

Anna Kot
Uniwersytet Gdański

Racjonalność komunikacyjna w teorii krytycznej Jürgena Habermasa i jej implikacje w sferze edukacji

W niniejszej pracy skupiam się na teorii jednego z przedstawicieli szkoły frankfurckiej, wybitnego reprezentanta jej drugiego pokolenia — Jürgena Habermasa. Szczególne miejsce w swych rozważaniach poświęcam analizie statusu racjonalności komunikacyjnej oraz jej implikacji w sferze edukacji. Jest to kategoria o tyle istotna, że za jej pomocą Habermas próbował przezwyciężyć impas, w którym znalazła się teoria krytyczna pierwszego pokolenia frankfurtczyków. Chociaż teoria Habermasa, a szczególnie jego koncepcja warunków idealnej sytuacji komunikacyjnej, spotkała się krytyką, to właśnie jego ujęcie działania komunikacyjnego stanowi jedną z najszerszej wykorzystywanych teorii w literaturze edukacyjnej.

Słowa kluczowe: interesy konstytuujące poznanie, pedagogika krytyczna, racjonalność komunikacyjna, teoria krytyczna a edukacja

Wstęp

Geneza i rozwój teorii krytycznej były nierozdzielnie związane z działalnością założonego 1923 roku we Frankfurcie nad Menem Instytutu Badań Społecznych. Utrzymywany przede wszystkim ze środków prywatnych, skupiał szereg znaczących przedstawicieli nauki: filozofów, socjologów, ekonomistów, historyków, psychologów oraz teoretyków sztuki. W ich działalności naukowej odnaleźć można wpływ kilku tradycji myślenia. Niewątpliwie postacią pierwszoplanową jest tutaj Karol Marks, od którego przyjęto m.in. krytykę kapitalizmu jako systemu wyzyskującego i uciskającego jednostkę oraz ideę emancypacji i sprawiedliwości społecznej. Kolejną znaczącą dla frankfurtczyków teorią jest psychoanaliza Zygmunta Freuda, od którego zaczerpnięli przekonanie o funkcjonowaniu w psychice ludzkiej sfery nieświadomego. Nie bez znaczenia jest również koncepcja „żelaznej klatki racjonalności”, odczarowania świata (demitologizacja) i modernizacji Zachodu, przejęta od Maxa Webera, a także Nietzscheańska krytyka kultury mieszczańskiej oraz klasyczna filozofia niemiecka (I. Kant, G. Hegel, A. Schopenhauer).

W niniejszej pracy chciałabym skupić się na poglądach tylko jednego z przedstawicieli szkoły frankfurckiej, wybitnego reprezentanta jej drugiego pokolenia – Jürgena Habermasa. Szczególne miejsce w swych rozważaniach poświęcę analizie statusu racjonalności komunikacyjnej oraz jej implikacji w sferze edukacji. Jest to kategoria o tyle istotna, że za jej pomocą Habermas próbował przezwyciężyć impas, w którym znalazła się teoria krytyczna pierwszego pokolenia frankfurtczyków.

Teoria krytyczna, zdaniem Habermasa, wyrosła i rozwinęła się na bazie trzech znaczących doświadczeń historycznych:

- rozwoju Rosji Sowieckiej (realny socjalizm),
- faszyzmu (narodowy socjalizm),
- społeczno-integracyjnych efektów racjonalizacji opanowującej obszar kultury (Stany Zjednoczone).

Punktem wspólnych wszystkich tych wydarzeń są ujawnione przez Maxa Horkheimera i Theodora W. Adorno tendencje dehumanizacyjne oraz „zawód sprawiony rewolucyjnym oczekiwaniem” (Habermas, 1999, s. 598).

Habermasowska krytyka krytyki rozumu subiektywnego

Zgodnie z myślą przedstawicieli pierwszego pokolenia szkoły frankfurckiej (Horkheimer) rozum dzieli się na:

- subiektywny – własność jednostkowych zachowań ludzkich, odpowiedzialny za dedukcję, klasyfikację, wnioskowanie bez wartościowania etycznego oraz moralnego osądu, ukonstytuowanego przez Kartezjusza;
- obiektywny – substancja duchowa będąca odbiciem ładu panującego w świecie, charakterystyczny dla starożytnych Greków (Platon).

Według Horkheimera i Adorno to właśnie rozum subiektywny, funkcjonujący w kategoriach „cele – środki”, jest zasadniczą przyczyną upadku cywilizacji i kultury nowoczesnej. Dlatego też racjonalność subiektywna zostaje poddana przez nich szerokiej krytyce w opublikowanej w 1947 roku *Dialektyce oświecenia*. Zdaniem tych autorów rozum subiektywny zapadł na specyficznego rodzaju chorobę, określaną mianem instrumentalizacji, która prowadzi do jego autodestrukcji. U schyłku epoki oświecenia następuje bowiem zmierzch i kres rozumu, spowodowany jego oddaniem się w służbę „trzeźwego samozachowania” (Szahaj, 2008, s. 25). Rozum rezygnuje z tkwiącego w nim potencjału siły krytycznej i przekształca się w narzędzie dopasowywania i uległości, panowania nad przyrodą i człowiekiem. Oddany w służbie przemysłu i techniki staje się częścią zestandaryzowanego systemu nadzoru, produkcji i konsumpcji, przyczyniając się tym samym do zniewolenia jednostki w systemie biurokratycznym.

