

Habermas and Freire in a Dialogue: Pedagogical Reading of Habermas

Jovana Marojević and Saša Milić

Department of Educational Sciences, Faculty of Philosophy, University of Montenegro

Abstract

Jürgen Habermas's dense philosophical and sociological language proved to be complex, therefore reluctantly "translatable" into pedagogical language, which means that in the rather modest literature which deals with pedagogical valence of his theory each "pedagogical reading" (something presented by this paper) can be regarded as useful. The purpose of this writing lies precisely in the explanation of educational relevance of his theoretical concepts via a methodology based on comparative analysis of Habermas's and Freire's theory. Identification of unambiguous similarity of theoretical preoccupations of these two authors ("colonized" (Habermas) and "oppressive" (Freire) contemporary social order as well as the language as "praxis" (Freire), i.e. "communicative action" (Habermas) as the basic way of changing that reality), should help us align pedagogy based on Habermas's philosophical-sociological constructs with those of critically oriented, discursive, epistemologically personal and deliberative traditions. To Habermas's concept of communicative action, we attribute complete educational relevance, negating the necessity for creating some stronger pedagogical construct that we see in some analytics of Habermas's theory. Communicative action as such can be regarded as authentic practice of critical education in the deliberative pedagogical context, based on epistemological enlightening and legitimizing the students' own authorities. It is here that we discern the Habermasian calling that must not be neglected by contemporary pedagogy.

Key words: *communicative action; critical pedagogy; discourse; emancipatory education.*

"Words matter."

(Joldersma & Deakin Crick, 2010, p. 137)

Introduction

The name of Jürgen Habermas is associated to many modern philosophical, sociological, political, legal, media and communicative concepts. His work is part of the tradition of critical theory dealing with sociology and philosophy, a product of the Institute for Social Research, Frankfurt. He belongs to the second generation of the *Frankfurt School*, within which the basic tendencies of pragmatics-based critical theory tried to be reconstructed (König, & Zedler, 1998; Pavićević, 2011; Pusey, 2003). Habermas's work actually represents the continuing answer to the Frankfurt School's first generation's critical theory (Finlayson, 2005).

Although his explicit dealing with education was modest, Habermas's contribution to this field is very significant. One of the reasons for relatively slow classification of his ideas could be found in a certain complexity of his concepts and theoretical language (Murphy & Fleming, 2010). Still, his influence in the area of pedagogy is particularly important when we discuss the relationship between education, civil society and state, forms of democracy and means to which it is being integrated or disintegrated in schools (Murphy & Fleming, 2010), his concept of "communicative actions" being an especially potent pedagogical field, with clear emphasis on micro-pedagogical processes, learning and interaction in education. As such, Habermas's theoretical opus is in the background of nominally different pedagogical theories – from critical-emancipated social pedagogy with dialectic-critical approach to education (Previšić & Prgommet, 2007), to critical-constructive pedagogy (Miedema, 1994) and critical pedagogy (Gutek, 2004; König, & Zedler, 1998), i.e. the basis of didactics as a critical-constructivist theory (Klafki, 1994) or critical theory of educational communication (Winkel, 1994). Basically, it is about pedagogical aspirations of *critical orientation* (Fleming, 2010).

We shall simplify pedagogical reading of this author's theoretically complex language by using parallel comparative analyses of the ideas of *critical pedagogical tradition* in which certain Habermas's concepts have become educationally relevant. Namely, some of his ideas "translated" into pedagogical language show an unambiguous coincidence with the attitudes of Paul Freire, a Brazilian scholar and advocate of critical pedagogical thought, as well as in the work which, following his footsteps, was carried on by contemporary critical pedagogues – Henry Giroux, Peter McLaren, Joe Kincheloe, Michael Apple and others. The paper is therefore conceived as a parallel analysis of Habermas's and Freire's social and pedagogical concepts. Habermas's social theory, i.e. the "lifeworld" and social systems, civil society, deliberative democracy and "communicative action" is going to be presented through the prism of Freirian critical (also, pedagogical) thought in the text that follows.

The goal of this paper is to point out the *pedagogical valence* – the *critical pedagogical valence* – of numerous Habermas's concepts by means of methodology based primarily on comparative analysis of these two authors. In a theoretically multilayered discourse it is possible to recognize unambiguously educational relevance and significance of this author's certain social-philosophical constructs, as well as an obvious coincidence

with the Freirian educational theory. Considering an extremely poor analysis of the pedagogical relevance of Habermas's theory, each analytical effort in that sense, including this "pedagogical" reading on the pages that are to follow, represents a contribution to the explanation of a relatively neglected theoretical field.

Habermas and Freire about the Contemporary: "Colonization" and "Oppression" as Overwhelming *Modus Vivendi*

In his social theory, Habermas recognizes a concept of social environment as the *lifeworld* which entails an everyday organisation of human life through the interaction with others; besides, there are also social systems (political, economic) as institutionalized and structural patterns of human relations (Habermas, 1987). The *lifeworld* is a preliminary consensus of everyday life, an enormous stock of implied definitions of the world which provides us with coherence and direction (Habermas, 1987), a symptomatic warehouse of unquestionable cultural facts. *Social systems* have indubitably developed on the lifeworld basis; their basic characteristic is to create a system of human (group) dependence, so that they become the "voters" in a political system, the clients in public service and the consumers in an economic system (Mitrović, 1999). Apropos, the goal of these social systems is the "colonization of the life-world" (Terry, 1997, p. 273).

Habermas describes the relationship between the lifeworld and the system in a capitalistic society as *colonization*, i.e. a situation in which our everyday practice, our culture, our relations, our jobs are indoctrinated with the dominant ideology; the lifeworld is directed towards the values of money and power, wherein the individuals as such "become invisible" and are being perceived merely as the potential buyers, consumers of goods (Fleming, 2010, p. 116). Economic interests have become completely independent from all other social trends and as such are undermining the status of citizens; the gap between an active participation of citizens in social processes and them actually merely being the passive objects of influence of those same trends is enormous (Habermas, 1996). When we discuss Habermas's social theory, the key question for him is "whether, and if so how, capitalist modernization can be conceived as a process of one-sided rationalization" (Habermas, 1984, p. 140). As two key manifestations of instrumental, unilateral rationalization, the political and economic imperatives have damaged potential of the "lifeworld", exerting special influence on socializing, cultural production and education, thus establishing the essence of life on the basis of power and money (Morrow & Torres, 2002; Murphy & Fleming, 2010). By controlling the media – money, power, value, and influence – social systems indirectly influence human behaviour; what they actually do is colonizing the "lifeworld" (Habermas, 1987). Habermas believes that the heart of the modern society's crisis lies in the tendency of the social systems' expansion which consequently narrows the freedom of human space.

What in Habermas's conceptual system falls under *colonization* translates into *oppression* in Freire's. These two terms are, namely, the two carrying hypotheses of the authors' social theories. Freire's pedagogy grew out of the problem of social dominance and oppression. His position is that of firm stance in criticizing the modern concept of life and education where to be means to possess – a strong consumerist mindset, dominance of the culture of possessing as well as materialistic concept of existence in which people tend to turn everything around them into objects, the objects of their own purchasing power where money is the measure of all things. Freire points out that the theory of globalization has enthroned the ethics of the marketplace by using universal human ethics as an excuse (Freire, 1998). "Earth, property, production, the creation of people, people themselves, time – everything is reduced to the status of object and its disposal", because, for the oppressors, "to be is to have" (Freire, 1996, p. 40).

Language (Praxis) As a Means for Deliberation and Humanization

Both authors witness a powerless democratic subject of our times as he/she, in the midst of his/her non-critical enlightenment, consigns his/her everyday life's experiences to a worthy order based on the ideas of power, gain, interest and money. They both recognized *radical* (Freire, 1996) or *deliberative* (Habermas, 1996) democratization as the only possible escape from that social dead-end – of the *colonized* personal lives and realities under *oppression*. (Critical) enlightenment entails the ability of perceiving political, social and economic contradictions and acting against the oppressive elements of reality on that premise (Freire, 1996). It is the lack of "critical awareness" that is considered the cause of hierarchal, oppressive social order. Also, witnessed by Habermas, is the law and political rights being legitimate inside the discourse of creating the opinions and will only if the citizens do not use their freedom of speech exclusively as "individual liberties in the pursuit of personal interests, but rather use them as communicative liberties for the purpose of a 'public use of reason'" (Habermas, 1996, p. 461). *Conditio sine qua non* of deliberative democracy is the living *communicative rationalization*, according to Habermas. Habermas offers the *theory of communicative action* as a framework for interdisciplinary critical analysis of aforementioned patterns of "capitalist modernization" (Habermas, 1987, p. 397). What is in fact a *communicative action*?

At the heart of our basic social functions – raising children, socializing, work – resides "communicative action" as a tendency to achieve *common understanding* with the slightest possible manipulation, but also as a modus of our experienced reality that goes on independently from human intention and volition (Brookfield, 2010). *Communicative activity* is underway when the "actions of agents involved are coordinated not through egocentric calculations of success but through acts of reaching understanding" (Habermas, 1984, pp. 285-6). Reaching an understanding is an "inherent *telos* of human language" (Habermas, 1981, p. 120). Namely, people

nurture an ontological need to understand one another. Within communicative action, the individuals follow their individual goals and action plans only within the frameworks of common understanding of the situation (Habermas, 1996a). In light of this determination of communicative action, Habermas (1996a) makes the distinction between *success-oriented individuals* and *reaching-an-understanding individuals*, although he himself points out that the teleological orientation is in the background of every action, whether linguistic or non-linguistic (Uwe, 2009). It is here that Habermas also differentiates two types of action: *strategic* (success-oriented) and *communicative* (understanding-oriented) (Habermas, 1981, 1987). The basic criterion for differentiating these two terms is the very fact that acting within communicative action is coordinated by the search for understanding and that the orientation towards success is not primary determination of communicative action¹ (Habermas, 1984). It is also of the utmost importance to determine the meaning of the “reaching understanding” process that actually entails the process of reaching an agreement between the subjects of speaking and acting” (Habermas, 1981, p. 106; Habermas, 1984, p. 287), i.e. organic tendency to share an understanding alongside those we communicate with (Habermas, 1981). The understanding goes on within the space of “intersubjective mutuality of reciprocal understanding, shared knowledge, mutual trust and accord with one another” (Habermas, 1979, p. 3).

