



## UVODNIK

# VLOGA ANDRAGOGA PRI SPODBUJANJU PRILOŽNOSTNEGA UČENJA V SKUPNOSTI

Ko govorim o aktivnosti odraslih v skupnosti, imam v mislih radikalno in kritično prakso, ki si prizadeva za večjo socialno pravičnost, vključenost in večjo enakopravnost različnih skupin, z namenom, da vsak prispeva svoj delež na način, ki ga zmore. Gre za reševanje vsakodnevnih neenakosti, nepravičnosti in neupoštevanja potreb prebivalcev skupnosti, skrb za večje spoštovanje izključenih, gibanja za pravice žensk, pravice zapostavljenih in brezpravnih delavcev, pravice migrantov. Pogosto gre za nove oblike skupnostne demokracije, ki uvaja javno razpravo o lokalnih problemih in participativno demokracijo kot obliko odločanja o skupnostnih zadevah, lahko pa tudi za upor proti uveljavljeni konservativni praksi in stereotipom, ki se širijo z vladajočo politiko. Gre za pritisk prebivalcev v skupnosti glede novih dejavnosti, urejanja okolice, želja po novih možnostih odločanja; gre za delovanje v javnem prostoru, ki postaja hkrati forum za družbene in osebne spremembe ter »tranzicijski prostor« (Bourgeois, 2002; Wildemersch, 2012), in za sistem odnosov, ki nastaja iz delovanja, govorjenja in učenja. Kot pravi Torres (2013, str. 62), se skozi delovanje v javnem prostoru ljudje borijo za priznavanje, duh solidarnosti ter za načelo državljsanskega izobraževanja in učenja namesto načela potrošništva.

A razmere za tako delovanje niso ugodne. Živimo v dobi, ko nas družba vodi, usmerja, določa, katero znanje bo pomembno in kako ga bomo pridobili. Naša aktivnost se sicer nagiba bodisi k družbeni regulaciji bodisi k družbenemu osvobajanju, a prva prevladuje nad drugo (Santos, 2014, str. V). Obliki znanja, ki ob tem nastajata, sta »znanje kot osvobajanje« in »znanje kot regulacija« (nadzor), pri čemer znanje kot osvobajanje niha med kolonializmom (stanje ignorance) in solidarnostjo (stanje znanja), znanje kot regulacija pa se vzpostavlja med kaosom (stanje ignorance) in redom (stanje znanja). Moč znanja, ki teži k redu, »hrani« moč znanja solidarnosti, in obratno. V zahodni družbi se je prvič zgodilo, da je kanibalizacija družbene osvoboditve vodila h krizi emancipacije in regulacije, in sicer tako, da je znanje kot regulacija prevladalo. Obe obliki znanja se sicer dinamično uravnavata in skozi čas sta se uravnotežili tako, da je družbeno emancipacijo »utišala« družbena regulacija (Santos, 2014, str. V); red je postal hegemonski način znanja in kaos je postal hegemonski način ignorance. Kot ugotavlja Santos, je dosegati znanje, ki osvobaja, danes skoraj nedosegljivo, solidarnost je nekaj, česar si ni mogoče zamisliti, je nepotrebna in nevarna. Santos nas torej spodbuja – ali bomo razmišljali emancipatorno ali pa se bomo pustili »ujeti« v postopke, ki nas bodo sčasoma zaslužnili. Oliviera (2017)

dodaja, da čeprav lahko vidimo norme in pravila v vsakem socialnem modelu in za njim, družbene prakse, ki se razvijajo v različnih interaktivnih prostorih, vendarle imajo osvoboditvene dimenzije, in ravno zato možnosti izbire so! Danes smo priča mnogim razpravam o pomenu kritične pedagogike in andragogike, a zdi se, da gre zgolj za teoretično diskusijo o tem, kako zadeve definirati in se jim navidezno upirati. Že Apple (1986) je pred 30 leti govoril podobno kot Santos danes: da je izobraževanje tehnično naravnano in da je zelo oddaljeno od izobraževanja o svobodi. Izobraževanje je postalo izobraževanje za delo, postalo je tržni prostor, kjer prosperirajo tisti, ki se prilagodijo danim zahtevam. Kar ugotavlja Santos danes, torej drži, a pred nas postavlja nova vprašanja, na katere iščemo odgovore: kaj nam povedo razlike med severom in jugom, med kolonialisti in prvotnim prebivalstvom, med izobraženimi in neizobraženimi, med bogatimi in revnimi, med vsemi, ki imajo moč, in tistimi, ki moči nimajo? Kako se upreti tem razlikam, temu utišanju pravic? V tem procesu so pomembni vsi, zlasti pa intelektualci, ki s svojim ravnanjem omogočajo suspenz nekaterih temeljnih človekovih pravic (Gregorčič, 2017, str. 24). S teoretiziranjem se krivic ne dotikajo, ne posežejo vanje, temveč jih le od daleč obsodijo in prepustijo uničenju. A ravno posamezniki so danes tisti, ki se jih zlahka regulira in nadzira (Santos, 2014, str. V); ravno učitelji in drugi ljudje, ki sodelujejo v izobraževalnem procesu, so tisti, ki lahko naredijo največ v smislu uresničevanja omenjenih zadev. To nas navaja k premisleku, da se vse to lahko razrešuje le v skupnosti, zunaj izobraževalnih organizacij, zunaj organiziranega in k ciljem usmerjenega izobraževanja, ki ljudi pogosto naredi majhne in nemočne. Učenje, o katerem govorim, poteka priložnostno, ob reševanju drugih vprašanj, stihijsko in nenačrtovano.