Odkąd myślenie stało się sektorem w podziale pracy, plany odnośnych ekspertów i wadzów sprawiają, że niepotrzebne są jednostki planujące swoje własne szczęście. Irracjonalność pilnego i uległego dostosowywania się do rzeczywistości jest dla jednostki czymś bardziej racjonalnym od rozumu. (...) W toku postępu społe-

czeństwa przemysłowego – które ma jakoby cudownym sposobem zlikwidować zasadę pauperyzacji, choć zasada ta jest jego owocem – pohańbieniu ulega pojęcie, będące usprawiedliwieniem całego procesu: pojęcie człowieka jako osoby, jako nosiciela rozumu. Dialektyka oświecenia przetrada się obiektywnie w obłąd (Horkheimer, Adorno, 1969, s. 227).

Surowa krytyka rozumu subiektywnego dokonana w *Dialektyce oświecenia* jest zdaniem Habermasa niekonsekwentna, czy wręcz paradoksalna, gdyż dokonana z ironicznie wykrzywionej perspektywy rozumu obiektywnego, który uległ rozpadowi (Habermas, 1999, s. 618).

Horkheimer i Adorno wszczynają proces przeciwko kalkulującemu intelektowi, który uzurpatorsko zajął miejsce rozumu. Pojęcie to ma jednocześnie przypominać, że celowa racjonalność, gdy staje się totalna, kasuje różnicę między tym, co pretenduje do ważności, a tym, co służy samozachowaniu, czyli zaciera granicę między ważnością a władzą (...). Rozum jako rozum instrumentalny miesza się z władzą i w ten sposób wyrzeka się swojej krytycznej siły – na tym polega ostateczna rewelacja krytyki ideologii, zastosowanej do samej siebie. Ale ta krytyka ideologii opisuje autodestrukcję krytycznej zdolności w sposób paradoksalny, ponieważ opisując, musi jeszcze korzystać z krytyki, którą ogłasza martwą. Oskarża totalizm oświecenia jego własnymi środkami (Habermas, 2000, s. 141).

Ponadto w swoich publikacjach Habermas wskazuje, że rozum instrumentalny, w przeciwieństwie do tego, co głoszą Horkheimer i Adorno, sam w sobie nie zawsze jest ucieśnieniem wszelkiego zła, a wręcz nie jest zagrożeniem, dopóki funkcjonuje w sferze pracy i nie wkracza w obszar społecznej interakcji. Habermas dowodzi również istnienia innej – poza instrumentalną – formy racjonalności, tj. racjonalności komunikacyjnej. Projekt racjonalności komunikacyjnej zaprezentowany m.in. w *Teorii działania komunikacyjnego* miał dostarczyć środków do przezwyciężenia trudności, w jakie popadła teoria krytyczna pierwszego pokolenia frankfurtczyków. Habermas uznał bowiem pesymistyczną historiozofię Horkheimera i Adorno za ślepy zaulek, z którego teoria krytyczna powinna jak najszybciej wybrnąć.

Pojęcie racjonalności w teorii krytycznej

Dla Habermasa krytyka to przedsięwzięcie sytuujące się pomiędzy nauką a filozofią, gdyż odznacza się „podwójną refleksyjnością”: 1) dokonuje namysłu nad kontekstem swego powstania oraz 2) nad kontekstem swego zastosowania. W swojej teorii Habermas dokonał przejścia: od dostrzegania w krytycznej teorii społecznej pewnego typu teorii poznania do ujmowania jej w pierwszej kolejności jako teorii racjonalności. Wprowadzone przez Webera pojęcie racjonalizacji, które oznaczało – „przede wszystkim rozszerzenie zakresu, w jakim życie społeczne podlega miernikom racjonalnego rozstrzygnięcia” – (Habermas, 1977, s. 342), zostaje przez Habermasa przeformułowane poprzez wprowadzenie rozróżnienia na procesy: pracy i wzajemnego oddziaływania.

„Praca” to inaczej działanie celowo-racjonalne rozumiane jako instrumentalne działanie lub racjonalny wybór bądź połączenie jednego i drugiego. Działanie instrumentalne oparte jest na wiedzy empirycznej (reguły

techniczne), zaś racjonalny wybór bazuje na wiedzy analitycznej. Przystrojone reguły działania celowo-racjonalnego wyposażają jednostkę w „dyscyplinę umiejętności” (Habermas, 1977, s. 355).

Działania komunikacyjne to „zapośredniczone przez symbole oddziaływanie ludzi na siebie” (Habermas, 1977, s. 355). Regulowane jest ono przez obowiązujące normy i wzmacniane sankcjami. Normy te muszą być zrozumiane i akceptowane przez przynajmniej dwa działające podmioty. Ich ważność jest oparta na „intersubiektywności porozumienia co do zamiarów oraz na powszechności obowiązków” (Habermas, 1977, s. 355). Uwewnętrznienie norm wyposaża jednostkę w dyscyplinę struktury osobowości.

Oba te działania – praca i wzajemne oddziaływanie – rządzą się odmiennymi, nieredukowalnymi do siebie prawami (por. Tabela 1).