This raises a question whether communicative action understood as such can by any means enable the struggle against colonization as the contemporary form of relationship (between the society and individual). According to Habermas, the road to deliberative democracy basically goes through “ideals” of communicative situation, that is, a concept of *ideal communicative situation* which entails a communicative situation that enables consensus in the interaction freed from coercion, whether open or latent (Habermas, 1979, p. 7). Communicative situation based on facts entails eliminating every “external or internal coercion other than the force of the better argument and thereby also neutralizes all motives other than that of the cooperative search for truth” (Habermas, 1990, pp. 88-89). That is actually a situation in which the differences and conflicts are being resolved reasonably through form of communication that is entirely free of any coercion, the situation ruled solely by the power of stronger argument (Pusey, 2003). On this basis, some symptomatic rules of participating in discourse are being developed: participation in discourse is made possible for each individual who has the ability to speak and act; all the statements of discourse could be questioned; everyone is allowed to introduce any claim into it; everyone is allowed to express their own attitudes, desires and needs; no individual can be stripped out of his/her rights, neither by external nor internal coercion (Habermas, 1990). These rules enable practice of not just any sort of participation, but a quality one. The rules suggest generalisation of the participants in communication, possible, real or potential,

¹ Whilst some authors believe that the search for understanding is a goal-oriented action itself (Uwe, 2009).

as well as equal opportunities regarding the limitlessness of the discourse subjects and freedom of unlimited discourse conduct (Pavićević, 1995). Besides, Habermas advocates “institutionalization of discourse” in order to create similar prepositions of participation for all the potential participants in discourse (Habermas, 1990, p. 92). We can only go against colonization by affirming *communicative rationality*, by strengthening the autonomy of civil society, by opening space for free action and communication in understanding, that is, by rational discourse among people (Mitrović, 1999).

Hence, in a language understood from the aspect of practical, performative dimensions of communicative action (not linguistically), Habermas sees an opportunity for reaching a sensible consensus as the key pattern for social relations through which we can stop the aforementioned process of colonization (Terry, 1997). Therefore, language is understood as *praxis*, as a transformative action.

Just as Habermas, Freire is also interested in the (de)liberation process as a “childbirth, and a painful one” (Freire, 1996, p. 31), and both authors find similar ways of reaching it. Even to a superficial expert of critical pedagogical tradition an unambiguous similarity of Habermas’s ontological pattern of *communicative action* directed toward achieving understanding, i.e. accomplishing deliberative democracy in a society and Freire’s (1996) way of existing in the *thought-action-emancipation* unity is being self-imposed. Continually interested in the process of humanization, emancipation and deliberation, Freire sees an opportunity for transformation of the world and society in the *word* as *praxis*. A person’s means of existing is through naming the world, and to name it is “to change it” (Freire, 1996, p. 69). Namely, there is no right word that simultaneously does not mean *praxis*. Unity of *thought* and *action* is in the basis of the communicative process of labelling (sacrificing action leads to verbalism, while sacrificing reflection leads to activism). Additionally, Freire believes that the *thought-action* process is inter-subjective and discursive so that “I think” is preceded by “we think”. “This co-participation of the Subjects in the act of thinking is communication” (Freire, 1973, p. 137, as cited in Morrow & Torres, 2002, p. 36). A dialogue entails mutual trust based on the relation of love, humility and faith (Freire, 1996). Along that line, communication does not exist if an understanding of the meaning of signs, i.e. words and language is not established between the Subjects (Freire, 1973, p. 141, as cited in Morrow & Torres, 2002). The basic assumption of the possibility for emancipation, enlightenment and humanization is actually the fact of the human being’s “imperfection” and equally imperfect reality around him/her (Freire, 1996). That way, the world “becomes the object of that transforming action by men and women which results in their humanization” (Freire, 1996, p. 67). Everything that does not represent dialogue action is being marked as anti-dialogue and entails hierarchal relations, dominance and leads to dehumanization (Morrow & Torres, 2002), *oppression* (Freire), i.e. *colonization* (Habermas).

To conclude, Habermas and Freire distinguish *colonization* and *oppression* as the social factors of the contemporary, and, in the process of establishing humanizing

social order, they establish *communicative action* (Habermas), and the *language as transformative praxis* (Freire), respectively, as the only possible means of fighting them.

Pedagogical Implications of Habermas's Theory

Discursive Pedagogy

The communicative action-based Habermasian pedagogy has an unambiguously *discourse² character*. Therefore, discourse as a frame within which the proper understandings and ethical practices are being articulated by examining dubious social interactions and legitimizing new moral practices, should represent the basis of emancipated model of learning. It is clear that for proper participation in discourse, certain competences are actually necessary, competences that cannot develop in every educational process; on the contrary, only that educational process which is based on participation pedagogy can equip individuals for quality participation in discourse, as well as in life. Modern pedagogy is heavily focusing on skills, learning assignments, outcomes, behaviour outcomes and competence measurement; it is all in the system, economy and training. However, the pedagogy based on Habermas's ideas, being critical themselves, suggests a different concept of education – critical reflection of belief, discourse which will justify the actions based on the newly established, common understanding (Fleming, 2010). “The task of the educator is to create space for discourse” (Fleming, 2010, p. 120) is one of the conceptualizations of Habermas's theory.

This sort of school “discursiveness” is demanded even by the contemporary critical theoreticians of pedagogy. They are united in the idea that schools are not ideologically neutral institutions, but that, quite contrary, they serve to legitimize and strengthen the more “influential” social classes, thus transferring the active class construct of the society (Apple, 1980; Freire, 1998; Gutek, 2004; McLaren, 2013), which most frequently means that they also conduct the existing social injustice and inequality (McLaren, 2013). Still, they are just places of simple transmission of culture, knowledge and meaning; education is by no means merely an instrument of dominant culture reproduction (Freire, 1998). That vision of education is “simplistic and unsophisticated” (Kelly, 2004, p. 52), it sees the children only as simple receivers of knowledge and does not disclose an influence which knowledge has on them, especially eliminating any initiative or emancipation position of a student in regards to knowledge, world or oneself (Kelly, 2004). Instead of the “simple” *reproduction* pattern, the processes of mediation and transformation of the mentioned norms are at work at schools, norms that are being transmitted there by everyday life (Apple, 1980). A

² Discourse is being determined as an argument-based conversation which is “specific, reflexive and non-coercive form of communication in which the speech, owing to its reflexive structure that helps it virtually set theme and overstep factual limitations and coercions of context, is free from the power-coercion relation imposed through factually assigned context” (Pavićević, 1995, p. 129).

“dialectic understanding of the school system” is necessary (McLaren, 2013, p. 367), according to which schools are being recognized as both institutions of potential indoctrination and domination, but also institutions of *equally possible emancipation and discourse*. Yes, schools can serve as places which restore or reproduce the existing social order, but it is McLaren’s belief that they could also be or would have to be the places of questioning, places of critique and, ultimately, transformation of social administration (McLaren, 2013).

Personal Epistemology

Considering that it is based on communicative action and discourse, epistemology which can be discerned in Habermas and, somewhat more explicitly, also in Freire – is *personal, contextual, pluralistic and eroticized*. School is, namely, a potential public domain that prefers pluralism, and in that sense all the knowledge and values are also public, since they are prone to questioning, and relative. Here, pluralism is being understood as a possibility of different perspectives on knowledge and values, something that also develops the students’ autonomy, yet one that is special – the *public autonomy*, which entails the condition where all the views and perspectives of the individuals are related to the social context (Englund, 2010, p. 26). This sort of pluralistic epistemology does an obvious deflection from the possibility of knowledge objectification (Giroux, 1999, 2013), Kincheloe’s “FIDUROD”³ conceptualization of modern mechanistic epistemology (Kincheloe, 2008, pp. 117-174), political, economic, and ethical neutrality of pedagogy and knowledge (Apple, 1980; Giroux, 2013; Shor, 1993). Knowledge is, namely, a social construct and, as such, embodies the collapse of “epistemological certainty” (Monchinski, 2008, p. 121), reliability and safety of knowledge, i.e. its sources.

Deliberative pedagogy which both Habermas and Freire more or less explicitly advocate entails an “understanding the learner as a person with agency, situated in layered networks of social relationships, and with a particular life story and set of aspirations” (Joldersma, & Deakin Crick, 2010, p. 142), that is, an understanding of a student as a *person*, and not solely the carrier of the learning process. That sort of vision of an emancipated model of life-long learning envisions a pedagogy that employs sources, the “lifeworld” resources of every single individual, i.e. connecting it with its own life, giving it meaning, interpreting it from its personal life positions, etc. Habermas’s understanding of discourse entails an approach which “pedagogically consolidates personal and autobiographical, as well as cultural and social stories that shape the way in which students understand the world, experience social relations and express their own meanings – he *demands* a pedagogy that *demands* from the

³ Kincheloe develops FIDUROD – an acronym of modern mechanistic epistemology, whose key features are: formal, constant, de-contextualized, universalistic, reductionist and one-dimensional understanding of knowledge (Kincheloe, 2008).

student to revoke the “lifeworld” of their own in the knowledge creating process, to revoke the values, attitudes, stories, and the materials which constitute his/her life (Joldersma & Deakin Crick, 2010).

Habermas’s pedagogy revokes the “lifeworld” as much as that of Freire’s revokes life itself by means of “generative topics” (Freire, 1996) as the points where “personal lives of students intersect with the larger society and the globalized world” (Kincheloe, 2008, p. 11). Pedagogy thus becomes not only *contextual*, but also *personal*, resting on the needs of students themselves (McLaren, 2013; Monchinski, 2008). This produces a certain collapse of epistemological certainty of the curriculum, the textbook and, ultimately, the teacher as a source of knowledge, simultaneously commencing epistemological awakening of the students themselves. They take over the authorship over their own knowledge and learning which they are capable of providing a meaning for and significance in their own life, thus becoming historical, transformative participants of the society (Freire, 1996; Giroux, 2013). Progressive and revolutionary (in McLaren’s sense of the word), it has to be relied upon the students’ and teachers’ *questioning, revision, negotiating and agreeing* on the meaning of text (for instance, the official curriculum), and identity by proving their own *authority* within the framework of critical understanding and recognizing themselves as the subjects, not objects of history (Giroux, 1999; Kincheloe, 2008; McLaren, 2013; Shor, 1993). “Authority in this instance is linked to autocritique and becomes a political and ethical practice through which students become accountable to themselves and others” (Giroux, 1999, p. 111). Also, work on generative topics as Freire’s legacy of critical pedagogy entails just that: development of the students’ “authorship” over their own knowledge and learning, “*epistemological enlightenment*” of the students themselves, epistemological relation with reality, development of their *analytic, interpretative* abilities in negotiation and reaching the decisions and judgements together with the teachers as experts in the classroom as the “community of students” (Freire, 1996; Hinchey, 2004; Kincheloe, 2008; Shor, 1993). For Freire, “participation (is) in direct and necessary correlation to progressive educational practice” (Freire, 1999, p. 88); the student and teacher, as subjects in the process of revelation and new creation of knowledge, discover themselves as constant creators and participate in a process that is not just “pseudo-participation, but committed involvement” into the learning process (Freire, 1996, p. 51).