Učenje, ki poteka v takem prostoru, je nenamembno, pogosto tudi nezavedno, spodbuja pa razrast tihega znanja. To znanje je zelo pomembno, pravzaprav ključno pri boju za pravice, osebnostno ter skupnostno rast in razvoj. Gre za preseganje politično vsiljenega znanja, za kritičen premislek o neoliberalnih pritiskih in zmotah ter posledicah, ki jih imajo za naše vsakdanje življenje. Priložnostno učenje v skupnosti ni formalno niti neformalno izobraževanje, lahko poteka tudi v izobraževalnih institucijah, a zunaj uradnega kurikulumu, saj gre večinoma za nasprotovanje vsiljevanju znanja kot regulacije (javno veljavnega znanja). Schugurensky (2000) priložnostno učenje definira kot tisto, ki vodi k razumevanju, znanju in spretnostim, a ker ni namembno in pogosto ni zavedno, ostaja neidentificano. Sicer je priložnostno učenje lahko namembno in zavedno (samostojno učenje), lahko je nenamembno in zavedno (naključno učenje) ali pa nenamembno in nezavedno (socializacija) (Mündel in Schugurensky, 2008, str. 50). Čeprav gre večinoma za nevidno učenje s tihim znanjem, gre hkrati za izredno pomembno učenje, ki poteka ob vsakodnevnem delovanju posameznikov, ki želijo vplivati na kakovost svojega življenja, na demokratične prakse, na svoje osebno, lahko pa tudi strokovno življenje. Učenje je vedno sestavljeno iz dveh integralnih procesov – interakcije in ponotranjenja; hkrati pa učenje obsega kognitivno, emocionalno ter družbeno oziroma socialno komponento (Illeris, 2002, str. 19). Priložnostno učenje vključuje vse tri komponente in hkrati odpira vrata pravemu, živemu znanju, ki posameznike povezuje z aktualnimi problemi v družbi, z ljudmi, ki jih rešujejo, z voljo in strastjo. Tako učenje večinoma poteka ob delovanju v

prostovoljskih organizacijah, v skupnostnih in političnih organizacijah, medgeneracijskih skupinah v knjižnici in drugih javnih prostorih, pri aktivnostih v javnem prostoru, na cesti; poteka v organiziranih in neorganiziranih dejavnostih, stihijsko in načrtno, z določenim namenom in brez njega. Da je tako učenje realnost, kaže tudi raziskava o participativni demokraciji v Mariboru (Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2017; Jelenc Krašovec in Gregorčič, v tisku). Tako tiho učenje je z vidika izobraževalca odraslih dejavnost, ki jo je treba ozavestiti, o njej razpravljati in jo spodbujati.

