svoje prvo delo izdal leta 1916, leta 1936, pred svojo smrtjo, je še pisal Pisma iz ječe. Freire je svoje prve misli o filozofiji izobraževanja zapisal leta 1959 (Mayo 1998). Kljub časovnim razlikam, Gramsci se je rodil 30 let pred Freirejem, imata podobni življenjski zgodbi. Oba avtorja izvirata iz revnih družin in oba sta preživela težko otroštvo. Gramscijev oče je bil zaradi prevare zaprt, kar je Gramscijevo družino pahnilo v revščino, medtem ko je Freirejeva družina zaradi ekonomske recesije obubožala. Te izkušnje so imele neugoden učinek na njuno začetno izobraževanje in materialno revščino v zgodnjem življenju. Podobne so tudi njune izkušnje, ki sta jih pridobila v siromašnih in industrijsko nerazvitih krajih, kjer sta živela, na Sardiniji in v Recifeu, in kasneje, ko sta bila družbeno in politično aktivna, v razvitih industrijskih mestih, Torinu (Gramsci) in Sao Paulu (Freire). Ker je bilo kakovostno izobraževanje omogočeno le eliti, ki je vodila državo, sta se Gramsci in Freire zavzemala za dostop do izobraževanja revnejših slojev prebivalstva, da bi lahko s svojim znanjem sodelovali pri spreminjanju in vodenju družbe (Kump 2009).

Gramsci se je osredotočal predvsem na zahodno kapitalistično družbo, ki jo je označil kot družbo delavskega razreda in dobro razvito civilno družbo. To je odkril v Torinu, kjer je postal aktiven novinar in politični aktivist ter univerzitetni štipendist mesta. Torino je bil 'italijanski Petrograd'. Torinski proletariat je bil tradicionalno politično organiziran in vpleten v številne nepravilnosti. Delavske množice so bile prepričane, da se bo ruska oktobrska revolucija ponovila tudi v tem velikem italijanskem industrijskem centru. V takšnih okoliščinah se je napredno delavsko gibanje na politični in teoretični ravni borilo za avtentično razlago marksizma, za njegovo prilagoditev specifičnim oziroma novo nastalim razmeram v posameznih deželah. Uspeh Oktobrske revolucije je pomenil zmago tiste usmeritve v marksizmu, ki se ni suženjsko obnašala do teorije, ampak jo je v zaostalih razmerah obogatila z novimi praktičnimi – revolucionarnimi spoznanji in uspehi.

Podobne razmere so se pojavile tudi v Latinski Ameriki, kjer je potekala revolucija v regiji (kubanska revolucija), ki je zbirala ljudske sile. To je bila podoba Brazilije poznega 1950. in zgodnjega 1960. leta. Sindikati, združenja kmetov in delavske organizacije, tako kot radikalna verska gibanja, so postali dejavni, ko je državo vodil ljudski reformist João Goulart, ki naj bi gradil močno zvezo med kmeti. Goulart naj bi poskušal vzpostaviti agrarno družbo s sponzoriranjem programov za opismenjevanje in razvijanje kritičnega mišljenja v siromašni severovzhodni regiji Brazilije s Freirejevo koordinacijo. To bi ljudem omogočilo, da bi se lahko udeležili volitev. V obeh primerih je prišlo tako do masovne družbene mobilizacije kot zmage desnice. V primeru Italije je Mussolinijev marš v Rim leta 1922 tisti, ki je vodil fašistični vzpon na oblast in tudi Gramscijevo zaprtje. V primeru Brazilije pa je bil vojaški puč tisti, ki je zrušil Goulartovo vlado in Freireja izgnal iz njegove domovine.

Gramscijeva Italija in Freirejeva Brazilija sta bili državi notranje odvisnosti oziroma, po Gramsciju, državi notranjega kolonializma. V Braziliji je bila avtohtona buržoazija z jugovzhodne regije povezana v zvezo z lokalnimi veleposestniki s severovzhoda regije. Buržoazija je tako vzpostavila nadzor nad celotno državo. Zaradi neenake regionalne podpore industrializaciji se je revščina stopnjevala. Zemljo so si lastili lokalni veleposestniki in ravno to je botrovalo polfevdalnim odnosom. Jugovzhodne regije Brazilije ni zanimal industrijsko nerazviti severovzhod. Podobno se je dogajalo tudi v Italiji.

Gramscijevo poznavanje zgodovine in kulture, navezanost na dvakrat podrejeni jug – podrejenost kmetov in drugih slojev lokalnim veleposestnikom, duhovščini in drugi maloštevilni inteligenci ter podrejenost juga Italije severu – podrobno poznavanje kulture, običajev in verovanj, to so bila izhodišča, od katerih se ni nikoli oddaljil in ki so mu omogočila hkratno širino in ostrino pogledov. Iz njih je v zapisih iz zapora izoblikoval celovit teoretičen sistem.

Začetna iskanja Gramscija in Freireja so neposredna posledica razmer, s katerimi sta se soočala in ki sta jih spreminjala, pri čemer sta gradila tudi sama sebe. Freire je prvič bral Gramscija v izgnanstvu, kjer je pet let deloval v Čilu pri izobraževalnih programih za odrasle (Coben 1998, str. 117):

"Gramscija sem bral in ugotovil, da sem bil močno odvisen od njega, še preden sem ga sploh prebral. Fantastično je bilo, ko sem odkril, da sem bil pod vplivom nekoga, ne da bi sploh prebral njegovo intelektualno delo."

Gramscija citira skupaj z mnogimi drugimi avtorji, katerih misli je preučeval (Sartre, Mounier, Fromm, Althusser, Luther King, Che Guevara, Marcuse, Petrović, Hegel, Marx, Lukacs, Castro, Husserl, Mao Zedong, Lenin, Kosik) kot tudi druge levo usmerjene katoliške filozofe in druge avtorje iz Latinske Amerike, ki so preučevali problem zatiranja. Freire ni samo spremljal kitajske kulturne revolucije, temveč je bil pod vplivom političnih gibanj, ki so bila prisotna v šestdesetih letih prejšnjega stoletja med mladimi, posebej med tistimi na univerzah (Savićević 2000).

Posamezni znanstveniki so veliko svojega dela namenili prav preučevanju Gramscijevih besedil. Freireja so zanimale ideje, ki so bile zanj uporabne, ni ga skrbela teoretična čistost. Združevanje z Gramscijevimi idejami se pojavi v njegovih pogovornih knjigah s filozofom Faundezom, ki se je ukvarjal z Gramscijevo mislijo in je postala pomembna v posebnem trenutku latinsko-ameriškega marksizma (Coben 1998, str. 120). Freirejeva neposredna sklicevanja so kratka. Freire razpravlja s Faundezom o Gramscijevih intelektualcih. Intelektualci v Latinski Ameriki kot organski intelektualci (Freire ni uporabljal izraza 'organski') naj bi se aktivno vključevali v družbo in naj bi stremeli k družbenim spremembam.

Vpliv Gramscija, s katerim je prišel v stik, je tudi v Freirejevih objavljenih delih v angleškem jeziku, kjer se nanj sklicuje, vendar ne v njegovih najbolj znanih delih: v Pedagogiki zatiranih, v Izobraževanju kot praksi za svobodo ali Pedagogiki v procesu: pisma za Gvinejo Bisao. Gramscijevo ime se pojavlja poleg drugih imen v Pedagogiki upanja, citiran pa je tudi v delu Kulturna akcija za svobodo (Coben 1998, str. 118).

Oba avtorja sta bila pod močnim Heglovim vplivom. Hegel misli, da se da človeške (ne tako prijazne) strasti, kot so pohlep, častihlepnost, jeza, ljubosumnost, zavist, vpreči tako, da z zvijačnostjo uma njihovo razdiralno moč uporabimo v splošno korist posameznika, družbe in države. »Heglov sloviti pojem zvijačnosti uma izraža misel, da ljudje s tem, ko sledijo svojim strastem, služijo nekemu višjemu svetovnozgodovinskemu cilju, ki pa se ga sploh ne zavedajo« (Hirschman 2002). Močno je viden torej vpliv dialektične teorije Hegla. V tistih časih so menili, da bo kapitalizem prinesel boljše življenje ne le posameznikom, ampak da bo omogočil tudi blaginjo in mir med državami. Pri Gramsciju lahko govorimo o neohegelizmu, ki ga je spoznal preko idealista filozofije Croceja. Freire pa je hegelizem spoznal iz del krščanskih avtorjev, kot so Chardin, Mounier in Niebuhr. Gramsci in Freire sta v svojih kasnejših delih pisala manj idealistično, a zato toliko več o ekonomskih procesih družbenih sprememb. To dokazuje razvoj teorije tovarniških svetov in Gramscijeva vloga pri

sindikalnem izobraževanju, ko so to zahtevale in omogočale razmere. Freire pa je leta 1978 izdal knjigo *Pedagogika v procesu*, kjer je analiziral ljudsko izobraževanje in družbene odnose (Mayo 1998, str. 84).

6.2 Povezava Gramscija in Freireja z ljudskim izobraževanjem

Nekateri avtorji trdijo, da izraz radikalno ljudsko izobraževanje izhaja iz Latinske Amerike, kjer se je pojavilo v 60. in 70. letih 20. stoletja (Kump 2004, str. 14). Dejstvo je, da je Freire najbolj znan idejni vodja ljudskega izobraževalnega gibanja za osvoboditev zatiranih. Vpliv Freireja je bil ključnega pomena v različnih projektih ljudskega izobraževanja kot je bil njegov koncept ozaveščanja. Teorija in praksa ljudskega izobraževanja sta imeli velik vpliv v Latinski Ameriki, tako na področju neformalnega izobraževanja odraslih kot tudi v javnem šolstvu. Gramscijev preporod v šestdesetih letih 20. stol. je imel malo vpliva na tradicijo ljudskega izobraževanja, njegovo delo pa je spremljala tudi velika razprava o Marxovih in Engelsovih pojmovanjih Latinske Amerike. Gramscija prej niso razumeli, ker je dolga leta kazalo, da razmere v latinsko-ameriški družbi bolj ustrezajo 'mobilni vojni' kot pa 'pozicijski vojni', ki se je bolje navezovala na razmišljanja v njegovih zvezkih. To morda lahko pojasni, zakaj se je dokončno priznanje Gramscijevega dela v Latinski Ameriki zgodilo prav v drugi polovici šestdesetih let. Vedno večja pozornost, ki so jo znanstveniki s področja ljudskega izobraževanja in dejavni borci namenjali Gramscijevemu delu, izhaja iz celote političnih in teoretičnih dejavnikov. V šestdesetih letih je vsa Latinska Amerika preživljala tista gibanja revolucionarne vojne, s katerimi je hotela ponoviti dejanja kubanske revolucije, v sedemdesetih letih pa je morala začeti razmišljati o vzrokih za poraz gverilskih gibanj. Vendar so v tem obdobju v Braziliji mnogi poudarjali ogromno bogastvo Gramscijevega dela. Freire pri tem ni bil izjema.

Pojav Gramscija v Latinski Ameriki je odprl pot številnim razpravam Freirejevih in Gramscijevih perspektiv izobraževanja odraslih. Freirejev vpliv na ljudsko izobraževanje se kaže na različne načine: v načelih in metodah opismenjevanja v Pedagogiki zatiranih; v družbenih sektorjih (kmeti oziroma campesinosi, obrobno urbana skupina in ženske); vlogi izobraževalca in kulturni tradiciji; v konceptu bančniškega izobraževanja itd. S pojavom Gramscija so se Freirejevi ljudski izobraževalci soočali z vprašanjem primernosti njegovih del za Latinsko Ameriko. Glavni Gramscijevi koncepti, ki so bili pomembni pa so bili: politično

konstituiranje podrejenih razredov, vloga intelektualcev ter odnosi med strankami in množičnimi gibanji.