As such, the (pluralistic and participant) pedagogy surpasses the frameworks of education and becomes the life-long learning process of citizens with active participation in the society; in its emancipation function, the consequence of this type of learning is in fact transformation of the entire society. It is clear that such a project of reaching deliberative democracy entails citizens with developed and stable emancipation attitudes, the most significant institution of the system thus being the one which can actually contribute an educational system to this project. In what way can it be developed in schools? And what is the function of school on the road to achieving deliberative democracy?

Communicative Action As an Authentic Practice of Critical Education

Habermas and Freire are interested in *liberating* the individual and emancipating the neglected social subject. Searching for “the conditions of possibility of individual autonomy” (Morrow & Torres, 2002, p. 116) leads them both towards learning as a *dialogue process of reaching* higher cognitive and moral levels of judgement. Labelling and changing the world, unity of thought and action is not only a person’s way of existence, but is at the same time the only possible discursive epistemological pattern. For Freire, knowledge is being formed within dialogue and created within the area of intersubjectivity, between the two communication-connected subjects. Historical and personal epistemology also implicitly embodied in Freire’s determining education as political and never neutral act (Freire, 2001) means that knowledge, as active and transformative, can be both emancipated and oppressive. In that sense, Freire singles out two types of knowledge – “one oriented toward communication, the other toward control” (Morrow & Torres, 2002, p. 47), i.e. the first one, which is oriented towards *understanding*, and the second one, oriented towards *domination*. This same *deliberativeness*, this *intentionality* of human action lies in the foundation of Habermas’s recognition of strategic, i.e., communicative action.

This Habermas’s continuum (communicative and strategic actions) is also an ideal referential framework for Freire’s contrasting of “banking” and “problem-oriented” education. “Strategic” rationality, directed towards achieving a certain goal, and “communicative” rationality, directed towards achieving consensus (Habermas, 1981, 1987; Morrow & Torres, 2002) are the basic opposing ways of pedagogical treatment for teachers and students, participants in the educational process, the way in which Freire recognizes them. One of the key legacies of his “Pedagogy of the Oppressed” (1996) is an interpretation of the “banking model” of education against the model of “setting a problem” that the author suggests. Examining the educational system of that age (which to a certain extent can be said for the one we have today!), Freire determines that is “suffering from narration sickness” (Freire, 1996, p. 52). Namely, we have the teacher as a Subject who speaks and the student as an alert object who listens while the teacher’s task is to “fill” the students with the content of his/her discussion. Along with that logic, Freire develops an idea about the “banking model” of education, according to which education is a process of hoarding, where the teacher is the investor, knowledge is the investment and the student is the “bank safe”. Instead of communication, there is only the teacher’s *announcement* as the space of exchange. Opposite the “one-directional ‘narrative’ character of the banking education” model (Morrow & Torres, 2002, p. 120), Freire suggests a pedagogical model of “problem setting” which contributes to the development of a critical mindset in students and leads to the development and “construction” of knowledge by students themselves – therefore, they cease to be mere receivers of already completed truths and become those that study, research, question the knowledge and truth that is being offered to them. This kind of process is also a prerequisite to critical action of those students,

as well as undertaking critical interventions in reality in order to improve their own position in the world (Freire, 1996), where the student and the teacher are subjects in this process, simultaneously being both the student and the teacher to each other (Freire, 1996). The general pedagogical principle which entails teaching through problem setting is indeed an *active participation*, but it in no way has to mean reducing the role of the teacher to that who has no right to speak nor to the necessity of dialogue form of teaching as such (Morrow & Torres, 2002).

Thus described teaching practices of the banking education model are practically based on logic of instrumental and strategic action and they produce *non-reflexive learning* (Habermas, 1975, p. 15, as cited in Morrow & Torres, 2002) or *banking education* (Freire, 1996). What Habermas calls *reflexive learning* is actually a strategy of *critical education*, the outcome of which is based on the power of *better argument* (Habermas, 1975, p. 15, as cited in Morrow & Torres, 2002). Hence, strategic action as a model of behaviour is in the foundation of the banking educational model, a unilateral, reductionist perception of things; critical education is, nevertheless, based on communicative action as the only possible way of existence and relation model which enables active participation of all subjects in the learning process – creating knowledge among the Subjects (co-constructs of knowledge, to be exact).

Some authors compensate allocating strategic/communicative action within the area of knowledge with the concept of “pedagogical action” which entails a mixture of strategic control and discursive communication (Miedema, 1994, p. 198). Namely, communicative action as such is being conceptualized symmetrically, and the student-teacher dichotomy *a priori* is a *dichotomy of the disparate*. Precisely due to this, the student-teacher relation model is quite special, a model of “pedagogical action” which entails *moving towards* the symmetry between the two subjects, so in that sense, it also entails a certain quota of teacher’s strategic leadership (Miedema, 1994). Still, this cannot be considered as “purely strategic” action in the sense which Habermas initially ascribes to it, since education is about focusing towards some particular goal which is not the goal that is imminent for a teacher/grownup as a performer of the “strategic action” of education – its goal is achieving a communicative competence in a child, that is, the developing entity, the success of the other, i.e. the child (Miedema, 1994, p. 199).

In the register exhibited, we ought to, first and foremost, discuss the elementary postulate about educational relations as the “*a priori* disparate” relations and, along with it, a need for constructing the “new type” of (“pedagogical”) action. Unambiguously placed on the “constructivist” ontological and epistemological postulates, Habermas sees the participant and creator of his/her own life in each human being. In that sense, no *a priori* “inequality” is sustainable within the context of his theory. Besides, if striving for understanding is in the core of *communicative action* (and it is), then *each pedagogical/educational relation represents a communicative action*. Each pedagogical relation (whether it is or is not intentional) is based on constructing a common meaning, a common sense which is being attributed to knowledge in the space of

intersubjectivity. Habermas's concept of *communicative action* is pedagogically relevant as a whole and as such can be applied in the area of education in its original sense, with no revision or modification which would imply performing some new concepts on its basis.

Deliberative Communication and Deliberative Pedagogical Context

Based on the premises of Habermas's communicative action concept, the school and the entire educational system's foundation would have to develop *communicative competence* in its broadest sense: to know how to use civil rights on the premises of developed communicative competence; training of an individual for the purpose of envisioning a pluralistic universe in which different groups have different perspectives of the world. Key idea here is for the students to have an opportunity to expand their competences of understanding and deliberation in regard to the pluralistic ideas and arguments in communication, communication which is about both sharing and contesting different ways of apprehending the world and ideas from different standpoints" (Englund, 2010, p. 21). *Deliberative communication* is a communication in which different opinions confront, a process where each participant listens, seeks arguments and evaluates, all the while there is a joint effort to adjust common values and norms that they can agree upon. There are several key qualities of this type of communication:

1. Different opinions are being confronted so that each "side" is left with space and time for proper articulation and presentation;
2. There is tolerance and respect towards other participants and their arguments are always being attended to;
3. Elements of collective will are present – namely, there is a tendency to reach consensus or at least a temporal agreement;
4. The authority and tradition are also susceptible to evaluation (parents, teachers, traditional values, etc.);
5. Room is being left for communication and emancipation of students free from their teachers' supervision and control (Englund, 2010).

This dimension of *pluralism* which is entailed by deliberative communication can be presented in many ways at school: through subject curricula I, the students are to be exposed to problems and questions which can be perceived from various points; it is important that those questions are equivocal and offered in the form of controversies, so that the students encounter different values and arguments. This is the way to develop an intellectual or cognitive foundation in a student which should enable children not only to develop their own dreams about certain subject, but also to analyze different questions from different perspectives. This is exactly where *emancipation* potential of thus understood pedagogy rests. It is a special pedagogical challenge to relate and integrate these life aspects of students with the formal curriculum; namely, it is about the need for different models of curriculum, especially researching,

that is *context-researching curricula*, “such as inquiry-based, context-driven inquiry” (Joldersma & Deakin Crick, 2010, p. 144). In order for an individual to develop lifelong learning competences, i.e. to become responsible for his/her learning over time, thus becoming capable of proper participation in public discourse, it is necessary for him/her to develop certain qualities, skills, attitudes and values that reflect his/her “learning power” (Joldersma & Deakin Crick, 2010, p. 145), which are: a sense of individual about his/her capability to learn and to change, i.e. an awareness about possibility of learning to learn; critical curiosity; creating meaning in connecting the old and new, theoretical and practical, etc.; persistence; creativity; an awareness of the learning processes’ interrelations – learning is not an isolated, internal and personal process, but is developing within relationships at different levels; a strategic awareness about one’s own learning process (Joldersma & Deakin Crick, 2010).

This sort of teaching also implicates both open and “deliberative pedagogical context” (Englund, 2010, p. 21). The students’ “reflection”, as a way of critical and contemplative absorption of knowledge in regards to their life’s needs, should take place. As such, critical epistemology creates a hidden curriculum in which students are implicitly learning about enlightening their own value and their meaning as creators of knowledge or their meaning in the world. A curriculum based on such epistemology strengthens students’ abilities for autonomous thinking while strengthening the teachers both socially and intellectually because it enables practice of evaluations and judgements of them as engaged professionals (Kelly, 2004). What is more, a self-understanding within the critical epistemology context inevitably has to happen to students, an insight about powers that shape their mind, some sort of “epistemological insight”, as Kincheloe (2008, p. 32) refers to it. Thus, not only a construct of knowledge and meaning is at work, but also a construct of one’s own consciousness, some sort of auto-development. Pedagogy which tries to develop critical awareness is a “student-centered dialogue which problematizes generative themes from everyday life as well as topical issues from society and academic subject matter for specific disciplines” (Shor, 1993, p. 33). Interpretation becomes the key word of a critically oriented class (Giroux, 2013; Kincheloe, 2008; McLaren, 2013).

Within the school context, this type of deliberative democracy can be achieved through forms of group projects, joint text analysis, or even by means of confrontation between the two different students groups’ critical reading of the same text. It is especially important to enable students to practise deliberative communication free from their teachers’ presence, especially because this sort of communication breeds meanings (social-cultural learning theory) among the equals, or, at least, among the peers and those that are their equivalents in that regard. This is, however, especially important because “communicative equality” is at hand, which does not belong in a classroom and which itself implies an existence of teacher’s authority (Englund, 2010, p. 28). A critically oriented pedagogue (a teacher, an educator or a professor) has to create a classroom atmosphere which encourages an absolute discourse participation

of students. Besides, he/she has to help them critically evaluate the validity of their own way of creating meaning and support them in the search for perspectives that are more open and prone to changes (Fleming, 2010).

Conclusion

Although complex and multilayered, Jürgen Habermas's theoretical language comes as highly relevant pedagogy-wise, being ultimately "readable" as well. Social-deliberative preoccupation of his thought and orientation towards everything that reads exit out of the *colonized* social order resulted in a series of educational valence concepts. We think it is necessary to build a school precisely on the basis of *deliberative* practices of upbringing and learning that are, above all, *critically* and *discursively* oriented, especially in the contemporary world, where the deterministic quality continues to be *colonisation*.