Kaj bi torej lahko bila vloga andragoga pri spodbujanju učenja v javnem prostoru? Gre za javnega andragoga? Javno delovanje podobnih profilov definirajo nekateri avtorji; Biesta (2012) meni, da javni pedagog niti ne poučuje niti ne spodbuja političnega delovanja, temveč odpira možnosti za sodelovanje, za »ljudsko pripadnost«, skozi katero se pojavi svobodno delovanje (Biesta, 2012). Tako s pomočjo javnega pedagoga prostori postajajo javni, odprti in dostopni; ravno »dejstvo, da vsak vidi in sliši iz druge pozicije, daje pomen temu, da nas vidijo in slišijo drugi, kar daje smisel javnemu skupnemu bivanju« (Arendt, 1996, str. 59). Vprašanje pomena pojavnosti javnega pedagoga sprožata ravno privatizacija in depolitizacija javnih prostorov, hkrati pa tudi potekajoča privatizacija izobraževanja; izobraževanje naj bi vendarle bilo kolektiven in političen »projekt« in ne zasebna korist (Biesta, 2012, str. 684). Po drugi strani Burawoy (2013) vzpostavlja javno sociologijo kot vez med sociologijo in javnostjo, ki skozi javne nastope, angažirano delovanje in skupnostne prakse definira svojo pozicijo. Pri tem postavi v ospredje problem, ali ne gre v primeru, ko sociologija postane preveč povezana z življenjem, samo za »zdravo pamet«. Avtor to zanika in trdi, da javna sociologija temelji na raziskavah, je povezana s politično sociologijo in kritično sociologijo, kljub vsemu pa postane sociolog javni sociolog, ko ne piše več za strokovnjake, temveč za javnost, za ljudi, za njihove potrebe. Gre za boj za pravice prvotnega prebivalstva, Romov, za antisemitistični, antirasistični in antiteroristični boj, gre za boj proti kolonializmu in za solidarnost (Burawoy, 2013). Razlika med javno sociologijo in političnim aktivizmom je zelo majhna, kajti javna sociologija deluje na polju sociologije, medtem ko politični aktivizem deluje na polju politike. Burawoy (2013) pravi, da je javna sociologija način »poučevanja«, kjer se zdrava pamet kultivira in kjer postane družba učilnica za razvoj kritičnega družbenega ozaveščanja.

Če torej poskušamo definirati vlogo »javnega« andragoga, naj bi bila to oseba, ki govori in posluša, a se hkrati tudi uči in piše o pomenu ohranjanja javnosti ter učenju skozi javno komunikacijo in delovanje. Ohranjal naj bi razdaljo do trga, do države in obdržal kritično stališče do političnih in ekonomskih vplivov, saj je to bistveno za njegovo verodostojnost. Verjetno sta ključni tudi moralna odgovornost in politična predanost ustvarjanju prostora za javno razpravo, kot predlaga Torres (2013, str. 79). Te ideje so blizu teorijam javnega intelektualca pri spodbujanju učenja v družbenih gibanjih, ki zagovarjajo avtonomno učenje, samoorganizacijo učenja (od spodaj navzgor) in odprto učenje (Hall, 2012, str. 134). Kot spodbujevalec ali iniciator učenja naj bi se zavedal, da je vzajemno učenje različnih družbenih skupin, medgeneracijsko, medkulturno, medrasno, v nekaterih predelih tudi zagovor prvotnega prebivalstva, nujno potrebno. Poleg organiziranih in strukturiranih

izobraževalnih in učnih dejavnosti, ki potekajo v skupnosti, potrebujemo odprto areno za boj za pravičnost v javnem prostoru, za grajenje širokega spektra preteklih izkušenj in spominov iz različnih življenjskih potekov, tudi za pričakovanja in upe glede prihodnosti, kot predlaga Harvey (2011). V tem smislu moramo ostati odprti za različnost ljudi in idej, ne glede na starost, družbeno vključenost, socialno-ekonomski položaj, izobrazbo, ne glede na barvo kože in poreklo. Javni andragog naj bi zagovarjal pomen javnega proti zasebnemu, odprtega proti zaprtemu, nestrukturiranega proti strukturiranemu in priložnostnega proti formalnemu. Wilhelmson (2002, str. 192) zagovarja osrednji pomen andragoga v spreminjanju pogledov javnosti, kar spodbuja diskusijo skozi »družbeno udeležbo, kjer člani ustvarjajo novo znanje in presežejo individualno perspektivo«. Iz tega sklepamo, da je javni andragog oseba, ki spodbuja in ozavešča učenje, njegove učinke verbalizira, opozarja nanje in hkrati spodbuja njihovo nastajanje. Kot del mreže znanja ali znanja v omrežju, kot del našega medosebnega omrežja lahko upamo, da nam bo v različnih strukturnih družbenih prostorih (v skupnosti, na trgu, doma, kot državljani, kot proizvajalci, kot člani sveta) uspelo izkoristiti možnost izbire (Olivera, 2017), in sicer, da izobraževanje in učenje ne bosta potekali le v izobraževalnih institucijah, temveč na vsaki ravni družbenega življenja, v vsaki pori našega bivanja, v vsakdanjih dejavnostih, trajno in dinamično. Ravno to je cilj in naša učna naloga.