Tabela 1. Rozróżnienie pomiędzy pracą a wzajemnym oddziaływaniem

	Ramy instytucjonalne zapośredniczone przez symbole wzajemne oddziaływanie	Systemy działania celowo – racjonalnego (instrumentalnego i strategicznego)
Reguły kierujące poznaniem	normy społeczne	reguły techniczne
Płaszczyzna definiująca	intersubiektywny język potoczny	język niezależny od kontekstu
Rodzaj definicji	wzajemne oczekiwania zachowań	uwarunkowane prognozy, uwarunkowane imperatywy
Mechanizm uzyskiwania	internalizacja ról	nabywanie umiejętności i kwalifikacji drogą uczenia się
Funkcja typu działania	zachowanie instytucji (przestrzeganie norm na podstawie wzajemnego wzmacniania)	rozwiązywanie zagadnień (osiąganie celu określone przez relację celu i środka)
Sankcje grożące za naruszenie reguł	ukaranie na podstawie konwencjonalnych sankcji; przegrana wobec autorytetu	nieskuteczność przegrana wobec rzeczywistości
„Racjonalizacja”	emancypacja, indywidualizacja; rozszerzenie wolnej od panowania komunikacji	wzrost sił wytwórczych; rozszerzenie możliwości technicznego rozporządzania

Źródło: Habermas, 1977, s. 356-357

W charakterystyce tych dwóch modeli działania Habermas wyraźnie eksponuje różnicę w „filozofii” ich funkcjonowania. Podstawą i punktem wyjścia w modelu działania celowo-racjonalnego jest założenie, że „działający jest zorientowany wyłącznie na osiągnięcie swego celu, a wszystkie inne następstwa działania w kalkulują jako warunki uboczne sukcesu” (Habermas, 1987, s. 123). Sukces w tego typu działaniu polega na skutecznej interwencji w stan fizyczny rzeczy (działanie instrumentalne) lub wystąpieniu pożądanego stanu w środowisku społecznym (działanie strategiczne). Ten model działania często nacechowany jest utylitarystycznie, gdyż „wyboru oraz kalkulacji środków aktor dokonuje z punktu widzenia maksymalizacji pożytku

bądź oczekiwań co do pożytku” (Habermas, 1999, s. 160). Co więcej, aktorzy ukierunkowani na własny sukces „tylko w takim zakresie przyjmują postawę kooperatywną, w jakim odpowiada to kalkulacji pożytków przeprowadzonej z ich egocentrycznego punktu widzenia” (Habermas, 1999, s. 165).

Z kolei w modelu działania komunikacyjnego uczestnicy „nie są zorientowani przede wszystkim na swój własny sukces, lecz na osiągnięcie porozumienia” (Habermas, 1987, s. 124). Jeżeli uda się im osiągnąć porozumienie, prowadzi ono do zgody, która opiera się na wspólnym przekonaniu i nie może być narzucona przez żadną stronę:

Działanie komunikacyjne jednej ze strony odnosi sukces tylko, jeżeli druga strona akceptuje je w swoisty sposób, jeśli (jakkolwiek *implicit*) zajmuje stanowisko „tak” lub „nie” wobec z zasady krytykowanego, roszczenia do ważności (Habermas, 1987, s. 125).

Koordinacja planów działań uczestników działania komunikacyjnego nie jest oparta na indywidualnej kalkulacji szans własnego sukcesu, lecz na kryterium dochodzenia do porozumienia.

Aby zapobiec nieporozumieniom, pragnę powtórzyć, że komunikacyjny model działania nie utożsamia działania z komunikowaniem się. Język jest medium komunikacyjnym służącym dochodzeniu do porozumienia, gdy tymczasem aktorzy – kiedy porozumiewają się ze sobą w celu koordynowania swych działań – zmierzają zawsze do realizacji określonych celów (Habermas, 1999, s. 189).

A zatem także działanie komunikacyjne jest działaniem zorientowanym na cel, gdyż – jak stwierdza Habermas – działanie teleologiczne zorientowane na cel znajduje się w centrum filozoficznej teorii działania już od czasów Arystotelesa (Habermas, 1987, s. 159). To zorientowanie działania komunikacyjnego na cel stanowi jeden z zasadniczych zarzutów stawianych koncepcji Habermasa. Zdaniem Andrei Folkierskiej, Arystotelesowskie *techné* i *phronesis*, z których Habermas wywiódł dwoistość pojęcia racjonalności, jest ujmowane przez Stagirytę w kategoriach „działań praktycznych o wspólnej strukturze wyznaczonych pojęciem celu i pojęciem środka” (Folkierska, 1990, s. 70), dlatego też oba wyróżnione przez Habermasa działania (celowo-racjonalne i komunikacyjne) są w istocie działaniami praktycznymi, a tym samym instrumentalnymi. W konsekwencji – „Jeśli zatem racjonalność komunikacyjna jest praktycznym działaniem, to musi być ona wpisana w racjonalność instrumentalną, jako pojęciowo tożsama z działaniem” (Folkierska, 1990, s. 70). Z taką interpretacją swojej teorii Habermas zdecydowanie nie mógłby się zgodzić. Problem bowiem, jak podkreślał, nie leży w ukierunkowaniu na cel w wyróżnionych przez niego typach działania, lecz w tym „jak w stosunku do celowo ukierunkowanych działań różnych interakcji ustawione zostaje owo *koordynowanie*” (Habermas, 1999, s. 189). W przypadku działania teleologicznego to koordynowanie rozumiane jest jako „zazębianie się egocentrycznych kalkulacji korzyści (...), a w przypadku działania komunikacyjnego „jako dochodzenie do porozumienia w sensie kooperatywnego procesu interpretacji” (Habermas, 1999, s. 189).

Kończąc wywód poświęcony Habermasowskim modelom działania, należy wspomnieć o jeszcze dwóch modelach działania wyróżnionych w *Teorii działania komunikacyjnego*, a mianowicie: 1) działania regulowanego przez normy oraz 2) działania dramaturgicznego.

W działaniu regulowanym przez normy koordynacja działań ukierunkowana jest poprzez wspólne wartości uznane przez członków danej grupy społecznej. Wszyscy oni „mogą wzajemnie od siebie oczekiwać, że w określonej sytuacji wykonają nakazane w danej sytuacji działania bądź zaniechają ich wykonania” (Habermas, 1999, s. 160-161). Z kolei działanie dramaturgiczne odnosi się do uczestników interakcji, którzy stanowią dla siebie nawzajem publiczność. „Aktor wywołuje u swej publiczności określony obraz, wrażenia co do siebie, w sposób zamierzony odstawiając mniej lub bardziej swą podmiotowość” (Habermas, 1999, s. 161).