Since he is deeply interested in the decolonization of the world and precisely due to his "caring", a **concept of communicative action** as a desired model of human relations in deliberative democracy, which the author advocates, emerges. This concept can also be rightfully considered the **key pedagogical implication** of Habermas's theory. Communicative action appears as a potentially elementary term, the base unit of contemporary, critically directed upbringing and education.

Application of communicative action in educational practice means the following:

- Discursive character of education requires for the classrooms and schools to be transformed into spaces for discourse. Learning is understood as a *dialogic, reflexive process* of reaching higher intellectual or moral levels of judgement;
- Overcoming the idea of *individualism* in all forms and placing the learning process *between* – the student and teacher and vice versa – into an area of *intersubjectivity* where meanings are being constructed in unison;
- Epistemological relativism, i.e. questioning of the textbooks and teachers as the only sources of knowledge. Communicative action establishes action of personal and contextual epistemology, life-relevant knowledge, by which it engages the students' "lifeworld" and also achieves deflection from a possibility of Girouxian phenomenon of "objectification of knowledge", i.e., "objectification of students themselves" (Giroux, 2013, p. 59). This sort of pedagogy also implies a *contextually researching curriculum* that is also immersed in the "lifeworld" of students themselves;
- Interpretation of Habermas's concepts of *communicative action* places us on the opposite side of competence-based education. Narrow professional competence, as such, is not sufficient enough for the quality of work which the individual performs; besides, knowledge based on the theory of communicative action has in its focus not only the individual's professional achievement, but first and foremost, the fullness of his/her life in a community, and quality of that community's living, i.e., society, achievable only through an open discourse about the "lifeworld".

Communicative action is shown to be a generic construct of the ideal, which, in its widest sense, we could denote through deliberative, critical pedagogy. Here we are calling upon this term's pedagogical re-conceptualization and actualisation which, based on everything, carries an important educational and universal, humane potential.

References

- Apple, M. (1980). The Other Side of the Hidden Curriculum: Correspondence Theories and the Labor Process. *The Journal of Education*, 162(1), 47-66. <https://doi.org/10.1007/bf01190034>
- Brookfield, S. (2010). Learning Democratic Reason: The Adult Education Project of Jurgen Habermas. In M. Murphy, & T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and Education* (pp. 125-137). New York: Routledge.
- Englund, T. (2010). Educational Implications of the Idea of Deliberativ Democracy. In M. Murphy, & T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and Education*, (pp. 19-33). New York: Routledge.
- Finlayson, J. G. (2005). *Habermas: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780192840950.001.0001>
- Fleming, T. (2010). Condemned to Learn: Habermas, University and the Learning Society. In M. Murphy, & T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and Education* (pp.111-125). New York: Routledge.
- Fleming, T., & Murphy, M. (2010). Taking Aim at the Heart of Education: Critical Theory and the Future of Learning. In M. Murphy, & T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and Education* (pp. 201-208). New York: Routledge.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin books.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom, Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Freire, P. (1999). Education and Community Involvement. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis (Eds.), *Critical Education in the New Information Age* (pp. 83-93). Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Giroux, H. (1999). Border Youth, Difference, and Postmodern Education. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis (Eds.), *Critical Education in the New Information Age* (pp. 93-117). Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Guttek, G. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston: Pearso Education, Inc.

- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1981). Social Action, Purposive Activity, and Communication. In M. Cooke (Ed.), *On the Pragmatics of Communication* (pp. 105-183). Cambridge: MIT Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action Vol. 1, Reason and the rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action Vol. 2, Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: MIT Press.
- Habermas, J. (1996a). Some Further Clarifications of the Concept of Communicative Rationality. In M. Cooke (Ed.), *On the Pragmatics of Communication* (pp. 107-343). Cambridge: MIT Press.
- Hinchey, P. (2004). *Becoming a Critical Educator, Defining a Classroom Identity, Designing a Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Joldersma, C., & Deakin Crick, R. (2010). Citizenship, Discourse Ethics and an Emancipatory Model of Lifelong Learning. In M. Murphy, & T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and Education* (pp. 137-153). New York: Routledge.
- Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum, Theory and Practice, 5th edition*. London: Sage Publications.
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy, An Introduction*. Montréal: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8224-5>
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U H. Gudjons, R. Teske, & R. Winkel (Eds.), *Didaktičke teorije* (pp. 13-33). Zagreb: Educa.
- König, E., & Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Meklar, P. (2013). *Život u školama*, Beograd: Educa.
- Miedema, S. (1994). The relevance for pedagogy of Habermas's "Theory of Communicative Action". *Interchange*, 25(2), 195-206. <https://doi.org/10.1007/BF01534545>
- Mitrović, Ž. (1999). New Social Paradigm: Habermas's Theory of Communicative Action. *Facta Universitatis*, 6(2), 217-223.
- Monchinski, T. (2008). *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8463-8_4
- Morrow, R., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas, Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teacher College Press.
- Murphy, M., & Fleming, T. (2010). Communication, Deliberation, Reason: An Introduction to Habermas. In M. Murphy & T. Fleming (Eds.), *Habermas, Critical Theory and Education* (pp. 3-17). New York: Routledge.
- Pavićević, Đ. (1995). Etika diskursa. *Filozofija i društvo* VII, 129-157.
- Pavićević, Đ. (2011). Kritička teorija društva Frankfurtske škole. *Politička teorija, politička sociologija, politički sistem*, 5 (I), 49-67.

- Previšić, V., & Prgomet, A. (2007). Socijalno-pedagoške teorije u Njemačkoj tijekom 20. stoljeća. *Pedagojska istraživanja*, 4(1), 7-23.
- Pusey, M. (2003). *Jurgen Habermas*. New York: Routledge.
- Shor, I. (1993). Education is Politics, Paulo Freire's Critical Pedagogy. In P. McLaren, & P. Leonard, (Eds.), *Paulo Freire A Critical Encounter* (pp. 25-36). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203420263_chapter_2
- Terry, P. (1997). Habermas and Education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*, 4 (3), 269-279. <https://doi.org/10.1080/14681369700200019>
- Uwe, S. (2009). *The Philosophy of Jurgen Habermas: A Critical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U H. Gudjons, R. Teske, & R. Winkel, (Eds.), *Didaktičke teorije* (pp. 95-114). Zagreb: Educa.
- Žiru, A. [Giroux, A.](2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

Jovana Marojević

Department of Educational Sciences, Faculty of Philosophy,
University of Montenegro
Danila Bojovića bb, 81400 Nikšić, Montenegro
jovanar@ac.me

Saša Milić

Department of Educational Sciences, Faculty of Philosophy,
University of Montenegro
Danila Bojovića bb, 81400 Nikšić, Montenegro
sasamilic@ac.me

Habermas i Freire u dijalogu: Pedagoško čitanje Habermasa

Sažetak

Zgusnuti filozofski i sociološki jezik Jürgena Habermasa pokazao se kao složen i nerado „prevodiv” na pedagoški jezik, pa se u vrlo oskudnoj literaturi koja problematizira pedagošku valentnost njegove teorije svako „pedagoško čitanje” (što ovaj rad i predstavlja) može smatrati korisnim. Svrha ovog rada upravo je u objašnjenju odgojno-obrazovne relevantnosti njegovih teorijskih koncepata i to putem metodologije utemeljene na komparativnoj analizi Habermasove i Freireove teorije. Identificiranje nedvosmislene sličnosti teorijskih preokupacija te dvojice autora („kolonizirani” (Habermas) i „opresivni” (Freire) društveni poredak suvremenosti, i jezik kao „praksis” (Freire), odnosno „komunikacijska akcija” (Habermas) kao osnovni način izmjene te iste stvarnosti), pomoći će nam da pedagogiju zasnovanu na Habermasovim filozofsko-sociološkim konstruktima, svrstamo u red kritički orijentiranih, diskurzivnih, epistemološki personalnih i deliberativnih tradicija. Habermasovu konceptu komunikacijske akcije pripisujemo potpunu odgojno-obrazovnu relevantnost, niječući potrebu za stvaranjem nekog više pedagoškog konstrukta koja se sreće kod nekih analitičara Habermasove teorije. Komunikacijska akcija kao takva može se smatrati autentičnom praksom kritičkog obrazovanja u deliberativnom pedagoškom kontekstu, zasnovanom na epistemološkom osvještavanju i legitimiranju vlastitih autoriteta samih učenika. Upravo u tome vidimo habermasovski poziv o koji se suvremena pedagogija ne smije oglušiti.

Ključne riječi: diskurs; emancipacijsko obrazovanje; komunikacijska akcija; kritička pedagogija.

„Words matter.”
(Joldersma i Deakin Crick, 2010, str. 137).

Uvod

Ime Jürgena Habermasa vezuje se uz mnoge suvremene filozofske, sociološke, političke, pravne, medijske i komunikacijske koncepte. Njegov je rad dio tradicije kritičke teorije u području sociologije i filozofije, proizvod Instituta za društvena

istraživanja iz Frankfurta. On je pripadnik druge generacije *Frankfurtske škole*, u okviru koje su se nastojale rekonstruirati osnovne težnje kritičke teorije zasnovane na jezično-pragmatičkim osnovama (König i Zedler, 1998; Pavićević, 2011; Pusey, 2003). Habermasov rad zapravo predstavlja nastavljajući odgovor na kritičku teoriju prve generacije teoretičara Frankfurtske škole (Finlayson, 2005).

Iako se eksplicitnim obrazovanjem malo bavio, Habermasov doprinos tom polju vrlo je važan. Jedan od razloga za relativno sporo opredmećenje njegovih ideja može biti u izvjesnoj kompleksnosti njegovih koncepata i teorijskog jezika (Fleming, Murphy, 2010). Ipak, njegov utjecaj u području pedagogije posebno je važan kada je riječ o odnosu između obrazovanja, građanskog društva i države, formama demokracije i načinima na koje se ona stvara ili razgrađuje u školi (Murphy i Fleming, 2010), a posebno pedagoški valentno polje njegove teorije je u konceptu „komunikacijske akcije” s jasnim naznakama za mikropedagoške procese, učenje i interakciju u nastavi. Kao takav Habermasov teorijski opus u pozadini je nominalno različitih pedagoških teorija – od kritičko-emancipacijske socijalne pedagogije s dijalektičko-kritičkim pristupom obrazovanju (Previšić i Prgomet, 2007), preko kritičko-konstruktivne pedagogije (Miedema, 1994) i kritičke pedagogije (Gutek, 2004; König i Zedler, 1998), odnosno u osnovi didaktike kao kritičko-konstruktivističke teorije (Klafki, 1994) ili kritičke teorije nastavne komunikacije (Winkel, 1994). U osnovi je riječ o pedagoškim stremljenjima *kritičke orijentacije* (Fleming, 2010).