6.3 Podobnosti med Gramscijem in Freirejem

6.3.1 Politika izobraževanja

Gramscijeve ideje o izobraževanju odraslih v dvajsetih letih 20. stoletja so bile značilne za mobilizacijo delavskega razreda. Po njegovem mnenju delavski razred potrebuje izobraževanje za utrjevanje in spreminjanje odnosov moči v družbi. Tako Gramsci kot Freire nista bila samo družbena teoretika in teoretika izobraževanja, temveč tudi aktivna delavca na področju izobraževanja, kjer je potekal razredni boj. V svojih izobraževalnih aktivnostih sta poudarjala povezanost med izobraževanjem in politiko. Izobraževanje je zanj v funkciji razrednega boja. Tako za enega kot za drugega misleca izobraževanje odraslih ne more biti nevtralnno. V izobraževanju odraslih sta videla možnost za ustvarjanje nasprotne kulture, ki bo osvobodena vrednosti vladajočega razreda. Gramsci je takšno kulturo imenoval proletarska kultura, medtem ko je bila za Freireja le-ta narodna kultura (Mayo 1988). Radikalno izobraževanje odraslih ima pri tem pomembno vlogo, zlasti če problematizira "samoumevna" pojmovanja tistega, kar je opredeljeno kot "realnost", s tem, da demaskira prikrita ideologije in razširja demokratične, dialoške družbene odnose v nasprotju s konvencionalnimi, asimetričnimi odnosi, ki podpirajo in odražajo "legitimne" odnose moči v družbi (Kump 2009). To se je pokazalo pri Gramscijevih tovarniških svetih, s poudarki na radikalnih demokratičnih družbenih odnosih do dela, delitve moči in izobraževanja. Podobno je pri Freirejevih kulturnih krožkih, kjer je poudarek na dialogu, kritični zavesti, družbenih odnosih med zatiranimi in zatiralci in uresničevanju participacije in demokracije v praktičnih dejavnosti. Oba avtorja se zavzemata za emancipacijo podrejenih razredov oziroma zatiranih skupin izpod hegemonске dominacije vladajočega razreda oziroma zatiralcev.

Gramsci in Freire sta pretresla politično naravo izobraževanja odraslih. Za Gramscija je vsak hegemonски (voditeljski) odnos v bistvu izobraževalni odnos. Zaradi tega ima izobraževalna dejavnost pomembno vlogo tako v utrjevanju kot tudi v spreminjanju odnosov moči v določeni družbi, zlasti v zahodnih kapitalističnih družbenih ureditvah. Hegemonija, glavni

koncept Gramscijeve družbene teorije, govori o tem, kako dominantni razred svojo moč ne uveljavlja samo s silo ampak tudi, kar je še bolj pomembno, s pomočjo soglasja. Takšno soglasje se generira s pomočjo legitimnih ideologij in družbenih odnosov, zlasti s kulturnimi in izobraževalnimi dejavnostmi. Za Freireja je izobraževati zelo politično dejanje, ker pravi, da je nemogoče zanikati, razen namenoma ali nevede, politični vidik izobraževanja (Mayo 1998, str. 82).

Zaradi Gramscijevega političnega delovanja in vodenja lahko v njegovih zapisih zasledimo revolucionarno teorijo, s katero bi delavski razred pridobil moč v družbi. Njegova miselna podlaga je sestavljena iz številnih drobnih fragmentiranih delov, to pa je seveda treba pripisati posebnim pogojem, v katerih je pisal svoja Pisma iz ječe. Njegova teorija revolucionarne strategije je jasna - s pomočjo revolucije je glavni cilj izobraževanja radikalna sprememba družbenih odnosov.

Freirejeve ideje niso naklonjene revolucionarni teoriji. Njegova dela imajo poudarek na krščanskih in marksističnih idealih – osvoboditve, ki je predstavljala osnovo izredno pomembnega politično-religioznega družbenega gibanja. To gibanje je imelo pomembno vlogo pri revoluciji tiste regije in se je širilo preko meja Latinske Amerike. Njegova vizija je bila revolucionarna in je poudarjalo stalno borbo proti vsaki obliki zatiranja in družbeni krivici.

Ideje obeh avtorjev usmerjajo k splošni viziji družbene spremembe – sprememba brez vseh oblik strukturnega in simboličnega nasilja. Najpomembnejša vloga, po njunem mnenju, za boj proti obstoječemu sistemu, družbeni strukturi in vsem njenim oblikam zatiranja ljudi in njihovega izkoriščanja, je v izobraževanju.

6.3.2 Pojmovanje civilne družbe

Gramsci pravi, da je pomembno razlikovanje med politično in civilno družbo. Pri prvi gre za direktno dominiranje, vodstvo, nadzorovanje, pri drugi pa je vodstvo prostovoljno in neprisilno. Za Gramscija so institucije, ki igrajo pomembno vlogo v izobraževalnem in hegemonskem odnosu, tvorci civilne družbe. To so institucije, kjer poteka boj za oblast. So braniki države in po Gramsciju ne morejo biti osvojeni z napadom oziroma manevrsko vojno. Nasprotno, pomembno je, da delujejo v pozicijski vojni, to je ideološki vojni civilne družbe.

Vojna za pozicijo pa pomeni ustanovitev različnih socialnih organizacij in kulturnih prireditev. Izobraževanje odraslih predstavlja pomembno sfero civilne družbe in je s tega stališča nivo boja. Lahko služi kot obstoječa hegemonija, kasneje pa kot protihegemonski boj. Po Gramsciju je pomemben razvoj intenzivnega delavskega kritičnega mišljenja, ki je prednostna naloga pri osvajanju države. To je nenehno raziskovanje teorije in njene uporabe ter aktivno vključevanje posameznikov v izobraževalne vsebine, ki so povezane z vsakdanjim življenjem.

Gramsci je civilno družbo opredelil za zasebni, hegemonski aparat države. Tudi če kdo dopušča, da je Gramsci videl zasebno, civilno družbo kot različno od države ali politične družbe, prav gotovo drži, da je obe videl kot konstitutivni del superstrukture ali področje ekonomske moči vladajočega razreda in političnega interesa. V nasprotju z zagovorniki civilne družbe Gramsci ni zagovarjal oblikovanja ali obrambe obstoječe meščanske civilne družbe, ampak ustvarjanje proletarske hegemonije v postrevolucionarni situaciji (Allman in Wallis 1997).

Krajša analiza civilne družbe je tudi pri Freireju, ki se neposredno opira na izobraževanje in vidi delovanje civilne družbe tam, kjer služijo za utrditev obstoječih odnosov moči v družbi ali preoblikovanje le-teh. Tradicionalne izobraževalne metode, ki jim Freire pravi 'bančniško izobraževanje', so primer predpisujočega pedagoškega načina; po njegovem je eden od osnovnih elementov odnos med zatiralcem in zatiranim. Bančniško skladiščenje informacij v učenca je primerno sredstvo zatiralca, da uveljavlja svoj interes, da spreminja zavest zatiranega, ne pa okoliščin, v katerih živijo. Bančniško izobraževanje med drugim pospešuje nedemokratske družbene odnose in, kot pravimo temu, hegemonске ideje, ki podpirajo prevladujoče strukture moči in procese dominacije. Za Freireja so neformalne izobraževalne institucije za odrasle, predvsem ljudskega izobraževanja v skupinah/kulturnih krožkih, pomembni za klimo družbenih sprememb.

Oba, tako Gramsci kot Freire, vidita družbeno aktivnost kot področje civilne družbe, ki je bistvena za preoblikovanje obstoječih odnosov moči. Gramsci bi temu rekel, da služi kot izziv obstoječi hegemoniji (Mayo 1998, str. 84).

6.3.3 Intelektualci

Gramscijeva teorija o intelektualcih je vezana na celoten sistem družbenih odnosov. Gramscijevi organski intelektualci so misleci in organizirani funkcionarji dominantnega razreda, ki ohranjajo hegemonijo, ali pa 'podrejeni' razred, ki ustvarja novo alternativno hegemonijo. Verjame, da se intelektualci aktivno vključujejo v družbo in stremijo k družbenim spremembam.

Gramsci je posebno mesto namenil proučevanju intelektualcev, ki izhajajo iz delavskega razreda in ki bodo svojo kulturo delili z množicami, v katerem je bil sam aktivist in ideolog. Izobraževalci odraslih, ki so bili člani tega razreda, so po Gramsciju ustrezali kategoriji organskih intelektualcev. Njihova naloga je bila ustvariti izobraževalni sistem, ki temelji na kritični pedagogiki in splošni izobrazbi, kakršno je prakticiral tudi Freire v Braziliji (Kump 2009). Verjel je, da je potrebno v delavski razred asimilirati tradicionalne intelektualce, vendar bi bilo bolje, če bi ta razred imel svoje lastne organske intelektualce.

Gramsci je vse svoje fizične in umske moči podredil uresničevanju zahtev torinskega, italijanskega in mednarodnega proletariata in najširših množic za spremembo pogojev njihovega življenja. Delavci iz proletarskega razreda so delovali kot izobraževalci odraslih v tovarnah, v ustanovljenih tovarniških svetih. To so bili zanj pravi organski intelektualci, saj so svoje znanje uporabljali pri družbenem delovanju. V okolju so bili znani tudi kot izobraževalci v poklicnem izobraževanju in izobraževalci družbenopolitičnih predmetov. V svojih novinarskih in zgodnjih člankih se je zavzemal za proletariat, ki naj bi vzpostavil centre za izobraževanje odraslih. To so bile skupine ali gibanja, ki so omogočile delavskemu razredu, da so prišli v stik z intelektualci s skupnimi političnimi in ekonomskimi interesi (Mayo 1998).

Med Gramscijem in Freirejem je posredna zveza med intelektualci. Freire ni uporabljal izraza organski. Zanj so bili najprimernejši tisti intelektualci, ki so del podeželja in kulture. Na primer, v Braziliji je veliko izobraževalcev, ki delujejo v krščanskih skupnostih, ki so imele močan pedagoški vpliv na Freireja, in se imajo za prave organske intelektualce. Freire je uporabil Gramscijevo teorijo intelektualcev, ko je svetoval revolucionarnemu voditelju Gvineje Bisao o osnovnem izobraževanju odraslih za množice. Freire piše o obveznem 'novem tipu intelektualca', ki bi se pomešal s kmečkimi množicami. Izkazalo pa se je, da si je izraz sposodil od Gramscija. Freirejeva ideja oblikovanja intelektualcev je, da postanejo

intelektualci organski razred, ki mu pripadajo. Predlagal je, da študenti iz univerze, ki so intelektualni potencial države, sodelujejo v programih ljudskega izobraževanja, ustvarjenih posebej za podeželske množice. Zagovarjal je proces, kjer bi študenti učili in delali s kmeti na način, ki spominja na brigadiste v kubanski kampaniji za opismenjevanje (Mayo 1998, str. 86). Freire trdi, da so vsi izobraževalci, ki se ukvarjajo z njegovo metodo, organski intelektualci. V svojih knjigah je poudarjal, da naj obstaja vez med njimi in zatiranimi. Poudarek je na predanosti in 'rasti' s skupino. Zbrisati pa je želel tudi mejo med zatiranimi in zatiralci, tako da bi zatiralce ozavestil in izobrazil, ter tako omogočil večjo enotnost in povezanost med ljudmi.