Opisanym wyżej modelom działania odpowiadają pewne formy racjonalności. W przypadku działania komunikacyjnego jest to racjonalność komunikacyjna. Działanie celowo-racjonalne związane jest z racjonalnością kognitywno-instrumentalną, działaniu regulowanemu przez normy odpowiada racjonalność moralno-praktyczna, z kolei działaniu dramaturgicznemu racjonalność ekspresywno-estetyczna.

Racjonalność komunikacyjna

Celem racjonalności komunikacyjnej jest osiągnięcie racjonalnie motywowanego porozumienia, jest ono możliwe jedynie pod warunkiem zastosowania przez uczestników działania odpowiedniej „procedury”.

Po pierwsze, konsensus możliwy będzie wówczas, gdy mówiący zintegrują „trzy formalne koncepcje światów” i stworzą z nich system stanowiący ramy interpretacyjne:

Teraz już nie odnoszą się oni wprost do czegoś w świecie obiektywnym, społecznym, czy subiektywnym, lecz ekspresję swę relatywizują z uwagi na możliwość zakwestionowania ich ważności przez innych aktorów (Habermas, 1999, s. 186).

Po drugie, uczestnicy interakcji muszą zgodzić się co do postulowanej prawomocności swych ekspresji, czyli intersubiektywnie uznać podejmowane roszczenia ważnościowe.

Jedynie komunikacyjny model działania zakłada język jako medium dochodzenia do porozumienia drogą nie na skróty, kiedy to mówiący i słuchający — mając za punkt wyjścia wstępnie zinterpretowany horyzont swego świata życia — równocześnie odnoszą się do czegoś w świecie obiektywnym, społecznym i subiektywnym, ażeby wynegocjować wspólne definicje sytuacji (Habermas, 1999, s. 179).

Mówiący zgłasza poddane krytyce roszczenie, ustosunkowując się swą ekspresją do przynajmniej jednego ze „światów” oraz wykorzystując przy tym okoliczność, iż ta relacja między aktorem a światem z zasady podlega obiektywnemu osądowi, po to, aby wezwać drugą stronę do zajęcia racjonalnie umotywowanego stanowiska (Habermas, 1999, s. 186).

Te roszczenia ważnościowe to oczekiwanie, że:

- wydany sąd jest prawdziwy — w przypadku sądów dotyczących istnienia,
- akt językowy jest słuszny — w przypadku prawowicie regulowanych działań,
- manifestowana intencja mówiącego jest szczerą — w przypadku wyjaśniania subiektywnych przeżyć (Habermas, 1999, s. 187).

Ponadto, ponieważ każdemu dochodzeniu do konsensusu towarzyszy utrwalone kulturowo przed-rozumenie, uczestnicy interakcji zobowiązani są do kooperatywnego negocjowania wspólnych definicji sytuacji.

Wiedza stanowiąca ukryte w tle podłoże jest jako całość nieproblematyczna; na próbę wystawiana jest tylko ta część zasoby wiedzy, którą uczestnicy interakcji wykorzystują w interpretacji i którą tematyzują. W zakresie, w jakim definicje sytuacji są negocjowane przez samych uczestników, do ich dyspozycji stają również – wraz z negocjowaniem każdej nowej definicji sytuacji – ów tematyzowany wycinek świata życia (Habermas, 1999, s. 188).

Spotkanie dwóch podmiotów i ich dochodzenie do porozumienia możliwe jest dzięki istnieniu ich wspólnego świata – świata życia. Pojęcie świata życia zostało wcześniej sformułowane przez Husserla, Wittgensteina oraz Searle'a. Habermas, czerpiąc z ich dorobku i jednocześnie krytykując nieco ich podejście, proponuje własne ujęcie świata życia, które w perspektywie działania komunikacyjnego przestaje być korelatem aktów świadomości, lecz staje się systemem trzech elementów:

- kultury – z której uczestnicy interakcji czerpią zasoby wiedzy i jej interpretację;
- społeczeństwa – dzięki któremu tworzone są więzi społeczne, na podstawie których zapewniona jest solidarność, a uczestnicy interakcji określają swoją przynależność do grup społecznych;
- kompetencji podmiotu – dzięki którym podmiot posługuje się językiem i jest zdolny do podejmowania działania, a zatem może uczestniczyć w procesach prowadzących do porozumienia (Stasiuk, 2003, s. 61).

Cechą charakterystyczną świata życia jest jego skrytość, w przeciwieństwie do świata obiektywnego (istniejących stanów rzeczy), który może być w pełni tematyzowany (poddany refleksji), pozostaje on niejawnym (nieświadomym).

Normalnie – pisze Habermas – członkowie zbiorowości społecznej dzielą wspólny świat. W komunikacji czy też w procesach poznania istnieje on jedynie w swoistej przedrefleksyjnej formie podstawowych założeń, podstawowych zdolności, jak też podstawowych relacji. Świat życia jest tą osobliwą rzeczą, która rozpada się i znika przed naszymi oczami, skoro tylko chcemy, by fragment po fragmencie nam się objawił (Szahaj, 2008, s. 95).