Pedagoško iščitavanje teorijski kompleksnog jezika tog autora olakšat ćemo paralelnim komparativnim analizama ideja *kritičke pedagoške tradicije* u kojima su pojedini Habermasovi koncepti postali obrazovno relevantni. Naime, neke od njegovih ideja „prevedene” na pedagoški jezik pokazuju nedvosmisleno podudaranje sa stavovima brazilskog mislioca i utemeljitelja kritičke pedagoške misli Paula Freirea, kao i u radu koji su na njegovim tragovima nastavili suvremeni kritički pedagozi – Henry Giroux, Peter McLaren, Joe Kincheloe, Michael Apple i drugi. Stoga je rad koncipiran kao paralelna analiza Habermasovih i Freireovih općedruštvenih i pedagoških koncepata. Habermasova teorija društva, odnosa „svijeta života” i društvenih sustava, građanskog društva, deliberativne demokracije i „komunikacijske akcije” prikazat će se tako kroz prizmu freireovske kritičke misli (pa i pedagoške) u tekstu koji slijedi.

Cilj je ovog rada da kroz metodologiju zasnovanu prije svega na komparativnoj analizi te dvojice autora ukažemo na *pedagošku valentnost* brojnih Habermasovih koncepata, i to *kritičku pedagošku valentnost*. U teorijski višeslojnom diskursu moguće je nedvosmisleno prepoznati obrazovnu relevantnost i značaj pojedinih socio-filozofskih konstrukata tog autora, a također i očigledno podudaranje s freireovskom teorijom obrazovanja. S obzirom na izrazito oskudnu analizu pedagoške relevantnosti Habermasove teorije svaki analitički napor u tom smislu, pa i ovo „pedagoško” iščitavanje na stranicama koje slijede, predstavlja doprinos ekspanaciji relativno zanemarenog teorijskog polja.

Habermas i Freire o suvremenosti: „kolonizacija” i „opresija” kao prevladavajući modus vivendi

U svojoj teoriji društva Habermas prepoznaje koncept društvenog okruženja kao *svijeta života* koji podrazumijeva svakodnevnu organizaciju ljudskog života stupanjem u interakciju s drugima; osim toga, postoje i *društveni sustavi* (politički, ekonomski) kao institucionalizirani i strukturirani obrasci odnosa među ljudima (Habermas, 1987, str. 395). *Svijet života* je okvirni konsenzus svakodnevnog življenja, golemo zaliha podrazumijevajućih definicija svijeta koja daje koherentnost i smjer našim životima (Habermas, 1987, str. 131), svojevrsno skladište neupitnih kulturnih datosti. *Društveni sustavi* svakako su izrasli na temeljima svijeta života; osnovna je karakteristika društvenih sustava da stvaraju sustav ovisnosti ljudi ili društvenih grupa, tako da od njih čine „birače” u političkom sustavu, klijente u javnom servisu i potrošače u ekonomskom sustavu (Mitrović, 1999). Odnosno, cilj tih društvenih sustava jest „kolonizacija” svijeta života (Terry, 1997, str. 273).

Odnos između svijeta života i sustava u kapitalističkom društvu Habermas opisuje kao *kolonizaciju*, odnosno situaciju u kojoj su naše svakodnevne prakse, kultura, međusobni odnosi, poslovi, zadojeni dominantnom ideologijom; svijet života usmjeren je prema vrijednostima novca i moći, gdje individue kao takve postaju „nevidljive” odnosno promatraju se samo kao potencijalni kupci, potrošači proizvedenih dobara (Fleming, 2010, str. 115). Ekonomski interesi postali su potpuno neovisni o svim ostalim društvenim tokovima, i kao takvi potkopavaju status građana; golem je raskorak između aktivne participacije građana u društvenim procesima i toga da su zapravo samo pasivni objekti utjecaja istih tih tokova (Habermas, 1996). Ključno pitanje, kada je riječ o teoriji društva, za Habermasa je „može li i kako kapitalistička modernizacija biti shvaćena kao proces jednostrane racionalizacije” (Habermas, 1984, str. 140). Politički i ekonomski imperativi su, kao dvije ključne manifestacije instrumentalne, jednostrane racionalizacije, oštetili potencijal „svijeta života”, i utjecale posebno na socijalizaciju, kulturnu reprodukciju i odgajanje djece te je život u suštini utemeljen na liniji moć – novac (Morrow i Torres, 2002; Murphy i Fleming, 2010). Kontroliranjem medija – novca, moći, vrijednosti, utjecaja – socijalni sustavi indirektno utječu na ponašanje ljudi; oni zapravo koloniziraju „svijet života” (Habermas, 1987). Habermas je smatrao da je suština krize modernih društava u tendenciji širenja društvenih sustava čija je posljedica sužavanje slobodnog ljudskog prostora.

Ono što je u Habermasovu konceptualnom sustavu *kolonizacija*, u Freireovu je *opresija*. Ta dva pojma su, naime, noseće pretpostavke teorija društva dvojice autora. Freireova pedagogija izrasla je na problemu društvene dominacije i opresije. On stoji na čvrstim pozicijama kritike suvremene koncepcije života i obrazovanja u kojoj *biti* znači *imati* – snažne potrošačke svijesti, dominacije kulture posjedovanja i materijalističkog koncepta egzistencije, u kojoj ljudi teže pretvoriti sve oko sebe u objekte, i to objekte svoje kupovne moći, pri čemu je novac mjera svih stvari. Freire ističe kako je teorija

globalizacije na prijestolje postavila etiku tržišta pod izgovorom univerzalne ljudske etike (Freire, 1998). „Zemlja, imanje, proizvodnja, ljudsko stvaralaštvo, ljudi sami, vrijeme – sve je svedeno na status objekta” (Freire, 1996, str. 40), jer za opresore „biti je imati” (Freire, 1996, str. 40).

Jezikom (praksisom) do deliberacije i humanizacije

Obojica autora vide nemoćnog demokratskog subjekta današnjice kako uslijed svoje nekritičke osviještenosti predaju iskustva svakodnevnog života vrijednosnom poretku utemeljenom na idejama moći, dobiti, koristi i novca. *Radikalnu* (Freire, 1996) ili *deliberativnu* (Habermas, 1996) demokraciju prepoznaju kao jedini mogući izlaz iz tog socijalnog ćorsokaka – *koloniziranih* osobnih života i stvarnosti pod *opresijom*. Osvještavanje (kritičko) podrazumijeva sposobnost uviđanja političke, društvene, ekonomske kontradiktornosti i na toj se osnovi djeluje protiv opresivnih elemenata stvarnosti (Freire, 1996). Upravo je nedostatak „kritičke svjesnosti” uzrokom hijerarhiziranog, opresivnog društvenog poretka. Kako to vidi i Habermas, zakon i politička prava legitimni su u diskursu stvaranja mišljenja i volje samo ako se građani ne koriste isključivo svojim komunikacijskim slobodama kao „individualnim slobodama u cilju dostizanja osobnih interesa, već se njima koriste kao komunikacijskim slobodama s ciljem „javne upotrebe razuma” (Habermas, 1996, str. 461). *Conditio sine qua non* deliberativne demokracije prema Habermasu je živa *komunikacijska racionalnost*. Habermas nudi *teoriju komunikacijske akcije* kao okvir za interdisciplinarnu kritičku analizu spomenutih obrazaca „kapitalističke modernizacije” (Habermas, 1987: 397). Što je zapravo *komunikacijska akcija*?

U srži naših osnovnih društvenih funkcija – odgajanja djeteta, druženja, obavljanja poslova, obrazovanja – stoji „komunikacijska akcija” kao nastojanje da se dostigne *zajedničko razumijevanje* uz najmanje moguće manipulacije, ali i kao modus naše iskustvene realnosti koji se odvija neovisno o ljudskoj namjeri i htijenju (Brookfield, 2010). *Komunikacijsko djelovanje* odvija se onda kada „sudionici koordiniraju svoje akcije ne prema egocentričnim kalkulacijama uspjeha, već u nastojanju da dosegnu razumijevanje, (Habermas, 1987, str. 285, 286). Dostizanje razumijevanja je „telos inherentan ljudskom govoru” (Habermas, 1996a, str. 287), ljudi naime imaju ontološku potrebu da se razumiju. U komunikacijskom djelovanju pojedinci slijede svoje individualne ciljeve i planove akcije samo u okvirima zajedničkog razumijevanja situacije (Habermas, 1996a). Upravo u svjetlu tog određenja komunikacijskog djelovanja Habermas uspostavlja distinkciju između *orijentacije pojedinca na uspjeh*, i *orijentacije pojedinca na postizanje razumijevanja* (Habermas, 1996a, str. 286), iako i sam ističe kako je u pozadini svakog djelovanja, bilo ono lingvističko ili ne, teleološka usmjerenost (Uwe, 2009, str. 20). Upravo na ovoj distinkciji Habermas razlikuje i dva tipa djelovanja: *strateško* (orijentirano na uspjeh) i *komunikacijsko* (orijentirano na razumijevanje) (Habermas, 1981, str. 118; 1987, str. 286). Osnovni kriterij razlikovanja tih dvaju pojmova upravo je činjenica da je djelovanje u komunikacijskoj akciji koordinirano

traganjem za razumijevanjem i da orijentacija prema uspjehu nije primarno određene komunikacijskog djelovanja¹ (Habermas, 1984, str. 286). Pri tome je suštinski važno odrediti značenje procesa „traganja za razumijevanjem” koje zapravo podrazumijeva proces postizanja dogovora između subjekata govora i djelovanja (Habermas, 1984, str. 287; Habermas, 1981, str. 106), odnosno istinsko nastojanje da dijelimo razumijevanje s onim s kim komuniciramo (Habermas, 1981, str. 120). Razumijevanje se odvija u prostoru „intersubjektivne uzajamnosti recipročnog razumijevanja, dijeljenja znanja, uzajamnog povjerenja i međusobnog sporazuma” (Habermas, 1979, str. 3).