Gramsci je poudarjal močan odnos med organskimi intelektualci, delavsko kmečkim razredom in množicami. Organske intelektualce je prvotno obravnaval kot tiste intelektualce, ki so neposredno vplivali na množice pozitivno in z zdravim razumom (Mayo 1998, str. 87). Gramsci priznava privilegiran položaj intelektualcev in njihovih izobraževalnih vlog z množicami. Italijanski teoretiki so skušali najti teoretično rešitev za problem z zagovarjanjem vzajemnega odnosa med intelektualci in množicami. Proces razvoja vzajemnega odnosa je dialektično povezan z intelektualci in množicami. Ta odnos je stanje vzajemnosti medsebojnih vlog med učiteljem in učencem. Stvar vzajemnosti je poudarjena v Freirejevem delu kot oblika horizontalnih družbenih odnosov med učiteljem in učencem. Ti odnosi so značilni za dialog, kjer poteka vzajemno učenje med učiteljem in učencem. V njegovem zgodnjem delu neposredni odnosi med učiteljem in učencem niso bili poudarjeni. Pojavijo pa se v kasnejšem delu, v pogovorni knjigi z Iro Shor, kjer govori o tem, kako učitelj začne dialog pod drugačnimi pogoji in da učitelji ne delujejo z maksimalno zmogljivostjo. Zasnova, kar učitelj ve, je mnogo bolj razpršena pri Freireju kot pri Gramsciju. Tako kot Gramsci tudi Freire trdi, da izobraževalci odraslih in učenci nimajo istih pogojev v moči znanja. Gramsci je vztrajal na vzajemnem odnosu med intelektualci in množicami. Po Gramsciju naj bi torej organski intelektualci, ki izhajajo iz delavskega razreda svojo kulturo delili z množicami.

6.3.4 Razmerje med objektom in subjektom

Oba avtorja poudarjata razvoj odnosa kot subjekta med posamezniki. Gramsci je v svoji izobraževalni strategiji opisal posameznike kot subjekte v sindikalnem delavskem izobraževanju. Gramscijeva teorija tovarniških svetov je za industrijsko družbo pomembna

razprava o izobraževanju odraslih. Trdil je, da so sindikati kot sestavina zahodne kapitalistične družbene ureditve tradicionalno pomemben predstavnik izobraževanja odraslih, a ne morejo organizirati gibanja proletariata. Glavni cilj je razvoj spretnosti, razumevanja, znanja za delovanje znotraj in preko delavskih organizacij, za doseganje širših socialnih in ekonomskih ciljev. Za Gramscija je sindikat reformistična institucija, katere voditelji verjamejo "v trajnost in temeljnost popolnosti institucij demokratične države", ki je lahko spremenjena, "vendar v osnovi spoštovana" (Mayo 1998, str. 88). V sindikatu naj bi se odkrito razpravljalo o pravicah delavcev in njihovih interesih.

Takšne reformistične institucije naj ne bi predstavljale človeka kot subjekta. Po njegovem potrebuje delavski razred zagon, ki naj bi delavcem omogočal, da presežejo svoje interese. Ta zagon naj bi bilo družbeno gibanje, namenjeno da spodbudi delavski nadzor. Gibanje za tovarniške svete naj bi zagotovilo sredstva, s katerimi bi se proletariat »izobraževal, nabiral izkušnje in bil informiran o interesih dominantnega razreda, ki vladajo podrejenim razredom«. To gibanje naj bi bilo namenjeno preoblikovanju delovnega mesta kot pomembne družbene prakse v mesto izobraževanja odraslih (Mayo 1998, str. 89).

Sveti so služili kot agencije, kjer so delavci šli skozi celoten proces proizvodnje. V procesu, ki se zgleduje po Marxovem 'politehničnem izobraževanju', naj bi bilo znanje preneseno v celotni proizvodni proces. To znanje naj bi se povezovalo z ostalimi znanji, ki jih imajo organski intelektualci kot izobraževalci odraslih v ekonomskih in družbenih razmerah. Tako znanje bi pripomoglo delavcem, da sami odločajo o produktih svojega dela in o lastništvu. V poznejšem delu, L'ordine Nuovo leta 1921 Gramsci trdi, da je preoblikovanje sindikatov mogoče preko združitve s tovarniškimi sveti: »združitev naj bi potekala naravno, spontano, in sindikati naj bi bili osnova za svete kot sredstvo njihove centralizacije.« Nove trgovske organizacije bi okrepile sredstva, delavci bi prodajali svoje delo kot blago in tako postali namesto objekta subjekt ter nadzorovali delovno mesto na radikalen in demokratičen način. Vprašanje nadzora je pri Gramsciju in Freireju odločilno (Mayo 1998, str. 89).

Preoblikovanje posameznikov iz objekta v subjekt je pomemben dejavnik za Freireja. Pri bančniškem pristopu izobraževanja je učitelj subjekt, učenec pa objekt izobraževanja, ki nekritično in brez refleksije sprejema znanje. Družbeni odnosi v izobraževanju so namenjeni približevanju podobe učenca tako učitelju kot učencu. 'Učijo' učitelje, da ponovno osvajajo znanje skozi dialoško interakcijo med učenci in ostalimi člani krožka. Učitelji in učenci spreminjajo svoja stališča skozi nenehne skupinske interakcije. Ko so posneti npr. z avdio-

vizualnimi pripomočki, je njihova konverzacija predmet branega besedila in so avtorji lastnega znanja. Namesto da so pasivni udeleženci, jim je dovoljeno, da spregovorijo, saj jih je družbeni sistem utišal. Izobraževanje temelji *na vprašanju*, konceptu, ki ga Freire zagovarja kot problemsko naravnano izobraževanje (Mayo 1998, str. 90). Ta pristop omogoča učencu, da pridobi spretnosti odločanja in tako postane aktiven udeleženec skupnosti. Smisel za sodelovanje, od katerega je odvisna teorija subjekta, je Freire omenjal že v svojih publikacijah v angleškem jeziku, kjer je pisal o programu svojih metod v okviru agrikulturne produkcije.

Freirejevo izobraževanje za opismenjevanje odraslih je omogočalo kmetom, da so pridobili znanja za upravljanje svoje zemlje. Pri Gramsciju je teorija subjekta v procesu izobraževanja odraslih pomembna za industrijsko demokracijo, pri Freireju pa je takšna teorija subjektov izobraževalni predlog za agrarno demokracijo. Oba avtorja sta opozarjala, da se radikalnost izobraževanja kaže v prizadevanju ljudi, ki spreminjajo obstoječe pogoje svojega življenja, ne pa da se jim prilagajajo (Mayo 1998, str. 91).

6.3.5 Pogled na izobraževanje odraslih in družbena gibanja

Družbena gibanja lahko igrajo ključno vlogo pri zagotavljanju protihegemonske aktivnosti znotraj sistema. Potrebna so za izvajanje pritiska na državne institucije v zahodnih kapitalističnih družbenih ureditvah, in služijo interesom, tudi izobraževalnim, določenih skupin. Družbena gibanja naj bi bila potrebna, da se ohrani progresivno delo izobraževanja odraslih v državnem sistemu, ter za strategijo družbenih sprememb. Izobraževalci odraslih v državnih institucijah lahko vplivajo na proces kulturnega izročila.

Gramsci je bil pobudnik in aktivist pri ustanavljanju gibanja za tovarniške svete, kjer so bili pomembni protihegemonski boji močnega gibanja oziroma zveze gibanj. V Gramscijevih zaporniških letih, ko je gibanje tovarniških svetov zamrlo, je formuliral koncept 'zgodovinskega bloka', ki pomeni delovanje v usklajenih protihegemonskih prizadevanjih na vseh področjih za družbene spremembe. Pomembno vlogo ima izobraževanje odraslih, posebno v podrejenih družbenih skupinah, da zveza med industrijskim delavskim razredom in kmeti postane zveza v duhu 'nacionalne ljudske' enotnosti (Mayo 1998, str. 92). Glavni namen tega je bilo, da bi zatirane člane družbe in intelektualce pritegnili k gibanju proletariata.

Velik vpliv na Freirovo miselnost je imel vzpon radikalizma, v obliki gibanja Ação Popular, znotraj katoliške Cerkve v Braziliji. To gibanje se je zavzemalo za ozaveščanje ljudi o njihovi nevednosti, izkoriščanju, manipulaciji in zatiranosti. Freire trdi, da so družbene spremembe povezane z močnim družbenim gibanjem ali z zvezo gibanj. V kasnejših delih govori, da izobraževanje odraslih kot nenehni proces ne more »oblikovati družbe«, vodi pa do spreminjanja družbe in posameznika. Tako kot Gramsci nam predstavi svoje ideje, ki se le delno uresničijo (Mayo 1998, str. 92).

Freirejeve ideje so velikokrat povezane z radikalnimi verskimi gibanji v Latinski Ameriki, predvsem z gibanjem za osvoboditev, ki je imelo pomembno vlogo pri zbliževanju sil ob političnih spremembah v Nikaragvi. Freire je imel takrat kot sekretar za izobraževanje nalogo uresničevati administracijo izobraževalnih programov, tako ljudskega izobraževanja kot množičnih političnih organizacij delavskega razreda oz. gibanj. Stranka, ki ji je pripadal, je bila zgodovinsko povezana z družbenimi gibanji in sindikati.

Razprave o radikalnem izobraževanju odraslih se sklicujejo na določene elemente Gramscijevih in Freirejevih del (Kump 2004, str. 10). Oba sta poudarjala pomen neformalnega izobraževanja, zlasti v odnosu do državnih šol. Radikalno teorijo izobraževanja odraslih sta gradila na osnovi svojih neposrednih izkušenj, ki sta jih pridobila kot izobraževalca v kulturnih krožkih (Freire) in delavskih svetih (Gramsci). Oba poudarjata, da izobraževanje ni nevtrarno, ampak je tesno povezano s hegemonskimi in protihegemonskimi interesi znotraj določene družbe. Zavzemata se za boj in emancipacijo podrejenih razredov oz. zatiranih skupin izpod hegemonске dominacije vladajočega razreda oz. zatiralcev (Kump 2004, str. 10).

6.4 Razlike med Gramscijem in Freirejem

6.4.1 Izobraževanje za opismenjevanje

Freire je sprva delal z zatiranimi množicami, z nepismenimi kmeti in mestnimi reveži s severovzhodne regije Brazilije, katerih pismenost je bila povezana z volilno pravico. Zanj je izobraževanje za opismenjevanje osnova za preprečevanje zatiranosti pri procesu političnega zavedanja, o čemer govori predvsem v svojih angleških publikacijah leta 1985 (Mayo 1998,

str. 95). Z opismenjevanjem marginalizirane postavimo v položaj, ko si bodo upali spregovoriti in tako ne bodo več živeli v kulturi nemih. Opismenjevanje se je nanašalo na izobraževanje odraslih, in sicer kot del procesa ozaveščanja, ki ga je Freire spremljal v kulturnih krožkih v državah tretjega sveta in v domači Braziliji (Kump 2009). Kasneje v izgnanstvu pa je delal s podobnimi skupinami v okviru svetovanja vladam novih neodvisnih bivših kolonij, kjer je bil delež nepismenih visok. V tem kontekstu je bilo izkoreninjenje nepismenosti politično in ekonomsko nujno kot del procesa oblikovanja naroda in tu je imel Freire pomembno vlogo (Coben 1998, str. 129).