Implikacje w sferze edukacji

Przedstawione przeze mnie wyżej wybrane wątki teorii krytycznej Habermasa znajdują swoje implikacje w sferze edukacji. Jak stwierdza Lech Witkowski, stanowią one niebanalne ramy teoretyczne o szczególnym znaczeniu dla myślenia o edukacji (Witkowski, 1984, s. 32). Wyróżnione przez niemieckiego myśliciela dwa, specyficzne dla gatunku ludzkiego czynniki jego konstytucji – praca i interakcja – w obrębie których dominują odmienne racjonalności, stanowią dla pedagogów punkt wyjścia do rozważań o uprawianiu pedagogiki jako refleksji nad wiedzą o wychowaniu. Umożliwiają bowiem zadawanie pytań nie tylko „o bezpośrednio dziejące

się wychowanie, lecz o wewnętrzną konstytucję wiedzy pedagogicznej” (por. Kwaśnica, 1987, s. 99). Korzystając z możliwości, jakie teoria krytyczna stwarza pedagogice, Robert Kwaśnica, opierając się na założeniu, że: „Nasza wiedza o wychowaniu (a tym samym – działanie edukacyjne) pozostaje (...) zawsze w strukturalnych ramach racjonalności instrumentalnej bądź komunikacyjnej” (Kwaśnica, 1987, s. 99), stawia dwie hipotezy.

Zgodnie z pierwszą z nich odmienne „filozofie” dwóch racjonalności dzielą „wiedzę o wychowaniu na dwa zupełnie przeciwstawne – pozostające w strukturalnych ramach opozycji racjonalności – pedagogiki” (Kwaśnica, 1987, s. 99). Spór pomiędzy tymi dwiema pedagogikami wpisuje się w odwieczny problem humanistyki i znany jest chociażby z takich opozycji, jak:

(...) urabianie – swobodny rozwój, heteronomia – autonomia, nauczanie podające – nauczanie problemowe, a współcześnie: sterowanie (wychowanie dyrektywne) – oferowanie (wychowanie niedyrektywne), kierowanie rozwojem – samorealizacja, wychowanie – samowychowanie, wychowanie użyteczne – wychowanie bezinteresowne, pedagogika behawiorystyczna – pedagogika humanistyczna, pedagogika akademicka – pedagogika nieakademicka (np. krytyczna, czy „nowa socjologia oświaty”), pedagogika konserwatywna – pedagogika liberalna (Kwaśnica, 1987, s. 100).

Według drugiej hipotezy spór pomiędzy dwiema racjonalnościami toczy się w rzeczywistości w obrębie jednej pedagogiki, jej strukturalne ramy wyznacza racjonalność instrumentalna, z kolei racjonalność komunikacyjna ulega zawężeniu, tzn. „mieści się w wiedzy o wychowaniu tylko w taki sposób, na jaki zezwala jej wyznaczona przez racjonalność instrumentalną pedagogika teoretyczna” (Kwaśnica, 1987, s. 99). Rozwijając tę hipotezę, Kwaśnica przytacza argumenty wskazujące, że spór pomiędzy dwiema pedagogikami – adaptacyjną i emancypacyjną – jest jedynie pozorny.

Pobieżna analiza wskazuje, że pedagogika adaptacyjna urabia wychowanków zgodnie z przyjętym z góry, pożądanym społecznie i nienaruszalnym wzorcem. Jej celem jest ukształtowanie w wychowanku tożsamości konwencjonalnej (L. Kohlberg) lub też tożsamości w rolach (E. Erikson). Zaś pedagogika emancypacyjna promuje szeroko rozumianą zmianę człowieka i jego świata społecznego, polegającą na rewizji dotychczasowych definicji i przekraczaniu wyobrażeń o tym, co możliwe i pożądanego. Jej celem jest rozwój wychowanka rozumiany jako samorealizacja i prowadzący do powstania tożsamości postkonwencjonalnej, autonomicznej. A zatem toczą one nieustanny spór o cele wychowania, środki niezbędne do ich realizacji i ich orientację aksjologiczne (Kwaśnica, 1987, s. 102) oraz podkreślają dzielące je w tych płaszczyznach różnice. Tymczasem pogłębiona analiza opozycji występującej pomiędzy pedagogiką adaptacyjną a emancypacyjną pozwala Kwaśnicy na postawienie tezy, że w rzeczywistości obie te pedagogiki nie różnią się od siebie, gdyż obie zadają techniczne (bo oparte na relacji celu i środka) pytanie o to: *Jakiego człowieka i jak należy wychowywać?* W konsekwencji obie pedagogiki:

1. w sporze, który toczą, godzą się na logikę relacji celu i środka oraz „na wynikający z niej obowiązek myślenia o wychowaniu w kategoriach celów, treści, metod, środków i form organizacyjnych działań wychowawczych” (Kwaśnica, 1987, s. 104). A więc obie ujmują wychowanie w kategoriach „działania celowo organizowanego i bezpośrednio sprawdzalnego przez swe skutki wedle kryteriów technicznie pojętej efektywności” (Kwaśnica, 1987, s. 104).

2. pochłonięte sporem o odpowiedź na pytanie: *jak wychowywać?*, zapominają o innym wymiarze swego sporu i przemilczają pytanie o prawomocność wychowania, czyli pytanie: *czy i dlaczego wychowanie?* (Kwaśnica, 1987, s. 104). Zaniedbanie to jest szczególnie rażące w przypadku pedagogiki emancypacyjnej, gdyż to właśnie ona w przeciwieństwie do pedagogiki adaptacyjnej dysponuje „narzędziami interpretacyjnymi umożliwiającymi wyartykułowanie tego pytania” (Kwaśnica, 1987, s. 105).