Postavlja se pitanje na koji način tako shvaćena komunikacijska akcija omogućava borbu protiv kolonizacije kao suvremenog oblika odnosa (društva i pojedinca). Put do deliberativne demokracije, prema Habermasu, u suštini vodi preko „ideala” govorne situacije, odnosno koncepta *idealne govorne situacije* koja podrazumijeva govornu situaciju koja omogućava konsenzus u interakciji oslobođenoj od sile, otvorene ili latentne (Habermas, 1979, str. 7). Argumentirana govorna situacija podrazumijeva odstranjivanje svake „eksterne ili interne prisile osim prisile boljeg argumenta neutralizirajući tako sve motive osim zajedničke potrage za istinom” (Habermas, 1990, str. 88, 89). To je zapravo situacija u kojoj se nesuglasice i konflikti razrješavaju razumno kroz oblik komunikacije koja je u potpunosti oslobođena bilo kakve prisile i u kojoj vlada samo snaga jačeg argumenta (Pusey, 2003, str. 73). Na toj osnovi izgrađuju se i svojevrсна pravila sudjelovanja u diskursu, i to: sudjelovanje u diskursu omogućeno je svakom pojedincu koji ima sposobnost govoriti i djelovati; svi iskazi u diskursu mogu se dovesti u pitanje; svima je dopušteno uvesti bilo koju tvrdnju u diskurs; svima je dopušteno iskazati svoje stavove, želje i potrebe; niti jednom pojedincu se, bilo vanjskom bilo unutrašnjom prisilom, ne mogu oduzeti spomenuta prava (Habermas, 1990, str. 89). Tim pravilima omogućava se prakticiranje ne samo participacije kao takve već kvalitetne participacije. Pravila ukazuju na općenitost sudionika u komunikaciji, mogućih, realnih ili potencijalnih, kao i na jednake šanse u odnosu na neograničenost tema diskursa i slobodu neograničenog vođenja diskursa (Pavićević, 1995, str. 135). Uz to, Habermas se zalaže za *institucionalizaciju diskursa*, kako bi se stvorile slične pretpostavke sudjelovanja za sve potencijalne aktere u diskursu (Habermas, 1990, str. 92). Protiv *kolonizacije* možemo ići samo afirmacijom „komunikacijske racionalnosti”, jačanjem autonomije građanskog društva, otvaranjem prostora za slobodnu akciju i komunikaciju u razumijevanju, odnosno racionalnim diskursom među ljudima (Mitrović, 1999).

Habermas, dakle, u jeziku shvaćenom s aspekta praktičnih, performativnih dimenzija govorne akcije (ne lingvistički) vidi mogućnost dostizanja razumnog konsenzusa, kao ključnog obrasca društvenih odnosa putem kojih se može spriječiti spomenuti proces kolonizacije (Terry, 1997). Jezik se, dakle, shvaća kao *praksis*, kao transformirajuće djelovanje.

¹ Iako neki autori smatraju da je samo traganje za razumijevanjem po sebi ciljno orijentirana akcija (Uwe, 2009, str. 21).

Jednako kao i Habermas, i Freire je zainteresiran za proces (de)liberacije kao „porođaja, i to bolnog porođaja” (Freire, 1996, str. 31), i oba autora nalaze sličan način njegova dostizanja. Već i površnom poznavatelju kritičke pedagoške tradicije nameće se nedvosmislena sličnost Habermasova ontološkog obrasca *komunikacijskog djelovanja* usmjerenog prema dostizanju razumijevanja, odnosno ostvarivanju deliberativne demokracije u društvu, i Freireova (1996) načina postojanja u jedinstvu *misao – akcija – emancipacija*. Neprestano zainteresiran za proces humanizacije, emancipacije i deliberacije, Freire u *riječi* kao *praksisu* vidi mogućnost transformacije svijeta i društva. Čovjekov se način postojanja ostvaruje preko *imenovanja* svijeta, a imenovati stvarnost znači *mijenjati je* (Freire, 1996, str. 68). Naime, ne postoji prava riječ koja u isto vrijeme ne znači *praxis*. Jedinstvo *misli i akcije* u osnovi je komunikacijskog procesa imenovanja (žrtvovanje akcije vodi verbalizmu, a žrtvovanje refleksije vodi aktivizmu). Uz to, *misao – akcija* proces je intersubjektivna i dijaloška, a to znači da onome „ja mislim” prethodi „mi mislimo”, smatra Freire. „Ova ko-participacija Subjekata u činu mišljenja je komunikacija” (Freire, 1973, str. 137 prema Morrow i Torres, 2002, str. 36). Dijalog podrazumijeva međusobno povjerenje zasnovano na odnosu ljubavi, poniznosti i vjere (Freire, 1996). Isto tako, komunikacija ne postoji ako se među Subjektima u dijalogu ne uspostavi shvaćanje značenja znaka, odnosno riječi i jezika (Freire, 1973, p. 141 prema Morrow i Torres, 2002). Osnovna pretpostavka mogućnosti emancipacije, osvještavanja i humanizacije (pa i u procesu obrazovanja) zapravo je činjenica „nedovršenosti” ljudskog bića i jednaka nedovršenost stvarnosti koja ga okružuje (Freire, 1996). Tako svijet „postaje objektom te transformirajuće interakcije muškarca i žene koji rezultira u njihovoj humanizaciji” (Freire, 1996, str. 67). Sve što ne predstavlja dijalošku akciju označava se kao antidijaloško, i podrazumijeva hijerarhijske odnose, dominaciju, i vodi dehumanizaciji (Morrow i Torres, 2002), *opresiji* (Freire), odnosno *kolonizaciji* (Habermas).

Da zaključimo, kao društvene činjenice suvremenosti, Habermas i Freire ističu *kolonizaciju* i *opresiju*, a kao jedine moguće načine borbe protiv istih, u procesu uspostavljanja humaniziranog socijalnog poretka, uspostavljaju *komunikacijsku akciju* (Habermas), odnosno *jezik kao transformirajući praxis* (Freire).

Pedagoške implikacije Habermasove teorije

Diskurzivna pedagogija

Na komunikacijskoj akciji zasnovana habermasovska je pedagogija nedvosmisleno *diskurzivnog² karaktera*. Dakle, diskurs u okviru kojeg se artikuliraju pravilna razumijevanja i etičke prakse, propitivanjem spornih socijalnih interakcija i legitimiranjem novih moralnih praksi, treba predstavljati osnovu emancipacijskog

² Diskurs se određuje kao argumentirani razgovor koji je „specifični refleksivni i neprinudni oblik komunikacije, u kome je govor, zahvaljujući svojoj refleksivnoj strukturi, uz pomoć koje može virtuelno tematizovati i prekoračiti faktička ograničenja i prinude konteksta, rasterećen odnosa moći i prinuda delovanja nametnutih kroz faktički zadati kontekst”

modela učenja. Jasno je da su za valjano sudjelovanje u diskursu zapravo neophodne određene kompetencije, koje se ne mogu razviti u svakom obrazovnom procesu; naprotiv, samo onaj obrazovni proces koji je zasnovan na *participativnoj pedagogiji* može pojedince osposobiti za kvalitetno sudjelovanje u diskursu, pa i samom životu. Suvremena se pedagogija previše koncentrira na vještine, zadatke učenja, ishode, bihevioralne ishode i mjerenje kompetencija; sve je u sustavu, ekonomiji i obuci. Pedagogija zasnovana na Habermasovim idejama, pak, kritička sama po sebi, predlaže drugačiji koncept obrazovanja – kritičku refleksiju uvjerenja, diskurs koji će opravdati akcije utemeljene na novoustanovljenom, zajedničkom razumijevanju (Fleming, 2010). „Zadatak je pedagoga da stvori prostor za diskurs” (Fleming, 2010, str. 120), jedna je od konceptualizacija Habermasove teorije.

Tu vrstu „diskurzivnosti” škole traže i suvremeni kritički teoretičari pedagogije. Suglasni su u ideji da škole nisu ideološki neutralne ustanove, već naprotiv, služe legitimiranju i osnaživanju „moćnijih” društvenih slojeva, prenoseći važeću klasnu konstrukciju društva (Apple, 1980; Freire, 1998; Gutek, 2004; McLaren, 2013), a to najčešće znači i da obnavljaju postojeću socijalnu nepravdu i nejednakost (McLaren, 2013). No, one nisu samo mjesta jednostavne transmisije kulture, znanja i značenja; obrazovanje nikako nije samo instrument reprodukcije dominantne ideologije (Freire, 1998). Takva vizija obrazovanja je „simplificirana i gruba” (Kelly, 2004, str. 52), djecu promatra samo kao obične primaocce znanja, i ne rasvjetljava utjecaj koji to znanje ima na njih, a posebno ukida svaku inicijativnost ili emancipacijsku poziciju učenika u odnosu na znanje, svijet ili sebe (Kelly, 2004). Umjesto obrasca „jednostavne” *reprodukcije* u školama su na djelu procesi *medijacije* i *transformacije* spomenutih normi koje se prenose svakodnevnim životom u školi (Apple, 1980). Potrebno je „dijalektičko shvaćanje školstva” (McLaren, 2013, str. 367), prema kome se škole promatraju i kao institucije potencijalne indoktrinacije i dominacije, ali i kao institucije *jednako moguće emancipacije* i *diskursa*. Da, škole mogu služiti kao mjesta koja obnavljaju ili reproduciraju postojeći društveni poredak, ali isto tako bi mogle ili morale biti mjesta promišljanja, kritike i na kraju transformacije društvenog uređenja, smatra McLaren (McLaren, 2013).

Personalna epistemologija

Budući da je zasnovana na komunikacijskoj akciji i diskursu, *epistemologija* koja se kod Habermasa, a nešto eksplicitnije i kod Freirea uočava, jest *personalna, kontekstualna, pluralistička* i *erotizirana*. Škola je, naime, potencijalna javna sfera s preferencijom *pluralizma*, i u tom smislu su i znanja i vrijednosti također javni, s obzirom da su podložni propitivanju i relativni. Pluralizam se ovdje shvaća kao mogućnost različitog gledanja na znanja i vrijednosti, čime se razvija i autonomija kod učenika, ali autonomija posebne vrste – *javna autonomija*, koja podrazumijeva stanje u kome su gledišta i perspektive pojedinaca u vezi s društvenim kontekstom (Englund, 2010, str. 26). Takva pluralistička epistemologija radi očigledan otklon od

moгуćnosti objektivizacije znanja (Giroux, 1997, 2011), Kincheloeove FIDUROD³ konceptualizacije suvremene mehanicističke epistemologije (Kincheloe, 2008), političke, ekonomske i etičke neutralnosti pedagogije i znanja (Apple, 1980; Giroux, 2011; Shor, 1993). Znanje je, naime, socijalni konstrukt i budući da je takvo, utjelovljuje krah „epistemološke izvjesnosti” (Monchinski, 2008, str. 121), pouzdanosti i sigurnosti znanja, odnosno njegovih izvora.

Deliberativna pedagogija, za koju se i Habermas i Freire manje ili više eksplicitno zalažu, podrazumijeva „shvaćanje učenika kao osobe sa sposobnostima, pozicionirane u slojevitim mrežama socijalnih odnosa, s posebnom životnom pričom i setom aspiracija” (Joldersma i Deakin Crick, 2010, str. 142), odnosno shvaćanje učenika kao *osobe*, a ne samo kao nosioca procesa učenja. U takvoj viziji emancipacijskog modela doživotnog učenja na djelu je pedagogija koja angažira izvore, resurse „svijeta života” svakog pojedinog učenika, odnosno povezuje ga s njegovim vlastitim životom, daje mu značenje za njega, tumači ga s njegovih, osobnih životnih pozicija i slično. Habermasovo shvaćanje diskursa podrazumijeva pristup koji „pedagoški objedinjuje osobne i autobiografske, kao i kulturne i društvene priče, koje oblikuju način na koji učenici shvaćaju svijet, doživljavaju društvene odnose i izražavaju svoja osobna značenja – on traži pedagogiju koja traži od učenika da se pozovu na svoj „svijet života” u procesu stvaranja znanja, na vrijednosti, stavove, priče, materijale koji čine njegov život (Joldersma i Deakin Crick, 2010).