Gramsci pa v celoti zanemarja izobraževanje za opismenjevanje, razen takrat, ko obravnava standardni jezik in dialekte. Gramscijevo zgodnje politično delo je bilo za razliko od Freirejevega delo z relativno pismenim in politično organiziranim industrijskim proletariatom s severa Italije, kjer je bilo nepismenih izredno malo. Z njim je delal kot politični aktivist in novinar ter delavce spodbujal k marksistični revoluciji. Obravnaval je proces izobraževanja odraslih, ki je bil zmožen vliti bistvene kvalitete organizacije, dobrega vodenja in kulturnega zavedanja. Oprl se je izključno na proces izobraževanja odraslih pri severno industrijskem proletariatu, in ne na kmečkega. Znano je, da je bila nepismenost regij italijanskega južnega predela izredno visoka in da je Gramsci prihajal z juga. Gramsci je imel namen obravnavati 'južno vprašanje', kar pa je po aretaciji povsem opustil. Morda je videl emancipacijo južnih kmetov v tem, da bi se povezali v razrede oz. zveze, zgodovinske bloke pod vodstvom industrijskega proletariata. Po Gramsciju je bilo v tem razredu čutiti priprave za vodenje družbe. Nasprotno pa je bilo pri Freireju, ki se je osredotočal predvsem na kmečki razred, kjer je videl večji potencial za družbeno spremembo s pomočjo izobraževanja kot pri mestnem proletariatu (Mayo 1998, str. 95).

6.4.2 Odnos do obstoječega izobraževalnega sistema

Gramsci in Freire sta bila kritična do obstoječih šolskih sistemov. Freire svojo kritiko naveže v svojem konceptu bančniškega izobraževanja, medtem ko Gramsci v svoji kritični in izobraževalni teoriji to povezuje z razumevanjem hegemonije, ki je določeno stanje družbe v državi, kjer prevladujejo stališča in interesi enega dominantnega razreda, ki vlada drugim podrejenim razredom.

Družbeni odnosi med zatiranimi in zatiralci so po naravi predpisujoči. Freire je kritiziral tradicionalne metode poučevanja v šolah in jih označil kot bančniško izobraževanje; zanj je značilno mehanično kopičenje informacij, nekritično sprejemanje znanja in pogreznjenost v kulturo molka. Bančniški koncept izobraževanja temelji na predpisanih pedagoških metodah in učence odtujujejo učni snovi. Predpisujoč pedagoški način spodbuja proces kulturne invazije, v katerem učenci nekritično sprejemajo ideje, ki so jim vsiljene od zgoraj in so sestavni del dominantne kulture. Po njegovem mnenju takšno izobraževanje ne more biti nevtralnno, saj je neizogibno povezano z dominantnimi političnimi interesi. Bančniško izobraževanje zavira ustvarjalno moč posameznika in njegovo svobodo, ne omogoča razvoja kritične zavesti in ne spodbuja aktivnega delovanja v okolju. Meni, da je v otroštvu treba zagotoviti svobodno vzgojo, saj napačna vzgoja oblikuje odraslega v podrejeno osebo. Je zagovornik vzgojnih metod svobodne vzgoje, ki ni podrejena avtoriteti. Tako je na osnovi svojih izkušenj opismenjevanja brazilskih kmetov analiziral razmerja moči in dominacije. Posebej je obravnaval ideološka orodja, s pomočjo katerih tisti, ki so v privilegirani in imajo oblast, t. i. zatiralci, nadzirajo tiste, ki jih izkoriščajo, t. i. zatirane. Družbeni odnosi med zatiralci in zatiranimi so običajno predpisujoči. Ta proces se pospešuje z različnimi sredstvi, vključno s tradicionalnim izobraževanjem.

Gramsci je trdil, da šole niso nevtralne, ampak vzpostavljajo in utrjujejo dominacijo vladajočega razreda. Zato je zagovarjal potrebo po širših vsebinah v šolskih predmetnikih, te pa morajo temeljiti na humanističnih osnovah. Kritiziral je šole, ki so zgodaj specializirale otroke za poklic, in sicer s ciljem reprodukcije delovne sile. Osnovne šole bi morale aktivirati učence in snov povezati z življenjem. Učenec naj bi širil svojo osebnost s spontanim in avtonomnim učenjem, kjer je učiteljeva naloga le prijateljsko vodenje. Gramsci je močno kritiziral tudi ljudske univerze (Universite Populaire), institucije za izobraževanje odraslih, z zastarelimi metodami poučevanja odraslih. Po njegovem mnenju bi bilo potrebno na te univerze uvesti diskusijske metode, metode reševanja problemov, torej metode, v katerih bi vsi sodelovali in prispevali svoje ideje, kjer je učenec hkrati tudi učitelj in obratno, kjer je učitelj tudi učenec (Kump 2009).

6.4.3 Nameni izobraževanja odraslih

Na prvi pogled se zdi politična orientacija Gramscija in Freireja podobna. Oba sta na levi strani političnega spektra. Pri obeh ima njuno delo očitni družbeni in politični namen: poudarjata revolucionarno spremembo v družbi. Oba sta na splošno del humanistične tradicije. Oba tudi trdita, da je vloga revolucionarjev pri zagotavljanju družbenih, ekonomskih in političnih sprememb poučna. Za Gramscija je odnos med izobraževanjem in politiko celosten. Pa vendar obstajajo med njima bistvene razlike v namenih izobraževanja odraslih.

Gramsci poudarja delovanje delavskega razreda in njegove politične stranke kot gibalno revolucionarnih družbenih sprememb. Izobraževanje vodi k revolucionarnemu delovanju in ima pomembno vlogo v ustvarjanju in ohranjanju politične podpore strankam in tudi revoluciji med podrejenimi skupinami. Za Freireja je, vsaj v nekaterih delih, dejanski mehanizem družbenih sprememb kritičen nenehen proces izobraževanja, ki vodi do spreminjanja družbe in posameznika. Za razliko od Freireja Gramsci ne predlaga, da se osvoboditev od dominantne skupine pojavi kot posledica izobraževalnega procesa samega, temveč kot rezultat izobraževanja v okviru političnega delovanja delavskega razreda in razrednega boja (Coben 1998, str. 123).

Za Gramscija je marksistična revolucija, 'cilj je treba doseči', bistvenega pomena. V obeh primerih, pred in po revoluciji, izobraževanje odraslih ne more biti objektivno ali brez vrednosti, imeti pa mora 'karakter razvnete bojevitosti' (Gramsci v Coben 1998, str. 123). Zanj je izobraževanje instrument razredne osvoboditve, to je osvoboditve delavskega razreda kot nosilca revolucionarnega procesa z možnostjo osvoboditve podrejenih oziroma zatiranih članov družbe in navsezadnje cele družbe. V Freirejevem delu je razred nasproten koncept. Freire nima jasne vizije o naravi revolucije. Njegova teza je, da v primernih okoliščinah družbena in politična sprememba izhajata iz sprememb v zavedanju zatiranih posameznikov do razvoja posameznikov s kritično zavestjo. Takšnih sprememb si želi preko kulturnih dejavnosti množic, torej z družbenim udejstvovanjem.

Marx in Engels (McLellan v Coben 1998, str. 124) sta opozorila, da »življenje ni določeno z zavestjo, temveč je zavest določena z življenjem.« Gramsci pri tem opozarja na nevarnost, da revolucija zapade v mehanicizem. Ta zasnova je za Gramscija izrednega pomena in jo omenja v svojih Pismih iz ječe. Freirejevo stališče je nasprotno, njegov koncept ozaveščanja je namenjen posameznikom, pri čemer je cilj torej stopnja kritične zavesti, je človek, ki se

zaveda realnosti in njenih pritiskov na življenje in na podlagi tega aktivno sodeluje pri oblikovanju oz. preoblikovanju sveta. Njegov pristop ni bil odvisen od ugodnih političnih in ekonomskih razmer, ampak, od pokolonialnega sistema v Gvineji Bisao in družbenih razmer v Braziliji v zgodnjih 60. letih 20. stoletja.

Hegemonijo izvaja razred ali zveza razredov, ki tvorijo 'zgodovinski blok' po Gramsciju, ne pa posamezen vodja kot po Freirejevem modelu. Marksistični koncept delavskega razreda je nekaj temeljnega za Gramscijevo analizo. V njunih delih se kaže pomemben vpliv marksizma, kjer se je začela pojavljati zavest o izkoriščanju delavskega razreda. Izhod iz te situacije pa sta videla v izobraževanju nezadovoljnih in izkoriščanih delavcev nižjega razreda.

Freirejeva vizija je univerzalna in humanistična ter močno prežeta s krščanskimi vrednotami osvoboditvenega procesa. Freire piše o zatiranih, o delavcih, kmetih in revnih brez zemlje, moških in ženskah. V poznejšem delu uporablja nekoliko drugačen koncept zatiranja, vendar je njegovo pisanje o tem neenotno in s svojo vizijo ostaja večinoma utopičen in univerzalen. Freire, tako kot Gramsci, razume revolucijo kot proces in ne kot dramatičen dogodek. Za Gramscija se proces za vzpostavitev nove revolucionarne hegemonije nadaljuje preko in zunaj prevzema države: »je neprekinjen proces, neskončna smer razvoja področja svobode, da se organizira in nadzira večino državljanov – proletariat«. Njegova vizija izhaja iz zgodovinskih in geografskih okoliščin. Gramsci si kot svoje delo za Kominterno zamišlja nacionalno revolucijo v mednarodnem kontekstu. Namesto proletarske revolucije je Freirejev model revolucije bolj protikolonialna vojna za osvoboditev, ki vodi do neke vrste ustvarjanja socializma v državi. Proces ozaveščanja ostaja bistvenega pomena po revoluciji, in sicer kot sredstvo v boju proti izkoriščanju posameznikov. Pomemben element je tudi zaupanje in spoštovanje (Coben 1998, str. 126).

Znatna razlika med Gramscijem in Freirejem je njun odnos do vloge stranke. Politična pripadnost je tista točka, kjer se njuni biografiji razlikujeta, to se opazi tudi v naravi njunih del. Freirejeva aktivnost v strankarski politiki se je začela pozno po njegovem izgonu iz Brazilije, ko je prestopil v delavsko stranko. Njegove andragoške ideje niso bile del strankarstva ali ideologije neke organizacije. Za primerjavo: Gramsci je že v času svojih univerzitetnih let v Torinu deloval v politični stranki. Med letoma 1913 in 1921 je bil vključen v Italijansko socialistično stranko, od leta 1921 do zaprtja leta 1926 pa je deloval v Italijanski komunistični stranki kot generalni sekretar. Gramsci je sodeloval pri ustanovitvi revolucionarne organizacije kot prve socialistične stranke in nato še za Komunistično stranko

Italije. Vedno je postavljaj v ospredje vprašanje organiziranja sprememb v organizaciji. Gramscijevo politično delo za Komunistično stranko Italije ter kasnejše delovanje v Moskvi in na Dunaju je bilo del širšega mednarodnega gibanja. Kot vodja revolucionarne politične stranke je bil vključen v mednarodno komunistično gibanje, zato je bil v konfliktu z italijansko državo in mednarodnim kapitalizmom. Tudi po aretaciji je skušal nadaljevati politično delo skozi pisanje in ustanovitev različnih socialnih organizacij za svoje prijatelje, politične zapornike. Njegov položaj je bil bistveno drugačen od Freirejevega, katerega politična stranka je bila demokratična in ne revolucionarna organizacija. Freire je obsojal sektaštvo na levi in še posebej v svojih delih pred 1990. letom sodeluje s strankarsko politiko (Coben 1998, str. 128).