Ze względu na objętościową ograniczoność niniejszego tekstu nie chciałabym przytaczać całościowo koncepcji Kwaśnicy, którą zaprezentował w publikacji *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wspomnę jednak o jeszcze jednym interesującym aspekcie, a mianowicie o podjętej przez Kwaśnicę próbie odpowiedzi na pytania: W jakim sensie możliwa jest refleksja pedagogiczna sytuująca się ponad tym sporem? Czy możliwy jest trzeci paradygmat, trzecia pedagogika sytuująca się w ramach niezredukowanej racjonalności komunikacyjnej i będącej ponad sporem opozycyjnych racjonalności? Rozważając te problemy, Kwaśnica stwierdza, że: „takiej trzeciej pedagogiki, która włączyłaby się w rozważany spór (...), a przy tym udzielała odpowiedzi innych niż pedagogika adaptacyjna i emancypacyjna, nie ma” (Kwaśnica, 1987, s. 111). Możliwe jest jednak „trzecie wyjście” dopuszczające do głosu racjonalność komunikacyjną, a jest nim „taka pedagogika, która uznawszy ów spór za konstytutywny dla pedagogiki uprawianej w perspektywie pytań pierwszego stopnia (dla bezpośredniej wiedzy o wychowaniu) uczyni go przedmiotem własnego namysłu, która próbuje zrozumieć o co właściwe i dlaczego tak właśnie spierają się zwaśnione strony, oraz — co ich dyskusja mówi nam o nas samych” (Kwaśnica, 1987, s. 111-112). Tym trzecim wyjściem jest pedagogika drugiego stopnia, która kierowałaby się „do wiedzy o wychowaniu nie po to, by ją pomnażać, nie po to także, by normować sposób jej uprawiania, lecz po to by szukać w niej prawdy o nas samych” (Kwaśnica, 1987, s. 114). Relacja tej pedagogiki do pedagogik poprzednio omawianych jest podobna do relacji, jaka łączy wiedzę i samowiedzę; do stanowiska, które przyjmuje wobec badanych przez siebie śladów ludzkiego bytowania etnograf, archeolog, czy historyk. Zadaniem pedagogiki drugiego stopnia nie jest zatem włączenie się w rolę arbitra, w spór o koncepcję wychowania, lecz o jego nową interpretację, taką, która pozwalałaby nam dostrzec to, co ma on do powiedzenia o nas samych i o naszych czasach. Tym samym ta pedagogika sytuuje się na poziomie meta i zasługuje, w opinii Kwaśnicy, na miano pedagogiki ogólnej (Kwaśnica, 1987, s. 116).

Innym autorem podejmującym problematykę zagadnień edukacyjnych w perspektywie teorii krytycznej Habermasa jest Lech Witkowski. Koncepcją, która zdaniem Witkowskiego ma szczególne znaczenie dla edukacji, jest Habermasowska koncepcja interesów konstytutywnych dla poznania, które frankfurczyk zaprezentował w książce pt. *Erkenntnis und Interesse*. Pozwala ona na dokonanie „istotnego zróżnicowania w obrębie typów kompetencji, jaką chciałoby się «oświecać» jednostki” (Witkowski, 1984). Wyróżnione przez niego trzy interesy konstytutywne dla poznania, to jest: interes techniczny, (2) praktyczny oraz (3) emancypacyjny, wprowadza trzy kategorie możliwego poznania i przełamuje tym samym tradycyjny dualizm „rozumu teoretycznego” oraz „rozumu praktycznego”.

Interes techniczny realizowany jest przez medium pracy. Polega na rozszerzaniu zdolności kontroli nad zobiektywizowanymi procesami oraz manipulowaniu środowiskiem (Habermas, 1985, s. 163). W obrębie tej

orientacji, dzięki przyswajaniu informacji, budowana jest kompetencja poznawcza, rozumiana jako „zdolność do opisu ram i warunków efektywności i sprawności technicznej w działaniu” (Witkowski, 1984, s. 32). Założenia interesu technicznego przełożone na teorię i praktykę edukacyjną przybierają następujący kształt:

- „teoria edukacji powinna dokonywać się w interesie prawomocnych założeń, które są empirycznie sprawdzalne” (Giroux, 2010, s. 158);
- wiedza ma być obiektywna, wolna od wartości, opisana w konwencji neutralnej, „zredukowana do tych pojęć i «faktów», które istnieją a priori i mogą być następnie przełożone na operacyjne definicje i ścisłe treści” (Giroux, 2010, s. 159);
- „przyczynowość wiąże się w tym podejściu z pojęciem przewidywania, które czyni ten proces linearnym” (Giroux, 2010, s. 159).

Według Gerry Evert, obecność tego interesu w kształceniu przejawia się m.in. poprzez: „modyfikowanie zachowania i kształcenie zorientowane na kompetencje; nacisk na kontrolę, konformizm oraz standaryzowany program szkolny; uznanie za dowód sukcesu lub niepowodzenia edukacyjnego rezultatów jednolitych testów – bez stawiania pytania, czy te testy reprezentują cele akceptowane przez społeczeństwo” (Evert, 1993, s. 125). W tej perspektywie edukacja stanowi środek do osiągnięcia określonych celów, które zostały z góry przyjęte i nie podlegają wyjaśnianiu w kontekście rzeczywistości społecznej. Proces edukacyjny skoncentrowany jest przede wszystkim na narzędziach i technikach umożliwiających ich spełnienie. Najistotniejsze w procesie kształcenia stają się poznawcze komponenty działania, decydujące o sukcesie jednostki. Zobjektywizowana i bezstronna wiedza jest wdrażana i stanowi narzędzie pośredniczące w transmisji kulturowej. W takim ujęciu także osoby nauczyciela i ucznia postrzegane są w kategoriach środka służącego urzeczywistnianiu założonych celów. Oczekuje się od nich, aby byli biernymi przekazywanymi lub odbiorcami gotowych informacji, wartości i przekonań, a nie ich negocjatorami. W ramach operacyjnego podejścia kształcenie uznawane jest za element systemu, który może być całkowicie kontrolowany. Postrzegane jest w kategoriach rzemiosła opartego na technicznych ekspertyzach i wysokich kwalifikacjach. Zgodnie z instrumentalną interpretacją edukacji, doskonalenie jakości kształcenia dokonuje się poprzez lepsze określenie natury związków przyczynowo-skutkowych występujących na jego obszarze.