V tej številki se prepletajo pomeni vloge andragoga v skupnosti in v organiziranih oblikah, kar kaže na raznolikost vlog, pomenov in delovanja andragoga v različnih pojavnostih. Stuart Moir in Jim Crowther z Univerze v Edinburghu pišeta o radikalizaciji izobraževanja za državljanskost in ugotavljata, da tovrstno izobraževanje izginja, vsaj v smeri radikalnega osmišljanja vloge aktivnih državljanov v skupnosti v smislu kolektivnega odločanja. Ugotavljata, da je izobraževanje v celoti podrejeno trgu, da se zlasti ravna po minimalistični paradigmi državljanskosti in zlasti poudarja individualno odgovornost posameznika. Mladi ljudje so razumljeni kot homo apoliticus, homo sociologicus v smislu nerazmišljajočih in neodločajočih se oseb. Kje je torej prostor za politično pismenost, kritično avtonomijo, aktivno vključevanje?

Marta Gregorčič v prispevku z naslovom Participacija starejših odraslih v praksah skupnosti in v skupnosti prakse predstavlja analizo stanja v občini Ajdovščina glede položaja in možnosti učenja starejših moških. Prikazuje analizo dela fokusne skupine s predstavniki občine in nevladnih organizacij, v kateri raziskuje, kakšna je vloga starejših (moških) v skupnosti, kje se srečujejo, v katere aktivnosti so vključeni. Ugotavlja, da se povezanost med člani skupnosti izboljšuje, a da so ljudje potrebovali čas, da so se postavili na svoje noge in začeli iskati možnosti za soočenje s težavami. Skupnost je sicer povezana, a med aktivnimi večinoma ni starejših moških, ki se samomarginalizirajo. Avtorica ponuja nekaj idej za rešitev te situacije.

Naslednji prispevek z naslovom Initiatives of community members in public open spaces: Two case studies from Slovenia, ki govori o aktivnosti in učenju odraslih v odprtem javnem prostoru, je nastal kot učni proces v povezavi univerze in skupnosti, kjer so študentke (Željka Bosanac, Sara Dalila Hočevar, Neža Vrhovec, Nuša Zankolič) pod mentorstvom

dveh profesorici (Sabine Jelenc Krašovec in Sonje Kump) proučevale javni prostor in njegovo oblikovanje s strani državljanov in skupnostnih organizacij. Ugotovile so, da se razlika pojavi glede na to, od kod pride ideja za dejavnost in kakšno vlogo imajo pri tem odrasli člani skupnosti. Prepletata se namreč pristop »od zgoraj navzdol« in pristop »od spodaj navzgor«, ki uporabljata različne formule in imata temu primerne različne učinke.

Martin Hugo in Joel Hedegaard sta v prispevku *Education as habilitation: Empirical examples from adjusted education in Sweden for students associated with high-functioning autism* pisala o pomenu nekoliko drugačnega izobraževanja za osebe z avtizmom, natančneje za osebe z Aspergerjevim sindromom na Švedskem. Ugotovila sta, da je ključna ravno vloga andragoga, ki mora biti bistveno drugačna od klasične vloge učitelja odraslih v skupini, zlasti pa bistveno bolj prožna, odprta in gibljiva. Učitelj mora biti ravno prav umaknjen, a hkrati angažiran, da spodbudi aktivnost odraslih oseb z avtizmom in jih hkrati motivira za lastno aktivnost. Tudi sodelujoči v raziskavi so poudarili, da bi marsikdo v izobraževanju odraslih potreboval drugačen pristop in bi potemtakem tudi izobraževanje ne bilo tako neuspešno.

Joanna Malinowska v prispevku *Change of Students' Activities in the Process of Becoming a Teacher* predstavlja del raziskave o izobraževanju učiteljev na Poljskem. Gre za proučevanje epistemološke ovire pri ustvarjanju sodelovanja, ki je pomembno za uspešno izobraževanje učiteljev. S kritično analizo diskurza je proučevala vlogo institucije, kjer poteka to izobraževanje, in skozi diskusijo, ki je potekala med študentkami in študenti po opravljeni nalogi, poskušala pripraviti priporočila za uspešno delo in izobraževanje bodočih učiteljev. Zanimivo je, da se tudi skozi ta prispevek kaže prenašanje nadzorne funkcije izobraževalne institucije na tiste, ki se učijo, kar se izraža v uporabi študentk in študentov takim ukrepom.