Gramsci in Freire v svojih konceptih o odnosih med izobraževanjem in državo nimata veliko skupnega. To izvira iz ključne razlike v njunem pojmovanju države. Freire ne pojasni pojma države kot take, čeprav priznava, da na medsebojni odnos močno vpliva možnost izobraževanja za osvoboditev. Velik problem vidi v sami zavesti zatiranih. Ti se nekako podzavestno bojijo svobode, ker ta zahteva odgovornost, samostojnost, kritičnost, trdo delo in neuklonljivo voljo. Podjarmljeno ljudstvo tega svojega strahu ne priznava, ampak samo sebe prepričuje v slepo resnico, da so svobodni. Predvsem pa za svoje klavrno stanje ne krivijo vladajočega razreda, pač pa krivdo prevzemajo sami, češ, da so leni in nesposobni. Oblast z njimi manipulira in jih spreminja v služabnike, ki ne znajo in ne smejo misliti s svojo glavo. Freire posledično tudi ne razčleni političnih in izobraževalnih strategij. Za izobraževalnega teoretika je to nenavadno, saj mu izobraževanje pomeni politiko.

Medtem ko je bil Gramsci revolucionar, je bil Freire zavezan poklicu izobraževalca odraslih. Oba poudarjata medsebojni odnos med izobraževanjem in politiko, vendar na različne načine: za Gramscija je politika vzgojna, medtem ko je za Freireja izobraževanje politika, čeprav tudi on poudarja 'izobraževalno naravo revolucije' (Coben 1998, str. 130).

Neenakomerni ekonomski položaj se odseva v sodobni Braziliji tako kot v Gramscijevih časih v Italiji. Brazilija se je v 50. in 60. letih 20. stoletja z močno finančno pomočjo tujine industrijsko razvila. V obeh primerih odnos temelji na izkoriščanju, Gramsci raziskuje protislovno naravo izkoriščanja podrejenih ljudi iz delavskega razreda, medtem ko Freire izkoriščanje zatiranih obžaluje (Coben 1998, str. 131).

Po Freireju in Gramsciju je pomembna naloga izobraževanja razvoj kritičnega mišljenja. Freire izobraževanje razume kot proces ozaveščanja, ki ljudem pomaga, da preidejo od kulture molka h kritičnemu mišljenju. Za kritično zavest kot zadnjo stopnjo v procesu ozaveščanja je značilno poglobljeno razumevanje problemov, zaupanje v lastno moč ter prevzemanje odgovornosti. Proces ozaveščanja vključuje radikalno kritiko vladajoče ideologije in prizadevanje za oblikovanje nove stvarnosti. Freire opozarja, da se kritična zavest razvije v praksi, torej z združevanjem mišljenja in delovanja. Do kritične zavesti ne moremo priti samo z osamljenim intelektualnim prizadevanjem, ampak tudi s pomočjo kolektivnega družbenega delovanja (Kump 2004, str. 11).

Za Gramscija je kritično mišljenje nenehno raziskovanje in odkrivanje materialne baze teorije, t. j. kritika ideološke uporabe teorije (Kump 2004, str. 11).

6.4.4 Izobraževalni proces

Za izobraževalni proces je koncept prakse pri obeh avtorjih osrednjega pomena. Koncept prakse je osrednja nit Gramscijevih misli. Termin 'filozofija prakse', ki si ga je izposodil pri italijanskem marksistu Labrioli in se pojavi v njegovem delu Pisma iz ječe kot polemika z mehanicistično usmeritvijo marksizma. To je spajanje teorije in prakse, zavesti in delovanja (Mayo 1998, str. 91). Zveza med teorijo in prakso, je hegemonika sila, ki producira te pojme, je združeni posameznik kot tvorec in pripadnik določene zgodovinske politične sile. Noben Gramscijev pojem ne obstane pri življenju brez (pojma) posameznika in številnih posredovanj, ki ga vpletajo v svet družbe in njene zgodovine in družijo v kolektivne zgodovinske subjekte, ki spajajo teorijo in prakso ter tako delajo zgodovino (Lukšič in Kurnik, str. 217). V središču Gramscijevega premisleka stoji vprašanje mehanizmov, ki ustvarjajo duhovno zgodovino, pojmovni svet, in ki s tem ustvarjajo soglasje med vladajočimi in vladanimi; predvsem je v ospredju odkritje možnosti za intervencijo v zgodovinskih dogajanjih in realizacijo ideje novega zgodovinskega bloka.

Freirejevo delo vsebuje marksistične elemente, še posebej je značilen njegov proces izobraževanja, to je prenos teorije in prakse v 'prakso'. Praksa je pomembna v Freirejevem pristopu, saj zahteva proces metodoloških elementov 'kodifikacije in dekodifikacije'. Metodološki elementi so bolj kritično povezani z družbeno realnostjo učenca. Koncept spremlja stalen proces kritičnega mišljenja, ki spodbuja praktične in analitične sposobnosti

učencev, pomembno je aktivno sodelovanje, ustvarjanje novega znanja, kritična refleksija ter kolektivna akcija za spremembo. Freire se je s tem ukvarjal tudi v izgnanstvu, ko je leta 1989 pisal svojo pogovorno knjigo z Antoniem Faundezom. Oba sta bila kritična do lastne dežele in kulture. Tukaj je vzporednica z Gramscijem, saj je v fizični in čustveni stiski v zaporu razmišljal prav o teh ukrepih. Za Gramscija je bilo kritično mišljenje in njegov razvoj aktivno vključevanje učencev v izobraževalne vsebine, ki so povezane z vsakdanjim življenjem in je nenehno raziskovanje teorije in njene uporabe.

V svojih zgodnjih delih Freire zagovarja 'intelektualno prakso'. To je praksa, ki lahko preoblikuje zavest učenca, saj sodeluje pri družbenem delovanju in tako spremeni željo po zatiranju. Vse, kar je povezano z družbenim delovanjem, vključuje v izobraževalni proces 'revolucionarno prakso'. To se lahko navezuje na Marxovo 'revolucijsko prakso', ki posega v odnose močnega družbenega gibanja in prispeva k družbenemu in političnemu delovanju. S Freirejevo izobraževalno mislijo so dvigovali zavest ljudi v Nikaragvi (Mayo 1998, str. 92).

Praksa in z njo povezani pojmi dialoga in participacije so značilnosti andragoške misli teh dveh avtorjev. Poudarjala sta, da se preko tovarniških svetov (Gramsci) in kulturnih krožkov (Freire) lahko ustvari nova kultura. V tem procesu oba poudarjata pomen jezika kot osnovo za skupno kulturo. Skupni jezik in skupna kultura sta pomembna za zatirane, za tiste, ki živijo v kulturi nemih, da bi utrdili občutke enakosti in skupnosti.

Za Gramscija je izobraževalni proces, v smislu proletarske revolucije izoblikovan kot proces in ne kot enoten dogodek. Oblike izobraževanja, ki naj bi bile organizirane za člane stranke, opisuje v Uvodu v prvi tečaj strankarske šole. Izobraževanje članov strank in aktivistov je v obdobju revolucionarnega boja posebna skrb, ker je njihov vodja ključnega pomena. Gramsci prepozna, da je politična dejavnost vzgojna in da ima izobraževanje vlogo pri razvoju analize moči aktivistov. Ko je hegemonija delavskega razreda dosežena, si zamisli obliko izobraževanja, ki je primerna za družbo kot celoto, in sicer v zapisih o izobraževanju – v Pismih iz ječe. Zanj je izobraževanje zasnovano široko in negotovo (Coben 1998, str. 132). Izobraževanje igra torej pomembno vlogo, posebno v podrejenih družbenih skupinah, saj jim s tem omogoča vstop v 'vojno za pozicijo', ki državljane popelje v širše razmišljanje o družbenih interesih.

Za Freireja so kulturni krožki najbolj priljubljena oblika neformalnega izobraževanja; njihova osnova je ožja in bolj specifična. Njegovo delo običajno obsega nacionalno opismenjevanje in kampanje za nadaljevanje opismenjevanja, ki so financirane in pod vladnim nadzorom tako v

Braziliji kot v Gvineji Bisao. Namen procesa ozaveščanja je ljudem omogočiti, da zaznajo ekonomska, družbena in politična nasprotja v družbi, in jih postaviti v stanje uma, v katerem so sposobni preoblikovanja resničnosti. Skozi ozaveščanje lahko posamezniki dosežejo najvišje oblike zavedanja, ki mu Freire kritično pravi prehodno zavedanje. Tako spoznajo samega sebe kot kulturne in možne dejavnike sprememb v družbi. Zaradi tega mora biti izobraževanje zasnovano prej dialoško kot pa pripovedno in prej problemsko kot pa didaktično. Freire poudarja aktivno in enakopravno sodelovanje učencev v izobraževalnem procesu, vseeno pa je za izobraževanje pristojen učitelj. Freirejev koncept dialoga in prakse, razmišljanja in delovanja, problematizacije in kodifikacije vključuje prej odzive posameznika kot pa skupine. Ne pojasni, kako lahko razmišljanja posameznika pretvori v politično ukrepanje.

Oba izobraževalni proces razumeta kot dialoški proces, odnos med učiteljem in učencem pa kot dialoški odnos. Freire je prepričan, da brez dialoga ni komunikacije in brez komunikacije ni izobraževanja. V dialogu sta učitelj in učenec subjekta, ki vzajemno iščeta resnico in soustvarjata znanje. To znanje nenehno problematizirata, testirata in v odnosu do dialektičnega spreminjanja sveta izpopolnjujeta. Po Freireju je osnova resničnega dialoga ljubezen do ljudi in sveta. Gramsci sicer zagovarja pomen dialoga kot oblike izobraževanja odraslih, toda za razliko od Freireja je prepričan, da so za vzpostavitev dialoga pomembne informacije, dejstva – znanje o zgodovinskih pridobitvah človeštva (Kump 2009).

6.4.5 Vloga izobraževalca

Freire in Gramsci poudarjata novo vlogo izobraževalcev odraslih, ki izhajajo iz ljudstva. Novi izobraževalci se pojavljajo v vlogi učiteljev in v vlogi učencev, torej poučujejo in se istočasno učijo. To velja tudi za učence, ki se hkrati učijo in poučujejo druge. Takšen položaj izobraževalcev priča o njihovi dialektični povezavi z množicami. Ta zveza je pomembna za uresničevanje participacije in demokracije v neposrednih praktičnih dejavnostih (Kump 2004).