Interes praktyczny polega na „chronieniu i rozszerzaniu intersubiektywności możliwego, orientującego na działania wzajemnego rozumienia” (Habermas, 1985, s. 164). Realizowany jest za pomocą języka. W obrębie tej orientacji rozwijana jest kompetencja interakcyjna polegająca na zdolności do możliwie niezakłóconego dialogu i komunikacji. Wiedza związana z tym interesem to wiedza praktyczna, złożona z norm kształtujących tradycję stanowiącą podstawę społeczeństwa. Odstania ona „zasady i założenia działań z uwzględnieniem specyfiki kontekstu, przybliża normy społeczne i oczekiwania związane z tymi działaniami oraz prezentuje opinie odbiorców lub obserwatorów tych działań” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 223). W tej perspektywie edukacja nie jest postrzegana jako rzemiosło, jak miało to miejsce w kontekście interesu technicznego, lecz jako forma działania społecznego kierowana „przez złożone, niekiedy konkurujące ze sobą i modyfikowane w świetle nowych okoliczności, intencje” (Evert, 1993, s. 128). Cele kształcenia oraz sposoby ich osiągnięcia nie są ustalone raz na zawsze, lecz stanowią jedynie kryterium dla procesu edukacyjnego. Praktyka edukacyjna

ograniczona jest przez więzi normatywne wywodzące się ze struktury społecznej. Zawierają one: „indywidualne i społeczne oczekiwania wobec edukacji, normy przepisujące akceptowaną praktykę edukacyjną, normatywne ograniczenia typu prawnego, które precyzują indywidualne i społeczne prawa w społeczeństwie” (Evert, 1993, s. 130). Należy przy tym zaznaczyć, że jednostki i/lub grupy społeczne posiadające interesy edukacyjne prezentują niekiedy odmienne, pozostające ze sobą w konflikcie stanowiska normatywne.

Działania, jakie podejmuje nauczyciel przyjmujący za horyzont swej aktywności praktyczny interes konstytuujący poznanie, ukierunkowane są na rozwijanie kompetencji interakcyjnych ucznia. Istotą oddziaływań edukacyjnych w tym ujęciu jest rewizja obowiązujących definicji świata, wykraczanie poza dotychczasowe wyobrażenia o tym, co możliwe, co pożądane. Wiedza nie ma tutaj charakteru monologicznego, apriorycznego, nie stanowi gotowego do konsumpcji zbioru informacji i kwalifikacji, nie jest dostarczana uczniowi do „nauczenia się”, lecz staje się problematyczna. Nie zwalnia od wysiłku myślenia na własny rachunek, ale otwiera na niego. Uczestnicy procesu edukacyjnego nie są pasywnymi odbiorcami i przekazywanymi wiedzy, gdyż przez stosowanie języka nieustannie tworzą znaczenia i interpretują otaczający ich świat.

Interes emancypacyjny, opiera się na pojęciu autorefleksji, która „uwalnia podmiot od zależności, od zhipostazowanych mocy” (Habermas, 1985, s. 164), a tym samym stanowi podstawę ewolucji ludzkości ku autonomii i odpowiedzialności. Realizowany jest za pomocą medium, którym jest władza. Wywodzi się z krytycznej teorii nauk, której główną cechą jest nacisk na emancypację poprzez oświecenie. W obrębie tej orientacji, na podstawie krytyki uwalniającej świadomość od zależności wobec zastanych sił dominacji, budowana jest kompetencja emancypacyjna, rozumiana jako: „zdolność do negacji zastanych warunków działania, w tym «ideologicznie zamrożonych stosunków podległości»” (Witkowski, 1984, s. 33). Należy przy tym zaznaczyć, że refleksji nad zastaną rzeczywistością towarzyszy jej przekształcanie. Działanie zorientowane na interes emancypacyjny oznacza stwarzanie możliwości samorozwoju, autorefleksji oraz kształtowania umiejętności wyzwiania spod nieświadomych ograniczeń i przymusu, przy jednoczesnym rozwijaniu warunków i możliwości dokonywania zmian społecznych.

W świetle teorii krytycznej edukacja istnieje w kontekście historycznym, jest działalnością społeczną i jako taka stanowi aktywny czynnik reprodukcji społecznej oraz wpływa na szanse życiowe jej uczestników (Evert, 1993, s. 135). Działania edukacyjne należy rozpatrywać zatem jako moralnie problematyczne, gdyż „ci, którzy określają istotę, organizację i proces edukacji, mogą wpływać na charakter i oczekiwania przyszłych obywateli” (Evert, 1993, s. 135).

Z perspektywy interesu emancypacyjnego celem wychowania jest „doprowadzenie jednostki do wyrażania samej siebie i własnego sposobu postrzegania świata oraz aktywnego uczestnictwa w otaczającej rzeczywistości” (Dąbrowa, Jaronowska, 2005, s. 137). Cel ten wymaga przededefiniowania praktyki pedagogicznej w kierunku:

- autentycznego i równorzędnego współdziałania uczniów w procesie edukacyjnym;
- rozpatrywania kształcenia w kategoriach procesu tworzenia wiedzy, któremu towarzyszy namysł nad bezrefleksyjnie dotąd przyjmowanymi treściami;
- umieszczania w centrum zainteresowań problemów etycznych, m.in. dyskryminacji, wyzysku, cierpienia;

- negacji oświeceniowego postrzegania rozumu;
- uprawomocnienia alternatywnych, nowych sposobów doświadczania i myślenia o rzeczywistości;
- komunikacji z użyciem języka otwartości (Dąbrowa, Jaronowska, 2005, s. 137).