Habermasova se pedagogija poziva na „svijet života” jednako kako se freireova poziva na sam život posredstvom „generativnih tema” (Freire, 1996) kao „točaka presjeka osobnog života učenika i šireg društva i globalnog svijeta” (Kincheloe, 2008, str. 11). Pedagogija tako postaje ne samo *kontekstualna*, nego i *personalna*, počivajući na potrebama samih učenika (McLaren, 2013; Monchinski, 2008). Događa se, tako, svojevrsni krah epistemološke izvjesnosti kurikula, udžbenika, na kraju i nastavnika kao izvora znanja, i isto tako započinje epistemološko buđenje samih učenika. Oni preuzimaju autorstvo nad vlastitim znanjem i učenjem, kome su u stanju dati smisao i značenje u vlastitom životu, i tako postaju historijski, transformativni akteri društva (Freire, 1996; Giroux, 2011). Progresivistička i revolucionarna (u McLarenovu smislu riječi), mora biti naslonjena na učeničko i nastavničko *propitivanje, preispitivanje, pregovaranje i dogovaranje* o značenju teksta (službenog kurikula, na primjer) i identiteta, i to putem dokazivanja vlastitih *autoriteta* u okviru kritičkog razumijevanja i prepoznavanja sebe samih kao subjekata, a ne objekata povijesti (Giroux, 1999; Kincheloe, 2008; McLaren, 2013; Shor, 1993). „Autoritet je u ovom slučaju povezan sa samokritikom i postaje politička i etička praksa putem koje učenici postaju važni sebi samima i drugima” (Giroux, 1999, str. 111). Isto tako, rad na generativnim temama kao Freireovu nasljeđu kritičke pedagogije podrazumijeva upravo to: razvijanje „autorstva”

³ Kincheloe razvija pojam FIDUROD – kao akronima suvremene mehanicističke epistemologije, čije su ključne osobine: formalno, nepromjenljivo, dekontekstualizirano, univerzalističko, redukcioniističko i jednodimenzionalno shvaćanje znanja (Kincheloe, 2008, str. 22, 23).

učenika nad vlastitim znanjem i učenjem, „*epistemološko osvještanje*” samih učenika, epistemološka veza sa stvarnošću, razvijanje njihovih *analitičkih, interpretativnih* sposobnosti, u pregovaranju i donošenju odluka i sudova zajedno s nastavnicima kao ekspertima u učionici kao „zajednici učenika” (Freire, 1996; Hinchey, 2004; Kincheloe, 2008; Shor, 1993). Za Freirea je „participacija (...) u direktnoj i neizostavnoj vezi s progresivnom obrazovnom praksom” (Freire, 1999, str. 88); učenik i nastavnik kao subjekti u procesu otkrivanja i novog stvaranja znanja otkrivaju sebe kao stalne stvaraoc, i sudjeluju u procesu koji nije samo „pseudoparticipacija već posvećeno uključivanje” u proces učenja (Freire, 1996, str. 51).

Kao takva (pluralistička i participativna) pedagogija nadilazi okvire školovanja i postaje proces cjeloživotnog učenja građana s aktivnim sudjelovanjem u društvu; u svojoj emancipacijskoj funkciji, posljedica takvog učenja zapravo je mijenjanje cjelokupnog društva. Jasno je da takav projekt dostizanja deliberativne demokracije podrazumijeva građane s razvijenim i dobro utemeljenim emancipacijskim stavovima te da je u tom smislu najvažnija institucija sustava koja tom projektu može doprinijeti zapravo obrazovni sustav. Na koje se načine ona može razviti u školama? I kakva je funkcija škole na putu ostvarivanja deliberativne demokracije?

Komunikacijska akcija kao autentična praksa kritičkog obrazovanja

Habermas i Freire zainteresirani su za *oslobađanje* individue i emancipaciju zanemarenog socijalnog subjekta. Traganje za mogućnostima *autonomije individue* (Morow i Torres, 2002, str. 116) obojicu vodi do *učenja kao dijaloškog procesa dostizanja* viših kognitivnih i moralnih razina rasuđivanja. Imenovanje i mijenjanje svijeta, jedinstvo misli i akcije, nije samo čovjekov način postojanja, nego isto tako jedini mogući dijaloški epistemološki obrazac. Za Freirea znanje se stvara u dijalogu i nastaje u području intersubjektivnosti, od jednog do drugog subjekta u komunikaciji. Historijska i personalna epistemologija implicitno utjelovljena i u Freireovu određenju obrazovanja kao političkog i nikad neutralnog čina (Freire, 2001), znači da znanje, kao djelatno i transformirajuće, može biti kako emancipacijsko, tako i opresivno. U tom smislu Freire ističe dva tipa znanja – ono orijentirano prema komunikaciji, i drugo orijentirano prema kontroli (Morow i Torres, 2002, str. 47), odnosno, prvo koje je orijentirano prema *razumijevanju* i drugo koje je orijentirano prema *dominaciji*. Ista ta *namjernost, intencionalnost* ljudske akcije leži u osnovi Habermasova prepoznavanja strateške, odnosno komunikacijske akcije.

Taj Habermasov kontinuum (komunikacijske i strateške akcije) ujedno je idealan referentni okvir za Freireovo kontrastiranje „*bankovnog*” i „*problemski orijentiranog*” obrazovanja. „Strateška” racionalnost usmjerena na postizanje nekog cilja, i „komunikacijska” racionalnost, usmjerena prema postizanju konsenzusa (Habermas, 1981, str. 118; Habermas, 1987, str. 286; Morow i Torres, 2002, str. 52), osnovni su suprotni načini pedagoškog postupanja aktera obrazovnog procesa, nastavnika i učenika, na način na koji ih Freire prepoznaje. Jedna od ključnih tekovina njegove

„*Pedagogy of Oppressed*” (1996) jest tumačenje „bankovnog modela” obrazovanja nasuprot modelu „postavljanja problema” koji autor predlaže. Razmatrajući tadašnji sustav obrazovanja (što se u značajnoj mjeri može reći i za ovdašnji i sadašnji!), Freire utvrđuje kako on „pati od bolesti pričanja” (Freire 1996, str. 52) – u njemu, naime, sudjeluju nastavnik kao Subjekt koji govori i učenik kao pažljivi objekt koji sluša, pri čemu je zadatak nastavnika da učenike „napuni” sadržajem svoje priče. Rukovodeći se tom logikom, Freire razvija ideju o „bankovnom modelu” obrazovanja, prema kome je obrazovanje proces deponiranja, u kome je nastavnik ulagač, znanje je ulog, a učenik „sef u banci”. Umjesto *komuniciranja*, kao prostora razmjene, na djelu je samo nastavnikovo *priopćavanje*. Nasuprot jednodimenzionalnom, „narativnom” karakteru bankovnog modela obrazovanja (Morrow i Torres, 2002, str. 120), Freire predlaže pedagoški model „postavljanja problema” koji doprinosi razvoju kritičke svijesti kod učenika, vodi razvoju i „konstrukciji” znanja od samih učenika – oni, dakle, prestaju biti puki primaoci već gotovih istina, a postaju oni koji studiraju, istražuju, problematiziraju znanja i istine koje im se nude. Takav proces preduvjetom je i kritičkog djelovanja tih istih učenika, poduzimanja kritičkih intervencija u stvarnosti kako bi poboljšali vlastiti položaj u svijetu (Freire, 1996), pri čemu su učenik i nastavnik subjekti u tom procesu, i istodobno su jedan drugom i učenik i nastavnik (Freire, 1996). Opći pedagoški princip koji podrazumijeva nastava putem postavljanja problema svakako je *aktivna participacija*, ali koja nikako ne znači svođenje uloge nastavnika na onog koji nema pravo da govori, ili isto tako na nužnost dijaloške forme nastave kao takve (Morrow i Torres, 2002, str. 121).

Tako opisane nastavne prakse bankovnog modela obrazovanja u suštini su zasnovane na logici instrumentalne i strateške akcije, i proizvode *nerefleksivno učenje* (Habermas, 1975, str. 15, prema Morrow i Torres, 2002, str. 132), odnosno *bankovno obrazovanje* (Freire, 1996). Ono što Habermas naziva *refleksivnim učenjem* strategija je, pak, *kritičkog obrazovanja*, čiji se ishod zasniva na moći *boljeg argumenta* (Habermas, 1975, str. 15 prema Morrow i Torres, 2002, str. 132). Dakle, strateška akcija kao model ponašanja u osnovi je bankovnog modela obrazovanja, jednosmjernog, redukcionističkog viđenja učenja; kritičko obrazovanje, pak, zasnovano je na komunikacijskoj akciji kao jedinom mogućem načinu postojanja i modelu odnosa koji omogućava aktivnu participaciju svih subjekata u procesu učenja – stvaranja znanja između Subjekata (su-konstrukcije znanja, preciznije).

Problematiziranje smještanja strateške/komunikacijske akcije u područje obrazovanja neki autori nadopunjuju konceptom „pedagoške akcije”, koja podrazumijeva mješavinu strateške kontrole i dijaloške komunikacije (Miedema, 1994, str. 198). Naime, komunikacijska akcija se kao takva konceptualizira u simetričnim odnosima, a odnos učenik – nastavnik *a priori* je *odnos nejednakih*. Upravo zbog toga, model odnosa učenik – nastavnik sasvim je *poseban*, model „pedagoške akcije”, koja podrazumijeva *kretanje prema* simetričnom odnosu između ta dva subjekta, pa u tom smislu ona podrazumijeva i određeni udio nastavnikova strateškog vođenja (Miedema, 1994, str. 198, 199). Ipak, to se ne može smatrati „čistom” strateškom

akcijom u značenju koje joj Habermas izvorno pripisuje, budući da je u obrazovanju riječ o usmjerenosti prema nekom cilju koji, pak, nije cilj imanentan učitelju/odraslom kao vršiocu „strateške akcije” odgajanja – njegov cilj je (postizanje komunikacijske kompetencije kod djeteta odnosno odrastajućeg drugog) naime uspjeh drugog, odnosno djeteta (Miedema, 1994, str. 199).