Freire si predstavlja izobraževalca v ožjem, bolj specifičnem pogledu kot Gramsci. Freire si ne predstavlja države kot izobraževalca in politična stranka nima simbolnega pomena v njegovem izobraževalnem procesu. Na neposrednem primeru o učitelju Gramsci govori o

intelektualcih v ožjem smislu, to je tistih, ki opravljajo družbeno funkcijo, o vlogi učitelja in odnosu učitelj – učenec v različnih stopnjah specifične zrelosti učencev. Freire kot alternativo tradicionalnemu načinu poučevanja ponuja problemsko učenje. Ta poudarja razvoj kritične zavesti, stremi za metodo dialoga, spodbuja kreativnost in odgovarja na potrebe človeka. Zahteva spremembo v odnosu učitelj-učenec, učitelj ni več samo tisti, ki poučuje, ampak tudi sam postane učenec, ki spoznava prek dialoga z ostalimi študenti. Freire si prizadeva za dialoški odnos učitelj-učenec, ki spodbuja učenca k ustvarjanju znanja in problematiziranju. Freire se nenehno osredotoča na kvaliteto odnosa med učiteljem in učencem in je prepričan, da mora njun odnos vsebovati ponižnost, zaupanje in ljubezen.

Gramscijev cilj je drugačen: vsak državljan mora biti izobražen, da je sposoben »kot oseba misliti, učiti se in vladati – ali usmerjati tiste, ki vladajo« (Coben 1998, str. 136). Zaupanje v vodjo ni dovolj, kar je Gramsci razjasnil tako: je tisto, zaradi česar se ljudje umaknejo, če ne morejo tega uresničiti. Predstava, da državljane nadzorujejo njihove vodje ali da postanejo vodje sami, je bila Freireju tuja. Pomembno mu je bilo ljudi podpirati.

6.5 Predstavitev izsledkov primerjalne analize Gramscija in Freireja

Gramscijeve in Freirejeve ideje so vstopile na javno prizorišče v Latinski Ameriki v času nemirov in političnega spraševanja posebej na levici v šestdesetih letih 20. stoletja, kjer so potekale razprave o naravi politike in odnosih med politiko in izobraževanjem. To je bil čas pojava ljudskega izobraževanja. Ljudsko izobraževanje razvija kolektivistične vrednote, pospešuje delovanje in spodbuja spremembo od spodaj navzgor. Njune ideje so se razvijale v neugodnih družbenih razmerah in se nanašajo na njuno zavzemanje za dostop do izobraževanja revnejših slojev prebivalstva, da bi lahko s svojim znanjem sodelovali pri spreminjanju in vodenju družbe.

Primerjalna analiza odkriva nekatere podobnosti med njima in njunimi teorijami. Pri obeh je poudarek na politični naravi izobraževanja. Izobraževanje ima zanj najpomembnejšo vlogo za boj proti vsakršnim oblikam zatiranja in izkoriščanja. Pomembno je, da izobraževanje odraslih ne more biti nevtrarno, ampak je tesno povezano s hegemonskimi in protihgemonskimi interesi znotraj določene družbe. Svoje neposredne izkušnje sta pridobivala kot izobraževalca v neformalnih oblikah izobraževanja odraslih. Pomembno

vlogo sta pripisovala vzajemnemu učenju in sodelovanju med učitelji in učenci. Pri komunikaciji sta se zavedala pomembnosti dialoga. Bila sta optimistična, verjela sta v možnost razvoja in napredovanja ljudi.

V pojmovanju civilne družbe sta oba poudarjala družbeno aktivnost, ki je bistvena za preoblikovanje obstoječih odnosov moči. Gramsci pri tem izstopa in razvije svoj koncept družbene teorije civilne družbe, medtem ko Freire le na kratko analizira delovanje civilne družbe. Zanima ju predvsem vloga institucij, ki so tvorci civilne družbe. Freire je kritiziral tradicionalne metode poučevanja v šolah in jih označil kot bančniško izobraževanje, Gramsci pa je močno kritiziral ljudske univerze, institucije za izobraževanje odraslih z zastarelimi metodami poučevanja odraslih.

Tudi pri pojmu intelektualcev Gramsci razvije svojo teorijo dveh različnih kategorij intelektualcev. Najpomembnejši so organski intelektualci, ki jih je Gramsci postavil nasproti tradicionalnim intelektualcem, za katere pravi, da zgolj izobražujejo oziroma predavajo. Organski intelektualci so v neposrednem stiku z delavskim razredom in so jim v pomoč pri reformah. Organski intelektualci naj izhajajo iz delavskega razreda in ga le ta izbere za svojega. To ugotovi tudi Freire, ki si je prizadeval za intelektualce iz podeželja in bi na tak način dosegel večjo enotnost in povezanost med ljudmi.

Oba poudarjata tudi razmerje do subjekta. Gramsci v svoji teoriji o tovarniških svetih govori o pomembnosti znanja, da bi delavci znali nadzorovati svoje delovno mesto in tako postali subjekti. Tudi Freire pravi, da sta pri dialogu učenec in učitelj subjekta, saj se drug od drugega uči in znanje problematizirata.

Družbena gibanja so igrala pomembno vlogo pri Gramscijevih in Freirejevih idejah. Gramsci je sodeloval pri delavskem gibanju za tovarniške svete, kasneje v zaporu pa je razvil teorijo zgodovinskega bloka, ki je zapletena in neskladna skupnost superstruktur, ki so refleksi družbenih odnosov produkcije. Freirejeve ideje se navezujejo na radikalna gibanja v Latinski Ameriki. Zavzemal se je za ozaveščanje ljudi o njihovi nevednosti, izkoriščanju, manipulaciji in zatiranosti.

V njunih pristopih k izobraževanju odraslih pa se kljub vsemu kažejo pomembne razlike. Prva pomembna razlika je v izobraževanju za opismenjevanje. Freire je svoje delo v celoti posvetil opismenjevanju. Najnižji sloji izboljšajo svoj položaj le preko opismenjevanja in razvijanja kritičnega mišljenja. Poudarjal je, da je opismenjevanje osnova za preprečevanje zatiranosti in

začetek sodelovanja v političnem življenju. Pri tem je mislil predvsem na kmečki razred. Gramsci je govoril o delavskih množicah industrijskega proletariata. Znano je, da je bila nepismenost tega razreda zanemarljiva in je po svoji aretaciji to področje povsem opustil. Vpliv na prihodnost je videl predvsem v kulturnem zavedanju množic.

Do obstoječega izobraževalnega sistema sta bila kritična, vendar vsak na svoj način. Freire je bil kritičen do bančniškega koncepta izobraževanja, kjer gre za mehanično kopičenje informacij. Tak način poučevanja ovira ustvarjalno moč posameznika in njegovo svobodo, ne omogoča razvoja kritične zavesti in ne spodbuja aktivnega delovanja v okolju. V sistem implicira dihotomijo, namesto da bi povezovalo, razdvaja. Postavlja strogo določena dejstva, ki so nespremenljiva in določajo položaj človeka, ne glede na njegove potrebe. Gramsci pa govori o nevtralnosti šol, kritizira ljudske univerze in se zavzema za diskusijske metode.

Pri obeh avtorjih se kažejo razlike tudi v namenih izobraževanja odraslih. Gramsci izobraževanje odraslih obravnava v kontekstu političnega delovanja razreda in razrednega boja, Freire pa poudarja ključno vlogo izobraževanja kot nenehnega procesa, ki vodi do spreminjanja družbe in posameznika. Za Gramscija je glavni cilj izobraževanja radikalna sprememba družbenih odnosov s pomočjo revolucije, za Freireja pa ravno nasprotno, saj nima jasne vizije revolucije. V svojih delih Freire poudarja pomen kulturnih, ne pa toliko političnih in ekonomskih sprememb. Revolucijo označuje kot dejanje ljubezni, kot izdelek vere v človeka in humanost. Bistvo Freirejevega razumevanja izobraževanja je vizija humanizma kot končnega cilja radikalnega izobraževanja. Zaradi tega je tudi revolucijo obravnaval subjektivno, pri tem pa ni poglobljeno analiziral politične in ekonomske strukture družbe (Kump 2004, str. 12).

Za izobraževalni proces je pri obeh pomemben koncept prakse. Pri Gramsciju se pojavi v filozofiji prakse, ki je ideološko orodje za širjenje zavesti, da ljudje postanejo sposobni obvladovati svoja življenja, voditi družbo in nadzorovati tiste, ki vodijo družbo. Freire pa prakso povezuje z razvojem kritične zavesti. Za oba je izobraževalni proces v bistvu dialoški proces, vendar so za dialog Gramsciju pomembne informacije in dejstva.

Oba poudarjata vlogo izobraževalcev, vendar na drugačen način. Freirejev izobraževalec naj bi se vključil v okolje neizobraženih in jih z metodami popeljal do kritičnega razmišljanja s pomočjo dialoga in družbenega udejstvovanja. Freirejev izobraževalec se nenehno osredotoča na odnos med učiteljem in učencem. Gramscijev cilj je drugačen in se ukvarja predvsem s

teorijo družbene analize. Vsak izobraževalni odnos je zanj hegemonski odnos, pri čemer ima izobraževalna dejavnost pomembno vlogo pri utrjevanju in pri spreminjanju odnosov moči v družbi.

Izsledki primerjalne analize podobnosti in razlik Gramscijevih in Freirejevih idej kažejo na to, da so njune ideje aktualne in uporabne tudi v današnjem času, potrebno jih je le nekoliko prilagoditi. Kot radikalna predstavnika izobraževanja odraslih sta poudarjala, da morajo ljudje spremeniti obstoječe neznosne življenjske razmere, ne pa se jim prilagajati. Izobraževanje odraslih za družbene spremembe izhaja iz predpostavke, da so vse izobraževalne intervencije politične narave. Gramsci in Freire sta dobro razumela, da je treba zatirane in delavski razred izobraziti in jih pripraviti na spremembe, da lahko sami rešijo svoje probleme z zavedanjem lastnih slabosti in prednosti. Pri tem sta razvijala svoje koncepte in metode. Razumela sta tudi, da izobraževanje odraslih ni primarno namenjeno razvoju njihove kariere, ampak gre za razvoj celotne osebnosti, ki bo posamezniku in družbi pomagal pri spopadanju z vsakdanjimi problemi. Tradicija izobraževanja odraslih se v sodobnosti poveže s spoznanji o strateški moči vseživljenjskega učenja, ki postane v razvitih družbah nujno za razvoj gospodarstva in za družbena gibanja, kot sta jih opisovala Gramsci in Freire. Izobraževanje odraslih je predstavljalo upor proti dominaciji enega miselnega toka, širjenje znanja za razvijanje kritičnega mišljenja in tudi način za zviševanje učinkovitosti dela in dobička ter prilagajanje kapitalu. Gramsci in Freire sta pri tem poudarjala boj za človekove pravice za enake možnosti ter solidarnost z zatiranimi in odrinjenimi. Pri izobraževanju odraslih sta se zavedala pomena opismenjevanja, ki bi zatiranim in delavskim množicam omogočal vpliv na prihodnost. Freirejeva metoda opismenjevanja je bila prav v državah v razvoju v preteklosti prioriteta v izobraževanju odraslih. Ta prioriteta je ostala v ospredju vso drugo polovico 20. stoletja. Oba sta poudarjala tudi pomen neformalnega izobraževanja odraslih. Radikalno teorijo izobraževanja odraslih sta gradila na neposrednih izkušnjah kot izobraževalca v kulturnih krožkih (Freire) in tovarniških svetih (Gramsci) in dobro sta se zavedala, da to vpliva na ustvarjanje družbeno-ekonomskih in političnih sprememb v državah po svetu. Velik problem namreč danes predstavljata povečevanje socialnih razlik in pojav revščine, ki povzročata tudi izključevanje ljudi iz družbene in ekonomske participacije.