Leonida Brezovec v svojem prispevku z naslovom *Mladi v ujetništvu vseživljenjskega učenja – predstavitev izsledkov raziskave o doživljanju zahtev po vseživljenjskem učenju med mladimi odraslimi* analizira vlogo neoliberalne politike in njen vpliv na potrebo po stalnem učenju mladih, ki so že zaposleni, ali tistih, ki zaposlitev še iščejo. Gre za analizo stanja, ki ga ponujajo naš trg delovne sile in delodajalci, ki stalno pritiskajo na mlade z različnimi zahtevami. Avtorica s kvalitativno raziskavo prouči mnenja mladih ljudi in ugotovi, da so zahteve po fleksibilnosti, prilagodljivosti in stalnem učenju, ki jih postavljajo delodajalci, v skladu z neoliberalno politiko. Mladi to občutijo kot stalen pritisk, kot težnjo po stalnem učenju in prilagajanju.

Vesna Gorenc v svojem članku *Jezikovna izobraževanja za odrasle priseljence na primeru francoskega nevladnega sektorja* opisuje projekt za izobraževanje priseljencev, imenovan »jezikovno izobraževanje za odrasle migrante«. Gre za raznoliko skupino migrantov, ki prihajajo v državo z različnimi nameni in cilji, z različnim predznanjem in z različno uporabo jezika. Prikaže metodo sociolingvističnih delavnic za učenje jezika, ki poskušajo odraslim jezik predstaviti čim bolj aktivno in povezano z vsakdanjim življenjem. Pri tem odpira mnoge dileme, zlasti pa poudarja pomen ustrezne usposobljenosti osebe, ki dela

z migranti, saj je za uspeh programa – poleg drugih dejavnikov – zelo pomemben pravi pristop.

Številka prinaša tudi intervju s prof. dr. Barryjem Goldingom o vlogi delavnic za moške (Men's Sheds) v skupnosti, ki prikaže pomen te alternativne oblike in gibanja za združevanje in delovanje moških v Avstraliji.

*Sabina Jelenc Krašovec*

## LITERATURA

- Apple, M. (1986). *Teachers and texts*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.
- Biesta, G. (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697.
- Bourgeois, E. (2002). A Constructivist Approach to Adult Learning. V A. Bron in M. Schemmann (ur.), *Social Science Theories in Adult Education Research* (str. 130–152). Münster: LIT Verlag.
- Burawoy, M. (2013). Public sociology: The task and the promise. V K. Gould, T. Lewis (ur.), *Ten Lessons in Introductory Sociology* (str. 279–299). Oxford: Oxford University Press.
- Gregorčič, M. in Jelenc Krašovec, S. (2017). Pedagogical Dimensions of Participatory Democracy: Learning through Self-Organized Communities and Participatory Budgeting in Maribor. V G. A. Koulaouzides in K. Popovič (ur.), *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe. A Critical View of Policy and Practice* (str. 27–40). Amsterdam: Sense Publishers.
- Gregorčič, M. (2017). Antirasistično opismenjevanje: Epistemologija juga in protihegemonika postajanja. *Andragoška spoznanja*, 23(2), 21–37.
- Hall, B. L. (2012). 'A Giant Human Hashtag': Learning and the #Occupy Movement. V B. Hall, D. E. Clover, J. Crowter in E. Scandrett (ur.), *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements* (str. 127–139). Rotterdam: Sense Publishers.
- Harvey, D. (2011). *Kozmopolitstvo in geografije svobode*. Ljubljana: Sofia.
- Illeris, K. (2002; 2004). *The Three Dimensions of Learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Jelenc Krašovec, S. in Gregorčič, M. (2017). Intergenerational exchange of knowledge, skills, values and practices between self-organized active citizens in Maribor, Slovenia. *Australian Journal of Adult Learning*, nov. 2017, v tisku.
- Mündel, K. in Schugurensky, D. (2008). 'Community Based Learning and Civic Engagement: Informal Learning among Adult Volunteers in Community Organizations'. *New directions for adult and continuing education*, 118, Summer, 49–60.
- Oliveira, I. B. De (2017). *Boaventura and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Santos, B. De Sousa (2014). *Epistemologies of the South. Justice against epitemicides*. London in New York: Routledge.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. WALL working paper no. 19. Toronto: Centre for the Study of Education and Work.
- Torres, C. A. (2013). *Political Sociology of Adult Education*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Wildemeersch, D. (2012) Imagining pedagogy in public space: visions of cultural policies and practices in a city in transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 77–95.
- Wilhelmson, L. (2002). On the Theory of Transformative Learning. V A. Bron, M. Schemmann (ur.), *Social Science Theories in Adult Education Research* (str. 180–210). Münster: LIT Verlag.