W tym ujęciu nauczyciel, inspirator dążeń wolnościowych, to osoba wspomagająca uczniów w: zdobywaniu przez nich samoświadomości i świadomości społecznej, kształtowaniu wolnej woli i krytycyzmu, uodparnianiu się na przemoc i manipulację. W konsekwencji podejmowane przez niego działania powinny mieć na celu stworzenie warunków pozwalających jednostkom na rozwijanie umiejętności autokreacji, świadomego i aktywnego uczestnictwa w świecie oraz działania na rzecz innych. Istotą kształcenia jest bowiem umożliwianie uczniom kreowania własnej osobowości, a nie kształtowanie ich charakteru według przyjętego wzorca. „Pedagog działa zatem w imieniu wychowanka jako rzecznik jego interesów. Nauczca, by umożliwić mu uczenie się, wychowuje go, by ułatwić mu samowychowanie” (Śliwerski, 2001, s. 252).

Istotne znaczenie dla teorii edukacji mają również zaproponowane przez Habermasa „procedury” dialogu. Pozostają one związane z działaniem komunikacyjnym i mają prowadzić do autentycznego porozumienia. W pedagogice wykorzystywane są one m.in.:

- w eksploracjach poświęconych edukacji obywatelskiej;
- w badaniach nad dialogicznym modelem kształcenia i samokształcenia w edukacji dorosłych;
- w badaniach identyfikujących podstawowe zasady publicznej dyskusji o celach edukacji i jej roli społecznej;
- w diagnozie sytuacji, w których zniekształceniu ulegają sytuacje komunikacyjne pomiędzy studentami a nauczycielem, dotyczące norm, wartości i celów uczenia (Evert, 1993, s. 145-148).

Podsumowanie

Chociaż teoria Habermasa, a szczególnie jego koncepcja warunków idealnej sytuacji komunikacyjnej, spotkała się krytyką, to właśnie jego ujęcie działania komunikacyjnego stanowi jedną z najszerzej wykorzystywanych teorii w literaturze edukacyjnej (Evert, 1993, s. 144). Koncepcja działania komunikacyjnego mimo tego, że przez niektórych może zostać uznana za utopiijną, jest w mojej opinii utopiijną inspirującą. W przeciwieństwie do przepelnionej bezsilnością negatywnej krytyki Adorno, która poprzestając na krytyce, nie jest – jak sądzę – w stanie wnieść konstruktywnych aspektów w działalność edukacyjną, teoria Habermasa dzięki swemu kreatywnemu charakterowi, stała się i pozostaje natchnieniem, dzięki któremu o edukacji można pomyśleć na nowo.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowa E., Jaronowska S. (2005). *Pedagogika emancypacyjna*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. IV. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.

- Dialektyka racjonalizacji. Z Jürgenem Habermasem rozmawiają Axel Honneth, Eberhard Knöddler-Bunte i Arno Widmann (fragmenty)*. W: A.M. Kaniowski, A. Szahaj (red.), *Wokół teorii krytycznej*. Prace Kolegium Otryckiego. Warszawa: Wyd. Kolegium Otryckiego.
- Evert G. (1993). Habermas i edukacja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. III. Toruń: PWN.
- Folkierska A. (1990). Hermeneutyka jako mit w teorii Jürgena Habermasa. W: L. Witkowski (red.), *Dyskurs Rozumu: Między przemocą a emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Giroux H.A. (2010). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: L. Witkowski, H.A. Giroux, *Edukacja i sfera publiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Habermas J. (1977). Technika i nauka jako „ideologia”. W: J. Szacki (red.), *Czy kryzys socjologii?* Warszawa: Czytelnik.
- Habermas J. (1985). Interesy konstytuujące poznanie. *Colloquia Communia*, nr 2.
- Habermas J. (1987). *Aspekty racjonalności działania*. W: A.M. Kaniowski, A. Szahaj (red.), *Wokół teorii krytycznej*, Prace Kolegium Otryckiego. Warszawa: Wyd. Kolegium Otryckiego.
- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Habermas J. (2000). Splot mitu i oświecenia: *Horkheimer i Adorno*. W: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (1969). *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*. Warszawa: Wyd. IFIS PAN.
- Kwaśnica R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: IKN ODN.
- Stasiuk K. (2003). *Krytyka kultury jako krytyka komunikacji*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szahaj A. (2008). *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie Profesjonalne.
- Śliwowski B. (2001). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (1984). Edukacja przez pryzmat teorii społecznej J. Habermasa. *Socjologia Wychowania*, z. 145, nr V.

Summary

Rationality communication in Jürgen Habermas critical theory and its implications in the field of education

In this article I concentrate on the theory of a representative of the Frankfurt School, the prominent representative of the second generation — Jürgen Habermas. I pay great attention to the analysis of communication rationality status and its implications in the field of education. It is an important category because due to it Habermas tries to overcome the impasse of the critical theory of the first generation of Frankfurt. Although Habermas's theory, especially his concept of the ideal conditions for communication situation, met with criticism, it was one of the most widely used in the literature of educational theory.

Key words: communication rationality, critical theory and education, interests constituting knowledge, critical pedagogy