V Evropi in v ZDA so v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja ideje Freireja prevzemale različne politične skupine, naklonjene gibanjem za osvoboditev. Kritično obravnavanje hegemonije ter želja po premagovanju obstoječih prevladujočih družbenih struktur sta te

skupine vodila k zanimanju za Freireja in Gramscija. Njuna aktualnost za izobraževanje zatiranih in delavskega razreda je bila prisotna že takrat in se kaže še danes, tako da v svetu obstajajo razni inštituti, ki širijo njune ideje, pomembne za učenje in izobraževanje odraslih.

Tako je bila leta 1982 ustanovljena Fundacija Gramscijevega inštituta, na podlagi že obstoječega Gramscijevega inštituta, ki je bil ustanovljen leta 1949 v Rimu v Italiji s ciljem, da zbira bibliografsko in arhivsko gradivo v zvezi z Gramscijem, njegovim profilom in mislimi, zgodovino italijanskega delavskega in socialističnega gibanja ter zgodovino italijanske komunistične stranke. Fundacija deluje na področju zgodovinskih in filozofskih raziskav, organizaciji konferenc in simpozijev, publikacij in usposabljanja. Redno objavlja anale in četrtletne revije *Studi storici* in *Europa*. Arhiv fundacije se osredotoča na evidence italijanske komunistične partije (1921–1991), zbira tudi več drugih arhivskih gradiv v zvezi s politično, družbeno in kulturno zgodovino 20. stoletja v Italiji. Fundacija obsega več kot 100.000 tiskanih knjižic, zlasti v zgodovinskem delu, in zbirko več kot 4400 periodičnih publikacij (Burke 1999, 2005). Gramscijev inštitut s pomočjo raziskav, polemike in z ljudskim izobraževanjem sodeluje z aktivisti širom po svetu, ki se učijo od idej iz Gramscijevega političnega prostora, ter razvija politiko boja hegemonije in ljudsko solidarnost za prenos njegovih misli v prakso še danes. Tako v različnih delih sveta deluje še več inštitutov, ki nosijo Gramscijevo ime.

Prav tako je bil ustanovljen Freirejev inštitut leta 1991 v Sao Paulu v Braziliji z namenom, da širi Freirejeve teorije o ljudskem izobraževanju in temelji na skupnosti za učenje. Njegov direktor je dr. Carlos Alberto Torres, znani profesor z ameriške univerze UCLA ter avtor mnogih knjig o Freireju. Freirejev inštitut izvaja mnogo projektov v različnih državah po svetu. Freirejeve inštitute lahko danes najdemo tudi še v Južni Afriki, Španiji, na Malti in na Finskem (Freire institut). Freirejevo delo je tako vplivalo na ljudi, ki delajo na področju izobraževanja, razvoja skupnosti, zdravja in številnih drugih področjih. Razvil je pristop k izobraževanju, ki vodi k spremembam in razvoju. Njegovo prvotno delo je bilo namenjeno predvsem opismenjevanju odraslih.

7 ZAKLJUČEK

Andragoška misel se je konstituirala in oblikovala v 20. stoletju. K temu oblikovanju so bistveno prispevali posamezniki, med katerimi najdemo tako Antonia Gramscija kot Paula Freireja. Njune ideje o izobraževanju in učenju odraslih so večplastne tudi za proučevanje, predvsem zaradi raznovrstnosti njunih del. Obravnavata filozofske, sociološke in politične dimenzije, pa tudi antropološka, andragoška in metodična vprašanja izobraževanja in učenja odraslih. Gramscijeve in Freirejeve misli so se pojavile v mednarodnih razmerah razvoja izobraževanja odraslih v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja. Čeprav predstavljata razmere izobraževanja v Evropi (Gramsci) in v državah tretjega sveta (Freire), se v njunih mislih pojavlja mnogo pomembnih težišč, ki utemeljujejo občo andragoško teorijo in misel.

V andragoški literaturi sta Gramsci in Freire označena kot pripadnika radikalne filozofije izobraževanja in učenja odraslih. Torej oba avtorja poudarjata, da izobraževanje ni nevtrarno, ampak je tesno povezano s hegemonskimi in protihgemonskimi interesi v določeni družbi; skratka vse izobraževalne intervencije so politične narave (Kump 2004). Zasnovano je na spoznanju o močni povezanosti znanja, kulture in moči. Gramsci in Freire sta opozarjala, da se radikalnost izobraževanja kaže v prizadevanju ljudi, ki spreminjajo obstoječe pogoje svojega življenja, ne pa da se jim prilagajajo. V takšnem izobraževanju je vsakdanja izkušnja pomemben vir učenja, toda to izkušnjo je treba kritično testirati in okrepiti v dialoških razpravah, študiju in skupnem delovanju.

Dokazovanje prve teze diplomske naloge, da so njune ideje aktualne za izobraževanje zatiranih in delavskega razreda v sedanjih družbenih, ekonomskih in političnih razmerah, je pripeljalo do spoznanja, da na podlagi predstavljenih izsledkov primerjalne analize prvo raziskovalno tezo potrdim. Gramsci in Freire sta svoje ideje gradila na nekaterih idealističnih in utopičnih filozofskih konceptih izobraževanja kot razsvetljevanju ljudi, in s katerimi sta dala podlago za demokratično delovanje, ki bo temeljilo na načelih enakosti in pravičnosti. Njuno delovanje v radikalnem izobraževanju odraslih pa ni le spodbuda za posameznike in skupine, da prevzamejo nadzor nad svojimi osebnimi in skupnimi pogoji življenja, temveč je tudi prizadevanje za spremembe v družbi. Tako se radikalno izobraževanje povezuje z mnogovrstnimi družbenimi in sindikalnimi gibanji, z izobraževanjem v skupnosti in z različnimi ciljnimi skupinami (kot so brezposelni, ženske, invalidi, etnične skupnosti, begunci, starejši odrasli itd.). V izobraževalnih programih za delavski razred in zatirane,

razvitih na podlagi Gramscijevih in Freirejevih teorij, so prisotne vsebine o spolnem nadlegovanju na delovnem mestu, premajhni zastopanosti žensk v sindikatih itd. Freirejevo delo še naprej spodbuja izobraževalce po svetu, pa tudi nove inštitute, avtorje knjig in raznih seminarjev, da na novo proučijo njegove ideje, pomembne za učenje in izobraževanje odraslih. Pri tem ne gre pozabiti tudi na Gramscija, saj danes delujejo tako v Italiji kot tudi po svetu inštituti, ki nosijo njegovo ime in širijo njegovo idejo o hegemoniji ter se zavzemajo za boljšo, bolj socialno in pravičnejšo družbo.

Na podlagi odgovorov na raziskovalna vprašanja, da se njune ideje kljub nekaterim podobnostim pomembno razlikujejo, prav tako potrjujem drugo raziskovalno tezo. Osnovna razlika v Gramscijevih in Freirejevih delih je njun obseg analize. Gramscijeva dela so vseobsegajoča; analizira odnose moči širše družbe, od ekonomskih struktur v družbi, izobraževanja, industrijskih odnosov in umetnosti do družbene in politične teorije, medtem ko v Freirejevih delih ni takšnih poglobljenih analiz. Te so prisotne šele v njegovih pogovornih knjigah, ko poudarja pomen kulturnih sprememb. Značilnosti Freirejevega dela so trajne analize andragoške dinamike, ki so namenjene razumevanju izobraževanja kot vizije humanizma. Pomembne razlike, ki obstajajo v Gramscijevih in Freirejevih mislih in praktičnih aktivnostih pa so naslednje: Gramsci se je kot generalni sekretar Komunistične stranke Italije zavzemal za strategijo prevzemanja oblasti. Njegove ideje o izobraževanju odraslih so bile v funkciji politične aktivnosti, in sicer delavskega razreda. Freire za svoje praktične andragoške aktivnosti ni imel svoje teoretske revolucionarne osnove, temveč je ideale črpal iz marksizma ali krščanstva. Povsem se je posvetil problemu opismenjevanja odraslih. V odnosu do kulture med njima opazimo razlike. Za Freireja je kultura učencev tisto, kar nosijo s seboj in je osnova za programiranje izobraževanja. Za Gramscija to ni dovolj, da bi se pri posamezniku oblikoval želeni pogled na svet. Gramsci ima pozitiven odnos do znanj civilizacije, zgodovinskih pridobitvah človeštva. Čeprav je Gramsci verjel v vrednost dialoga kot obliko izobraževanja odraslih, je menil, da so za dialog potrebne informacije, predvsem konkretna dejstva. V kasnejših delih, v zreli fazi svojega miselnega razvoja, Freire v odnosu do znanja korigira nekatera dejstva. Nenazadnje pa se nekatere podobnosti v njunih delih kažejo v tem, da sta radikalno teorijo izobraževanja odraslih gradila na osnovi svojih neposrednih izkušenj, ki sta jih pridobila kot izobraževalca v kulturnih krožkih in tovarniških oziroma delavskih svetih.

Leta 2007 sta bili dve okrogli obletnici, in sicer desetletnica smrti Paula Freireja in sedemdesetletnica smrti Antonia Gramscija. Oba sta prikazana kot pomembna avtorja

radikalnega izobraževanja med izobraževalci širom po svetu. Iz njunih del se lahko veliko izve o družbenih dimenzijah znanja. Prav ob obletnicah smrti založbe v okviru inštitutov in društev izdajajo razne publikacije z njunimi idejami. Založba l'Unità je ob petdeseti obletnici smrti Gramscija leta 1987 izdala publikacijo z naslovom Gramsci in podnaslovom Njegove ideje v našem času. Knjižico so prodajali skupaj z dnevnikom Leonita 12. aprila po simbolični ceni. Seveda je ravno l'Unità posebej zavezana Gramsciju, saj je bil ta časnik ustanovljen na njegovo pobudo leta 1924 kot nestrankarski časopis, ki bo združeval kmete, delavce in inteligenco. V Italiji ta knjiga razgrinja dokaj celovito podobo Gramscijevega lika in aktualne poudarke njegove misli o hegemoniji, intelektualcih ter civilni družbi in življenjskem optimizmu in senzibilnosti (Lukšič 1987). Ob deseti obletnici Freirejeve smrti pa je izšla publikacija *Adult Education and Development*, posvečena prav Freireju, ki obravnava izobraževanje odraslih v Afriki, Aziji in Latinski Ameriki. V publikaciji je poudarjeno, da je Freire nedvomno ostal v spominu tako v Latinski Ameriki kot kjer koli drugod po svetu. Njegovo ime je neločljivo povezano z ljudskim izobraževanjem in raznimi skupinami ter gibanji. Številni avtorji (med njimi najbolj znan Peter Mayo) razpravljajo o njegovih konceptih razvoja zavesti, bančniškega izobraževanja ter dialoškega izobraževanja, ki še danes niso izgubili svojega pomena. Praktiki uporabljajo njegovo metodo opismenjevanja, imenovano po njem, ne samo v izobraževanju za opismenjevanje, pač pa tudi v skupnostnih organizacijah in družbeni akciji.