U iznesenom iskazu valjalo bi prije svega problematizirati osnovni postulat o odgojnim odnosima kao odnosima „a priori nejednakih”, a time i potrebu za konstrukcijom „novog tipa” akcije („pedagoške”). Nedvosmisleno smješten na „konstruktivističkim” ontološkim i epistemološkim postavkama, Habermas u svakom čovjeku vidi aktera i tvorca vlastitog života. U tom smislu bilo kakva a priori „nejednakost” u kontekstu njegove teorije nije održiva. Osim toga, ako jest (a jest) u suštini *komunikacijske akcije* težnja k razumijevanju, onda *svaki pedagoški/odgojni odnos predstavlja komunikacijsko djelovanje*. Svaki pedagoški odnos (intencionalan ili ne) zasniva se na građenju zajedničkih značenja, zajedničkog smisla koje se znanju daje u prostoru intersubjektivnosti. Habermasov koncept *komunikacijske akcije* u cjelini je pedagoški relevantan i kao takav se može primijeniti u području obrazovanja u svom izvornom smislu, bez revidiranja ili modificiranja koje bi značilo izvođenje novih koncepata na njegovu temelju.

Deliberativna komunikacija i deliberativni pedagoški kontekst

Utemeljeni na premisama Habermasove koncepcije komunikacijske akcije, škola i cjelokupni obrazovni sustav bi u svojoj osnovi morali imati razvoj *komunikacijske kompetencije* u najširem smislu: umjeti upotrebljavati građanska prava na osnovi razvijene komunikacijske sposobnosti; osposobljavanje pojedinca za osmišljavanje pluralističkog univerzuma u kome različite grupe različito gledaju na svijet. Ključna je ideja ovdje da učenici imaju mogućnost proširivati svoje kompetencije razumijevanja i deliberacije u odnosu na pluralističke ideje i argumente u komunikaciji; komunikacija u kojoj je na djelu i dijeljenje i svjedočenje različitih načina shvaćanja svijeta (Englund, 2010, str. 21). *Deliberativna komunikacija* je komunikacija u kojoj se različita mišljenja sučeljavaju, pri čemu svaki učesnik sluša, traži argumente, procjenjuje, a da pri tome postoji zajednički napor da se usuglase zajedničke vrijednosti i norme o kojima se svi mogu složiti. Nekoliko je ključnih osobina te vrste komunikacije (Englund, 2010, str. 24):

1. sučeljavaju se različita mišljenja, i to tako da je svakoj „strani” ostavljen prostor i vrijeme za valjanu artikulaciju i predstavljanje;
2. postoji tolerancija i poštovanje prema drugim sudionicima, i uvijek se saslušaju argumenti druge strane;
3. prisutni su elementi kolektivne volje – postoji naime, nastojanje da se dostigne konsenzus ili makar privremeni dogovor;
4. autoritet i tradicija su također podložni propitivanju (roditelji, nastavnici, tradicionalne vrijednosti i sl.);
5. ostavlja se prostor za učeničku komunikaciju i emancipaciju bez nadzora i kontrole nastavnika (Englund, 2010, str. 24).

Ta dimenzija *pluralizma*, koju podrazumijeva deliberativna komunikacija, u školama se može predstaviti na više načina: putem kurikula u različitim školskim predmetima učenici će biti izloženi problemima i pitanjima koji se mogu sagledavati na više različitih načina; važno je da ta pitanja budu dana u formi kontroverzi i višeznačno, tako da se učenici susreću s različitim vrijednostima, argumentima. Ovo je put da se kod učenika razvije intelektualna ili kognitivna baza koja će osposobiti djecu ne samo da razvijaju svoje stavove o nekoj temi nego i da analiziraju različita pitanja s različitih stanovišta. Upravo u tome leži *emancipacijski* potencijal tako shvaćene pedagogije. Poseban je pedagoški izazov povezati i integrirati te aspekte života učenika s formalnim kurikulumom; riječ je naime o potrebi za drugačijim modelima kurikula, posebno istraživačkim i to *kontekstualno istraživačkim kurikulumima* (Joldersma i Deakin Crick, 2010, str. 144). Kako bi pojedinac razvio kompetencije za doživotno učenje, odnosno postao odgovoran za svoje učenje tijekom vremena, i tako postao sposoban za valjano sudjelovanje u javnom diskursu, neophodno je da razvije određene osobine, sposobnosti, stavove i vrijednosti koje odražavaju njegovu „moć učenja” (Joldersma i Deakin Crick, 2010, str. 145), a to su: osjećaj pojedinca o vlastitoj sposobnosti da uči i da se mijenja, odnosno svijest o mogućnosti učenja; kritička znatiželja; stvaranje značenja u povezivanju starog i novog, teorijskog s iskustvenim i slično; upornost; kreativnost; svijest o međuodnosu procesa učenja – učenje nije izoliran, unutrašnji i osobni proces, on se odvija u odnosima na različitim nivoima; strateška svijest o vlastitom procesu učenja (Joldersma, Deakin Crick, 2010, str. 145-147).

Takvo poučavanje ujedno implicira i otvoren i *deliberativan pedagoški kontekst* (Englund, 2010, str. 21). Na djelu bi trebala biti „refleksija” učenika, kao način kritičkog i promišljajućeg upijanja znanja, u odnosu na vlastite životne potrebe. Kritička epistemologija kao takva stvara skriveni kurikulum u kome se učenici implicitno uče osvještavanju vlastite vrijednosti, i svoje važnosti kao kreatora znanja ili značenja u svijetu. Kurikulum utemeljen na takvoj epistemologiji osnažuje učeničke sposobnosti za autonomno mišljenje, i društveno i intelektualno osnažuje nastavnike, jer omogućava prakticiranje njihovih vlastitih procjena i sudova kao angažiranih profesionalaca (Kelly, 2004). Također, ne manje značajno, u kritičkom epistemološkom kontekstu, učenicima se neizostavno mora dogoditi i samorazumijevanje, uvid u snage koje oblikuju njihovu svijest, neka vrsta „epistemološkog uvida”, kako je naziva Kincheloe (2008, str. 32). Na djelu je ne samo konstrukcija znanja i značenja već i konstrukcija vlastite svijesti, neka vrsta samoizgrađivanja. Pedagogija koja nastoji razvijati kritičku osviještenost „je dijalog usmjeren na učenika koji problematizira generativne teme iz svakodnevnog života jednako kao društvene probleme i nastavne predmete iz određenih disciplina” (Shor, 2003, str. 33). Interpretacija postaje ključna riječ kritički orijentirane nastave (Kincheloe, 2008; McLaren, 2013; Žiru, 2013).

U školskom kontekstu ta vrsta deliberativne demokracije može biti ostvarena putem oblika grupnih projekata, ili zajedničku analizu teksta, ili pak konfrontacijom kritičkog čitanja zajedničkog teksta dviju različitih grupa učenika. Posebno je

važno osposobiti učenike za prakticiranje deliberativne komunikacije bez prisustva nastavnika, posebno zbog toga što se u ovoj vrsti komunikacije stvaraju značenja (sociokulturna teorija učenja), i to među jednakima ili, u najmanju ruku, među vršnjacima i onima koji su barem u tom smislu egal. To je, pak, posebno važno stoga što je na djelu „komunikacijska jednakost” kojoj nije mjesto u učionici koja, po sebi, implicira postojanje autoriteta nastavnika (Englund, 2010, str. 28). Kritički orijentiran pedagog (učitelj, nastavnik, profesor) mora stvoriti takvu učioničku atmosferu koja ohrabruje potpunu participaciju učenika u diskursu. Osim toga, on im mora pomoći da kritički procijene validnost vlastitog načina stvaranja značenja i podržati ih u traganju za perspektivama koje su više otvorene i podložne promjenama (Fleming, 2010, str. 119, 120).

Zaključak

Iako kompleksan i višeslojan, teorijski jezik Jürgena Habermasa pokazuje se kao pedagoški vrlo relevantan, a na kraju i „čitljiv”. Društveno-deliberativna preokupiranost njegove misli i orijentiranost prema svemu što znači izlaz iz *koloniziranog* društvenog poretka, urodila je nizom odgojno-obrazovno valentnih koncepata. Posebno u suvremenosti, čija predodređujuća kvaliteta nastavlja biti *kolonizacija*, smatramo kako bi bilo neophodno izgraditi školu upravo na osnovama *deliberativnih* praksi odgajanja i učenja, nadasve *kritički* i *diskurzivno* orijentiranih. Implicitno, u Habermasovu opusu sadržani su brojni „instrumenti” ostvarivanja upravo takve škole.

Budući da je duboko zainteresiran za *dekolonizaciju* svijeta i upravo iz te njegove „brige”, izrasta **koncept komunikacijske akcije** kao poželjnog modela međuljudskih odnosa u deliberativnoj demokraciji za koju se autor zalaže. Taj koncept s pravom se može smatrati i **ključnom pedagoškom implikacijom** Habermasove teorije. Komunikacijska akcija javlja se potencijalno kao elementarni pojam, osnovna jedinica suvremenog, kritički usmjerenog odgoja i obrazovanja.

Primjena komunikacijske akcije u praksi obrazovanja znači sljedeće:

- Diskurzivni karakter obrazovanja nalaže da se učionice i škole transformiraju u prostore za diskurs. Učenje se shvaća kao *dijaloški, refleksivni proces* dostizanja viših intelektualnih ili moralnih razina rasuđivanja;
- Prevladavanje ideje *individualizma* u svim oblicima i smještanje procesa učenja *između* – učenika i nastavnika, učenika i učenika – u *područje intersubjektivnosti* u kome se zajednički grade značenja;
- Epistemološku relativizaciju odnosno upitnost udžbenika i nastavnika kao jedinih izvora znanja. Komunikacijska akcija uspostavlja djelovanje personalne i kontekstualne epistemologije, životno relevantnih znanja, čime zapravo angažira „svijet života” učenika i ostvaruje i otklon od mogućnosti Girouxova fenomena „objektivizacije” znanja, odnosno „objektivizacije samih učenika” (Giroux, 2011). Takva pedagogija implicira i *kontekstualno istraživački kurikulum* također unonjen u „svijet života” samih učenika;

- Interpretacija Habermasova koncepta *komunikacijske akcije* smješta nas na suprotnu stranu od obrazovanja utemeljenog na kompetencijama. Uska profesionalna kompetencija kao takva nije dovoljna čak ni za kvalitetu posla kojim se pojedinac bavi; osim toga, obrazovanje utemeljeno na teoriji komunikacijskog djelovanja u svom fokusu ima ne samo profesionalno ostvarenje pojedinca već prije i iznad svega punoću njegova života u zajednici i kvalitetu života same zajednice, odnosno društva, jedino postižu putem otvorenog diskursa o „svijetu života”.

Komunikacijska akcija pokazuje se generičkim konstruktom ideala koji bismo u najširem mogli označiti deliberativnom, kritičkom pedagogijom. Pozivamo na pedagošku rekonceptualizaciju i aktualizaciju tog pojma koji, po svemu sudeći, nosi ozbiljan odgojni i općeljudski, humani potencijal.