8 LITERATURA IN VIRI

1. Allman, P., Wallis, J. (1997). Commentary: Paulo Freire and the future of the radical tradition. *Studies in the Education of Adults*, št. 2, str. 113-120.
2. Antz, E. M. (2007). *Človek raste skozi dialog*. Socialna akademija, Ljubljana.
3. Arnold, R., Burke, B. (1983). *A Popular Education Handbook*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education; Ottawa: CUSO Development Education.
4. Arnold, R., Brandt, D., Burke, B. (1985). *A New Weave: Popular Education in Canada and central America*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education; Ottawa: CUSO Development Education.
5. Assmann, H. (1980). *Nicarágua triunfa en la alfabetización (Nicaragua Wins the Literacy Battle)*. Costa Rica, DEI.
6. Au, W. (2007). Epistemology of the oppressed: the dialectics of Paulo Freire's theory of knowledge. *Journal for critical education policy studies*. Vol. 5. Number 2. <http://www.jceps.com>, pridobljeno 12. 6. 2009.
7. Bates, R. A. (1996). *Popular Theatre: A Useful Process for Adult Educators*. *Adult Education Quarterly* 46, št. 4, str. 224-236.
8. Beder, H. (1996). *Popular Education: An Appropriate Educational Strategy for Community Based Organizations*. *New Directions for adult and continuing education*, št. 70, str. 73-83.
9. Borg, C., Buttigieg, J., Mayo, P. (ur.) (2002). *Gramsci and Education*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers: Oxford.
10. Burke, B. (1999, 2005). Antonio Gramsci, schooling and education, *The encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm>, pridobljeno 13. 6. 2009.
11. Carrillo, A. T. (2007). Paulo Freire and Educación Popular. *Adult Education and Development*, št. 69.
12. Clegg, (1996). From women's movement to feminisms v Baker, C. in Kennedy, P. (ur.), *To Make Another World: Studies in Protest and Collective Action*, Aldershot, Avebury, str. 45-68.
13. Coben, D. (1995). Revisiting Gramsci. *Studies in the Education of Adults*, št. 1, str. 36-51.

14. Coben, D. (1998). *Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult education*. Garland Publishing: New York, London.
15. Crowther, J. in Shaw, M. (1997). Social movements and the education of desire, *Community Development Journal*, 32 (3), str. 266-279.
16. Crowther, J. (1999). *Popular education and the struggle for democracy*. V: Crowther, J., Martin, I., Shaw, M. (ur.). *Popular education and social movements in Scotland today*. NIACE: Leicester.
17. Elias, J. L. (1994). *Paulo Freire: pedagogue of liberation*. Krieger Publishing Company, Malabar, Florida.
18. Freire institut, <http://www.freire.net/paulo-freire>, pridobljeno 18. 10. 2009.
19. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder. New York.
20. Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth. Penguin.
21. Freire, P. (1974). *Education: The Practice of Freedom*. London, Writers and Readers Co-operative (originalno objavljeno v Združenem kraljestvu kot *Education for Critical Consciousness*) London, Sheed and Ward.
22. Freire, P. (1977). *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
23. Freire, P. (1978). *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea Bissau*. London, Writers and Readers Cooperative.
24. Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. (Trans. D. Macedo) Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers Inc.
25. Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: his life and work*. Albany: State University of New York Press: New York.
26. Gerhardt, H. P. (1978). *Zur Theorie und Praxis Paulo Freires (On Paulo Freire's Theory and Practice)*. Frankfurt/Main, IKO.
27. Gerhardt, H. P. (1983). *A primeira experiencia com o sistema Paulo Freire (Angicos/RN – 1962/63. A first Experiment with Paulo Freire's System)*. *Educação e sociedade (São Paulo)*, No. 14, str. 5-34.
28. Gerhardt, H. P. (1989). *Freire nas quintas, 1963 (Freire on the Land, 1963)*. *Comunicação e política (São Paulo)*, Vol. 9, No. 2-4, str. 115-48.
29. Gerhardt, H. P. (1994). *Paulo Freire*. V: Morsy, Z. (ur.). *Thinkers in education*. *Prospects*, Vol. 2, Unesco, str. 439-458.
30. Gramsci, A. (1955). *Pisma iz ječe*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
31. Gramsci, A. (1971). *Scritti politici I 1921-1926*. Riuniti, Rim.

32. Gramsci, A. (1975). Quaderni del carcere (4 vols). ur. Valentino Gerratana. Einaudi Editore: Torino.
33. Gramsci, A. (1977). Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci, Einaudi, 2. izdaja, Torino.
34. Gustavsson, B. (1997). Lifelong learning reconsidered v Walters, S. (ur.), Globalisation, Adult Education and Training: Impacts and Issues, NIACE: Leicester, str. 223-249.
35. Hall, S. (1996). The meaning of New Times, v Morley, D. in Chen, K-H (ur.), Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies, London, Routledge, str. 223-237.
36. Harvey, D. (1993). Class relations, social justice and the politics of difference v Squires, J. (ur.), Principled Positions: Postmodernism and the Rediscovery of Value, London, Lawrence and Wishart, str. 85-120.
37. Hirschman, O. A. (2002). Strasti in interesi. Politični argumenti za kapitalizem pred njegovim zmagoslavjem. Krtina: Ljubljana.
38. Jackson, K. (1997). The state, civil society and the economy: adult education in Britain v Walters, S. (ur.), Globalisation, Adult Education and Training: Impacts and Issues, NIACE: Leicester, str. 82-96.
39. Jarvis, P. (1985). The Sociology of Adult and Continuing Education. London, Croom Helm.
40. Jarvis, P. (1991). Paulo Freire, Jarvis, P. (ur.) Twentieth Century Thinkers in Adult Education. London: Routledge, str. 265-279.
41. Jelenc, Z. (1997). Avtor pedagogike zatiranih. Šolski razgledi, št. 10, str. 4.
42. Jeria, J. (1990). Popular Education: Models that Contribute to the Empowerment of Learners in Minority Communities. New Directions for Adult and Continuing Education, št. 48, str. 93-100.
43. Johnson, R. (1993). Really useful knowledge, 1790-1850 v Thorpe, M., Edwards, R. in Hanson, A. (ur.) Culture and Processes of Adult Learning, London, Routledge, Open University, str. 17-29.
44. Kerka, S. (1997). Popular Education: Adult Education for Social Change. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, Columbus OH, <http://www.ericdigests.org/1998-1/popular.htm>, pridobljeno 29. 9. 2009.
45. Korsgaard, O. (1997). The impact of globalisation on adult education, v Walters, S. (ur.) Globalisation, Adult Education and Training: Impact and Issues. NIACE: Leicester, str. 15-26.
46. Krajnc, A. (1997). Paulo Freire. Andragoška spoznanja, št. 2, str. 85-86.

47. Kump, S. (2004). Radikalno izobraževanje odraslih. *Andragoška spoznanja*, št. 1, str. 8-24.
48. Kump, S. (2009). Primerjalna andragogika. Študijsko gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, str. 77-83.
49. Kump, S., Majerhold, K. (2009). Pomen izobraževanja odraslih v obdobjih gospodarskih in političnih kriz. *Andragoška spoznanja*, št. 1, str. 10-24.
50. London Edinburgh Weekend Return Group. (1980). *In and against the state*. Pluto Press: London.
51. Lukšič, I. (1987). Gramsci: Njegove ideje v našem času. Publikacija: Teorija in praksa. *Letnik 24*, št. 5/6, str. 766-768.
52. Lukšič, I., Kurnik, A. (2000). *Hegemonija in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče: Sophia.
53. Mackenzie, L. (1993). *On Our Feet. A Handbook on Gender and Popular Education Workshops*. Bellville, South Africa: Centre for Continuing Education, University of the Western Cape.
54. Mackie, R. (1980). *Contributions to the Thought of Paulo Freire* in Mackie R. (ur.).
55. Martin, I. (1999). Introductory essay: popular education and social movements in Scotland today. V: Crowther, J., Martin, I., Shaw, M. (ur.). *Popular education and social movements in Scotland today*. NIACE: Leicester.
56. Mayo, P. (1988). *A Comparative Analysis of Antonio Gramsci and Paulo Freire's ideas Relevant to Adult Education*, M. Ed. Thesis, Department of Educational Foundations, The University of Alberta, Edmonton.
57. 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.
58. Mayo, P. (1998). *Gramsci, Freire and adult education: possibilities for transformative action*. Zed Books: London, New York.
59. Mayo, P. (2005). *In and against the state: Gramsci, war of position, and adult education*. *Journal for critical education policy studies*. Vol. 3. Number 2. <http://www.jceps.com>, pridobljeno 3. 6. 2009.
60. Merideth, E. (1994). *Critical Pedagogy and Its Application to Health Education*. *Health Education Quarterly* 21, št. 3.
61. Merrington, J. (1977). *Theory and practice in Gramsci's Marxism*. V G. S. Jones (ur.), *Western Marxism: A critical reader*. Verso: London, str. 140-175.

62. Monasta, A. (1994). Antonio Gramsci. V: Morsy, Z. (ur.). Thinkers in education. Prospects, Vol. 2, Unesco, str. 597-612.
63. Morrow, R., A., Torres, C., A. (1995). Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction. Albany: State University of New York.
64. Prolux, J. (1993). Adult Education and Democracy. Convergence 26, št. 1, str. 34-42.
65. Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
66. Sagadin, J. (1993). Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
67. Savićević, D. (2000). Koreni i razvoj andragoških ideja. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Andragoško društvo Srbije, str. 238-266.
68. Simon, B. (1974). Education and the Labour Movement. London: Lawrence and Wishart.
69. Smith, M. K. (1997, 2006). Paulo Freire, http://www.worldproutassembly.org/archives/2006/09//paulo_freire.html, pridobljeno 13. 6. 2009.
70. Stormquist, N. P. (1997). Literacy for citizenship. Albany, NY: Suny Press.
71. Thompson, J. (1997). Words in Edgeways: Radical Learning for Social Change, NIACE: Leicester.
72. Torres, C. A. (1978). Filosofía política y sujeto histórico – político del cambio social: Notas sobre Lenin y Gramsci. Estudios Filosóficos 27, str.1-12.
73. Walters, S., Manicom, L. (1996). Gender in Popular Education. London: Zed Books Ltd.
74. Welton, M. (1993). Social revolutionary learning: the new social movements as learning sites. Adult Education Quarterly, 43 (3), str. 152-164.
75. Welton, M. (ur.) (1995). In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning. Albany, State University of New York Press.
76. Werner, L. K. (1991). Alphabetisierung und Bewusstseinsbildung (Literacy Campaigns and Conscientization). Münster, Verlag für Brasilienkunde.
77. Westwood, S. (1992). When class become community: radicalism in adult education v Rattansi, A. in Reeder, D. (ur.), Rethinking Radical Education, London: Lawrence and Wishart.
78. Wikipedia, the free encyclopedia. (2008). Antonio Gramsci. Wikimedia Foundation, Inc., U. S., http://en.wikipedia.org/wiki/Antonio_Gramsci, pridobljeno 2. 10. 2009.

79. Wright Mills, C. (1970) *The Sociological Imagination*, Harmondsworth, Penguin.
80. Zacharakis-Jutz, J., Heaney, T., Horton, A. (1991). The Lindeman Center: A Popular Education Center Bridging Community and University. *Convergence* 24, št. 3, str. 24-30.

9 PRILOGE

Slika 1: Antonio Gramsci (1891–1937)



Vir: (Burke 1999, 2005)

Slika 2: Paulo Freire (1921–1997)



Vir: (Smith 1997, 2006)

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Barbara Doltar, z vpisno številko 18990090, rojena 23. 5. 1979 v Ljubljani, izjavljam, da sem avtorica diplomskega dela z naslovom Primerjalna analiza teorij Gramscija in Freireja iz perspektive izobraževanja odraslih, ki sem ga napisala pod mentorstvomizr. prof. dr. Sonje Kump.

V Ljubljani, januarja 2010

Podpis: