

Pedagoški pomen polemike med Luhmannom in Habermasom

Uvod v sociološko kontroverzo

V članku poskuša podati pedagoško aktualnost polemik med Luhmannom in Habermasom za razvoj transformacijske pedagogike in pedagogike nenavadnega.

Čeprav sta Luhmann kot zastopnik sistemske teorije in Habermas kot zastopnik teorije komunikativnega delovanja črpala iz različnih epistemoloških tradicij, sta sčasoma določene sociološke pojme prevzemala drug od drugega in jih retematizirala. Terminološki spor med Habermasom in Luhmannom je že posledica razlik v interesu njunega pojasnjevalnega sociološkega diskurza.

Ker je postal Luhmann eden zgodnejših sistemskih teoretikov in je pojem sistema postal že »dežniški« (umbrella's term) s preveliko ekstenzivnostjo,¹ se je treba vprašati, kaj so sistemi v Luhmannovi sistemski teoriji in kakšna je njihova funkcija. Sistemi se na osnovi relativno zaprtih samoreferenčnih operacij reproducirajo, tako da »elemente, iz katerih obstajajo, sami konstruirajo kot funkcije« (Luhmann, 1984: 59).

Luhmann (1972)² je oblikoval teorijo modernih socialnih sistemov z namenom pojasnitve njihove evolutivnosti, procesnosti in funkcionalnosti. Ker sistem sam določa mejo med seboj in okoljem, je po eni strani sam sposoben

organizirati večjo kompleksnost, po drugi strani pa se je tudi znebi, če postane nepregledna in moteča za njegovo lastno delovanje.

Medtem ko Habermas izhaja in naprej razvija dosežke kritične teorije družbe (Adorna, Horkheimerja, Marcuseja, Fromma itd.) ter poskuša zasnovati paradigmo »refleksivne oz. razumevajoče sociologije«, pa oblikuje Luhmann sistemsko teorijo »sociologije reda«.

Habermas racionalnost družbenega delovanja tematizira kot sposobnost »refleksije in samorefleksije subjektov«, Luhmann pa kot sposobnost »avtoreferencialnosti« – samonanašanja subjektov družbenega delovanja v zaprtem krožnem sistemu oz. na sistemski teoriji delovanja utemeljenem družbenem odnosu kot odnosu »dvojne kontingentnosti« – medsebojne naključne odvisnosti teh subjektov. Komunikacija je dejstvo postmoderne družbe. Zato obe teoriji skušata najti dva različna racionalna okvira komunikacije. Gre za razliko med Habermasovim kritično-racionalnim in Luhmannovim sistemsko-racionalnim pristopom. Luhmannovi socialni sistemi, v pogojih medsebojne naključne odvisnosti lahko racionalno delujejo le na načelu »samoabstrakcije resničnosti«.³ Habermas poudarja predvsem neodtujljivo in nedeljivo zmožnost posameznikov za samoopredeljevanje, samoodločanje, samodeterminacijo in samorealizacijo. S tem ohranja tudi možnost njihove individualne svobode.

Primerjava razumevanj subjektov delovanja pri Luhmannu in Habermasu

Že tradicionalno novoveško vprašanje je, kakšen je subjekt akcije. Luhmann in Habermas sta preoblikovala tako filozofski subjekt akcije kot tudi sociološkega, ki je dotlej nihal med individualno in družbeno dejavnostjo.

Luhmann vpelje subjekt v obravnavo »socialnih odnosov« z opiranjem na Parsonsovo

teorijo delovanja akterja-v-situaciji.⁴ Luhmann ne izhaja več iz štirih podsistemov družbe po znani AGIL shemi kot Parsons, ampak iz policentrizma množice sistemov. Habermas razlaga subjektivnost s procesi decentriranja mišljenja in delovanja, pri čemer se navezuje na Piagetovo pojasnjevanje procesa decentriranega razumevanja sveta, ki pomeni preseganje egocentričnih oblik mišljenja vseh vrst in stopenj in je pot, po kateri se razvijajo kognitivne sposobnosti posameznikov. Razvojno-psihološke sposobnosti akterjev je razvil v smislu procesa argumentacije kot načina komunikacije (Habermas, 1985a). Pri tem sprejema tudi Luhmannovo razlikovanje med psihičnimi in socialnimi sistemi.

Luhmannovo razumevanje dvojne kontingence kot posledice avtoreferencialnosti socialnih sistemov je vpeto v razlikovanje med »smiselnim« in »nesmiselnim« delovanjem. Sistemski subjekti delujejo smiselno samo tedaj, kadar upoštevajo »kulturni standard« dobe oz. družbe. Pri Habermasu pa je subjekt izveden iz konkretnih oblik in situacij življenjskega sveta oz. procesov nastajanja decentriranih oblik razumevanja sveta, komuniciranja in delovanja ter iz nastanka formalnega koncepta sveta.

Habermasu gre za kritiko razsvetljenstva, ki je predpostavljalo subjekt kot razumno bitje (lat. animal rationale), ki deluje v medsebojnih odnosih po ciljni in instrumentalni racionalnosti. Idejo o medsebojni povezanosti sistemov najdemo že pri G. Meadu kot interakcijo, pri Piagetu kot medsebojno učinkovanje, ki je pogoj za kognitivni razvoj posameznika, pri Luhmannu kot medsebojno odvisnost (interdependenco) in pri Habermasu kot intersubjektiviteto.

Posamezniki soustvarjajo socialno realnost⁵ s sistemskim součinkovanjem, interakcijo, skratka, transformativno. Po Meadu dobi kretnja posameznika v socialnem kontekstu pomenski simbol za drugega. Kretnja v obeh osebah vzbudi podoben odziv in lahko služi za komunikaci-

¹ O zgodovini, vrstah in področjih sistemske teorije glej na spletni strani: http://en.wikipedia.org/wiki/Systems_theory. Jasno je, da je Luhmannova teorija le ena izmed sistemskih teorij.

² Luhmann je učenec Parsonsa in interpret Maturane in Varele. Pojem avtopoetičnosti je prenesel iz bioloških sistemov na socialne in psihološke sisteme.

³ Samoreferencialni socialni sistemi delujejo namreč na principu samoabstrakcije realnosti (nem. *der Selbstabstraktion von Realität*). Luhmann vsako individualno razmišljanje postavi v odvisnost od sistema, kar pomeni, da ni možno nobeno spoznanje zunaj sistema: »Spoznanje je samoabstrakcija realnosti. Je poenostavitev realnosti, ki vodi v njeno dokončno sistemizacijo« (Luhmann, 1981: 19).

⁴ Parsons po metodi analitičnega realizma skuša oceniti mesto avtonomije posameznega akterja v multidimenzionalnem socialnem redu. Več o reinterpretaciji Parsonsove teorije glej v: Jeffrey C. Alexander (1978).

⁵ Černigoj Matej (2002) v svoji disertaciji razčlenjuje različne socialnopsihološke teorije socialne realnosti, ki so zanimive tudi s sociološkega vidika. Zanimivo je, da pri sistemski teoriji obravnava Maturano in Varelo, obide pa Luhmanna.

jo med njima. Luhmann tezo o součinkovanju razširi. S soodvisnostjo množice elementov v (vsakdanjih) medsebojnih odnosih pojasnjuje »učinek metulja« (butterfly effect) od mikro- do mezo- in makronacionalnega in globalnega sistema. Problem socialnih sistemov pa je, do katere meje se lahko razvijajo in reproducirajo znotraj sebe, da ne razpadejo.

Za vsak sistem je značilno dvojno opazovanje svojega delovanja in delovanja drugega sistema. Ne more pa objektivno, nepristransko opazovati sebe in okolja, zato sta soglasje in uglasenost rezultat dvojne kontingence in interakcije.

Institucionalizacija in birokratizacija ovira posameznika kot dela sistema, da bi bil nosilec institucionalnih sprememb. To je za šolo, ki je usmerjena v svet življenja, občutljivo vprašanje, ker lahko v imenu administrativne preglednosti izgubi pregled nad svojo rastočo kompleksnostjo.

Za Habermasa je človek homo democraticus. Sestavine njegove teorije demokratičnega dialoga pa so svoboda, samo-transformacija, socialna inventivnost, interaktivna

racionalno-argumentirana komunikacija. S sodelovanjem in medsebojnim spoštovanjem subjekti kot družbenopolitični akterji lahko dosežejo potrebni konsenz.

Avtoregulatorna sposobnost živega bitja kot sistema je posledica njegove avtonomije oz. avtopoeze in sposobnosti transformiranja snovi in informacij. Tudi spoznavni proces mora človek organizirati sam, tako da spozna sebe in drugega. Že Maturana in Varela (Maturana in Varela, 1989) pojmujeata avtopoezo⁶ kot obliko samoorganizacije in samoregulacije. Avtonomija je za Luhmanna samooblikovalna in avtopoetična, kar pomeni, da poteka v njegovi notranjosti. Zunanje vedenje pa je za Luhmanna naključno. Zakaj in kako vsak dan na individualni in institucionalni ravni rešujemo konflikte, neupravičene zunanje omejitve pri avtonomnem, svobodnem odločanju, pojasnjujeta Luhmann in Habermas vsak s svojim pojmovnim aparatom kot modelom.

Videti je, da omenjeni sociologi iščejo rešitve v smeri integrativnega pomena interakcijske komunikacije, ki poteka pri Luhmannu prek mehanizma treh selekcij in pri Habermasu prek upoštevanja norm etike dialoga.

Različne komunikacije med različnimi svetovi

Človek kot multifunkcionalno bitje je hkrati v različnih pogledih prebivalec več svetov. Ločnice med njimi si ustvarja z racionalnimi konstrukti. Kot ni mogoče živeti le v eni kulturi, ni mogoče živeti le v enem svetu. Svet monokavzalnosti in monopolne ideologije je za nami.

Komunikacija ne povezuje le posameznikov, temveč tudi njihove socialne sisteme, kulture in svetove. Glede na to razlikujemo različne tipe komunikacij. Za svet življenja (nem. Lebenswelt, ang. lifeworld) je za Habermasa

značilna simbolna komunikacija, za svet sistema pa racionalno instrumentalna strateška komunikacija. Obe vrsti komunikacij sodita tudi v šolo, tako da sta tudi podlagi za didaktični konstruktivizem (Jank/Meyer, 2006).

Zanimivo je, da tudi kritiki razsvetljenstva ohranjajo ideal racionalnega delovanja človeka v svetu. Iz te predpostavke izhajata dve vprašanji: 1. kaj je svet in 2. kaj je racionalno. Pri tem gre Habermasu za zadostitev kriterija formalnega koncepta sveta, ki je sestavljen iz štirih komplementarnih, vendar različnih pojmov sveta: subjektivnega, objektivnega, socialnega in življenjskega sveta. Svet opredeljujemo po naravi in kulturi, jeziku in fizičnih predmetih (notranjega in zunanjega sveta).

Svet življenja je svet vsakdanjega izkustva, v katerem se subjekti sporazumevajo. Svet življenja je skupna (jezikovna) interakcija, v kateri se objektivni, družbeni in subjektivni svetovi udeležencev nenehno medsebojno povezujejo. Reproducira se po kulturni dimenziji z veljavnim znanjem v institucijah vzgoje in izobraževanja (Habermas, 1985a). V kapitalizmu dobi komunikacija instrumentalni pomen, ker je podrejena zunanjemu učinku. To vodi v sistemsko odvisnost bodisi politično-upravnega bodisi ekonomskega sistema (Habermas, 1983). Za Habermasa nastane kriza sveta življenja, ki je osnova vseh drugih kriz, zaradi kolonizacije. V svetu življenja je rezervoar, iz katerega država pridobiva delovne učinke in poslušnost (Habermas, 1985b). Izhod iz krize vidi v svobodnem sporazumevanju, ki ga idealizira. Težko je doseči veljavnost izjav, ki so resnične v okviru družbenih norm in iskrene (skladne z notranjim svetom).

Po Luhmannovem uvidu je vsako vedenje selekcija, ki temelji na predhodni selekciji. Običajno sklepamo takole: »Jaz bom napravil to, kar hočeš ti, če boš ti napravil to, kar hočem jaz«. V negativni formulaciji to pomeni: »Ne pustim se določiti od tebe, če se ti ne pustiš določiti od mene« (Luhmann, 1984). Določen sistem se odpre v odnosu do drugega

sistema s pomočjo strategij komuniciranja, ki so v spodbujanju pozornosti, uskladitvi pričakovanj in uporabi sredstev vplivanja. Uspeh komunikacije je najprej odvisen od stopnje uskladitve pričakovanj. Če želimo pričakovanja usklajevati, moramo vedeti, kaj jih določa. Sestavine pričakovanja so oblike oz. identiteta stvari, karizma osebnosti, njene vloge in vrednote – cilji.

Avtoregulacija je pogoj regulacije. Z zaupanjem in uvidevnostjo skušamo doseči iskrenost drugega subjekta. Ker vsakega učitelja zanima, kako lahko doseže, da učence pritegne k sodelovanju, je smiselno, da pozna sredstva vplivanja na drugega. Ta so:

- napeljevanje (inducement),
- prisila je ponudba z grožnjo,
- aktiviranje privrženosti (navesti, zakaj bi bila morebitna zavrnitev v nasprotju z vrednotami drugega),
- prepričevanje, ki pomeni navajanje razlogov za sprejetje ponujene rešitve.

Za spodbujanje (učenčeve, kupčeve, partnerjeve) pozornosti Luhmann opredeljuje naslednja pravila pozornosti:

- prednostne vrednote (kršitev teh alarmira javno pozornost),
- simptomi krize socialnih sistemov kot grožnje njihovem obstoju,
- status komunikatorja (njegova pomembnost, reference),
- simptomi političnega uspeha, npr. boljši izid v javnomnenjski anketi. (Škerlep, 1997)

Za Luhmanna je pomembno, da interakcija teče, dokler teče. Ko pride do zastoja, je treba poiskati novo rešitev, ki izhaja iz strateškega (spo)znanja.

Vprašanje pa je, ali obstaja v svetu življenja temeljno, prvotno znanje. Pri Schutzu je svet življenja metodični način življenja na podlagi naravne drže. Kultura je fond vednosti, spretnosti, iz katerega posamezniki interpretirajo situacije. Kar je za Searla background knowledge in je za Schutza subjek-

tivni fond vednosti, je za Habermasa vnaprejšnja vednost (Hintergrundwissen), ki je blizu Bourdieuevega habitusa. Neenaki pogoji razvoja in razlike med habitusi lahko privedejo do nasilja. Med posameznikom in družbo nastaja vsaj delna skladnost posameznikovega in družbenega vnaprejšnjega vedenja, ki ga Garfinkel imenuje skupno znanje (common sense knowledge) in Giddens vzajemno znanje (mutual knowledge). Habermas razlikuje med tehničnim, praktičnim in emancipacijskim znanjem (emancipative knowledge), ki je samoreflektirano vedenje o sebi. Jasno je, da mora šola spodbujati učenje za vse vrste znanja. Prioriteto pa daje tistemu, kateremu je namenjena. Za svet življenja v šoli je pomembno vnaprejšnje, emancipacijsko in praktično-moralno znanje.

Zanimivo je, da Habermas ne navaja tudi empatičnega znanja kot značilnosti sveta življenja. Učitelji pogosto ugotavljajo, da imajo učenci premalo faktičnega predznanja, verjetno pa ga sami tudi s preverjanjem premalo odkrivajo. Tako vpetost šole v življenje šepa že pri povezovanju predhodnega znanja z novim znanjem.

S Habermasovo tehniko konfliktnega menedžmenta lahko v družini, šoli, podjetju ali v kaki drugi ustanovi protislovja, ki na teoretični ravni niso razrešljiva, razrešimo v praksi. S številnimi partnerji, s katerimi smo v napetosti in konfliktu, razpravljamo tako dolgo, dokler ne dosežemo soglasja. Pogosto problem ostane, ker si ne vzamemo dovolj časa in nismo dovolj vztrajni. Za Habermasa ima razpravljanje motivacijsko moč za identitetno delovanje po načelih:

- vrhovnih socialnih vrednot,
- osebnega upoštevanja – spoštovanja drugega,
- estetskega doživljanja osebnega smisla,
- kritika in samokritika sama po sebi. (Habermas, 1981: 238).

S tega vidika se Habermas zavzema za moralna pravila, ki morajo v spornih situacijah

⁷ Več o aktualnosti kontroverze Habermas – Luhmann glej vir: The Habermas/Luhmann Debate and Subsequent Habermasian Perspectives on Systems Theory (1999), *Systems Research and Behavioral Science*. Več o Habermasovi kritiki Luhmanna glej spletne strani: http://www.db.dk/jni/Lifeboat_old/Positions/Systems%20theory.htm

zavezovati vse partnerje, da ne argumentirajo le iz svojega zornega kota, marveč se vživijo v vlogo drugega in zavzamejo vzajemno točko dokazovanja drugega. Vsi razpravljalci upoštevajo moralna pravila, če so motivirani za njihovo uporabo. K temu cilju stremijo, ker je mogoče na osnovi splošnih norm zadovoljiti posameznikove interese (Habermas, 1983).

Za Luhmanna cilj komunikacije ni konsenz, ampak povezovanje kljub razlikam. Dokler ni razumevanja pravil, je takšen rezultat sprva neverjeten. Komunikacija postane uspešna s premagovanjem ovir pri sprejemanju sporočila s strani prejemnika, tako da sprejemnik selektivno vsebino komunikacije prevzame kot premiso lastnega vedenja. Privzemanje pomeni delovati po ustreznih direktivah, a hkrati tudi doživljati, misliti, obdelati nadaljnje informacije glede na določeno informacijo. Razlika v ciljih komuniciranja je razlika v odkrivanju strukturnih razsežnosti komuniciranja. Za Luhmanna sta pomembni formalna in proceduralna stran komuniciranja kot sklepanja pogodbe, za Habermasa pa je pomembnejša vsebinska in argumentacijska stran komunikacije kot odnosa med dvema ali več avtonomnimi subjekti. Oba pristopa sta z določenih vidikov upravičena, če omogočata posredovanje svetov.

Kritična ocena skupnih točk in nasprotij med Luhmannovo in Habermasovo teorijo

Odrpto vprašanje je, do katere meje lahko razumemo njuno skupno racionalno jedro. Tako Luhmann kot Habermas vsak na svoj način zaključujeta razsvetljensko moderni projekt racionalizacije sveta. Oba se strinjata, da

se družba spreminja že sama brez revolucionarnih posegov od zunaj. Asociativne vezi udeležencev komunikacije ustvarjanja pomenskih soodvisnosti ustvarjajo tudi smisel delovanja.

Tako Luhmann kot tudi Habermas sta zašla v protislovja, ko sta ostajala preveč shematizirana. Habermas je dualist z dvema svetovoma, dvema vrstama racionalnosti, dvema vrstama komunikacije itd. in idealist pri tematizaciji sveta življenja. Niti Habermasov niti Luhmannov model nista dovolj koherentna, sta pa v marsičem veljavna⁷ (Škerlep, 1997). Svet življenja je za Habermasa temeljna družba, za Luhmanna pa horizont smisla. Kot opozarja Habermas, socialna evolucija v smislu ontogenetičnega učenja prehiteva družbeno evolucijo, česar pa Luhmann zgolj s sistemskega vidika ne more potrditi.

Če je Habermasovo kritiko mogoče razumeti kot poskus onkraisystemske tematizacije šole v svetu življenja, pa je Luhmannovo sistemsko teorijo mogoče razumeti kot poskus znotraisystemske poti do avtopoeze in avtorefleksije v njej. Človeka definira Luhmann glede na osebnost, ki sprejema brezosebne vloge. Iz razlikovanja med osebnostjo in brezosebnimi vlogami izpelje Habermas tezo o dveh svetovih. Iz razprave med obema mislecema lahko sklenemo, da sam pojem interaktivne komunikacije še ne pove ničesar o njenem kontekstu in dosegu.

Razhajanja med sociologoma so v tem, da je Habermas zastopal svobodni interes posameznika, Luhmann pa svobodno delovanje sistema. Habermas upošteva lingvistični preobrat, Luhmann ga pa ne. Oba priznavata instanco dvojnega opazovalca, Habermas pa uporablja kot metodo še hermenevtiko.

Luhmann odgovarja na vprašanje, kako je mogoč družbeni red nasproti normalnemu kaosu, Habermasa pa zanima, kako je mogoče razviti demokratično politično kulturo nasproti pretečemu weimarskemu sindromu, kar pomeni ogroženosti demokracije zaradi tendenc njenega propada.

Luhmann (1973) ugotavlja, da agregacija neodvisnih, individualnih odločitev ne vodi nujno k racionalnemu stanju celotne družbe. Vendar pa ob takšnem stališču ostajata vprašani, 1.) ali posameznik v sistemu sploh komunikativno deluje kot avtonomni subjekt, kakor ga predpostavlja Habermas, in 2.) ali posameznik proceduralno formalno ustreza (pravnim) pravilom sistema s svojimi specifičnimi selekcijami in kvalifikacijami, kakor si to predstavlja Luhmann. Habermas ve, da podsistemi z mehanizmi (zlasti naravoslovne) znanosti, ekonomije, birokracije, (indoktrinirane) vzgoje neizprosno prodirajo v vsakdanji svet življenja, ki pa njihove ciljne racionalnosti zaradi načinov delovanja ne more sprejeti za svoje. Videti je, da je ta »kolonizacija« neizogibna, vendar pa ni smiselna. Očitno je, da postmoderna racionalna družba z dopuščanjem stranskih učinkov iracionalnosti noče uvideti meja z. t. i. ciljne racionalnosti. Tudi Luhmann (1986) skuša rešiti problem družbene racionalnosti s tem, da se vpraša, kdaj bodo družbe sprejele povratne informacije o onesnaževanju okolja v sistem racionalnega delovanja.

Za najino iskanje pedagoškega smisla Luhmannovih socialnih sistemov ni toliko pomembno, ali so glede na biološke sisteme res specifično opredeljeni (ne pa metabiološko), kot je pomembno razlikovanje socialnih in psiholoških sistemov. V tej točki je opazna nejasnost v pluralnih definicijah subjektov. Tudi Luhmannu in Wilkeju se zdita Habermasova pojma komunikativne akcije in sveta življenja nejasna. Svet življenja je tudi idealiziran, ker se nahaja onkraj ciljne racionalnosti v vrednostni racionalnosti.

Mogoče je sicer zagovarjati Bakkerjevo (Bakker, 2003) tezo, da ima Habermas prav in se je Luhmann motil ali nasprotno. Novo študijo bi zahtevalo vprašanje, kje sta Habermas in Luhmann presegla kartezijanski dualizem subjekta in objekta in kje ga nista. Glede na poznavanje njunih tekstov meniva, da sta kljub ontološki in epistemski nezadostnosti njunih

tematizacij subjektov že Luhmann z interdependenco sistemov, Habermas pa z intersubjektiviteto presegla enostranski odnos med sociocentrično in pedocentrično pedagogiko. Pričakovali bi, da bo Habermasa etika dialoga privedla do znanstvene, religiozne in vzgojne skupnosti (Toenniusov pojem Gemeinschaft).

Pot od transmisijske k transformacijski pedagogiki

Vse, kar sva povedala o strukturah in funkcijah racionalne, interaktivne komunikacije pri Habermasu in Luhmannu, velja na splošno tudi za področje edukacijske prakse, ki je s komunikološkega vidika le specifična komunikacijska praksa. V tem poglavju bova skušala odgovoriti na vprašanje, kaj sta Habermas in Luhmann prispevala k drugačnemu razumevanju edukacijske prakse glede na to, da ni sporno, da je njun teoretski prispevek tudi pedagoško pomemben.

Na Zahodu se na koncu šestdesetih let 20. stoletja začnejo kot alternativa togi transmisijski šoli pojavljati pedagogika osvoboditve (pedagogy of the oppressed; Freire, 1970) in kritična pedagogika (critical pedagogy) z zastopniki, kot so Michael Apple, Peter McLaren, Henry Giroux, Richard Quantz itn. Habermasova kritična teorije družbe je eden izmed virov kritične pedagogike. Transformacijska pedagogika (transformative pedagogy) izhaja iz teorije in prakse kritične pedagogike (critical pedagogy) in pedagogike osvoboditve. Predmet transformacijske pedagogike šole so različne oblike transformacijskega učenja. Njen cilj je tudi odgovarjati na vprašanja, kako je mogoča družba znanja oz. družba učenja, kaj jo pogojuje, v čem so povratni vplivi med (nenehnim) spreminjanjem šole in družbenimi potrebami itn. (Senge, 2000).

V slovenskem in hrvaškem prostoru smo transformacijsko paradigmo šole v devetdesetih letih uveljavljali Marija Bratanić, 1993; Bogomir Novak, 1995; Pavao Brajša, 1995;

⁸ Na temo transformacijske šole v globalnem kontekstu se nanaša moj prispevek Novak, Bogomir (2005).

⁹ Didaktika (gr. *didaskhein* – poučevati) je veda o poučevanju, učenju in šoli. Razlikujemo več vrst didaktike. Posebej uveljavljena je členitev na občo in specialne didaktike. Nas v zvezi s sporazumevanjem učencev in učiteljev zanima upoštevanje razlike med dobro in slabo komunikacijo.

¹⁰ Več o teoretskih podlagah in aplikativni vrednosti konstruktivizma v šoli glej zbornik Marentič Požarnik, Barica (2003).

¹¹ Več o pomenu Webrove sociologije idealnih tipov glej v: Sprondel, Walter Michael (1981).

Franc Pediček v letih 1985–1998. Ta paradigma še izhaja iz potreb (kulture) življenja in usposablja učence za smiselno in funkcionalno bivanje v njem. Ker je transformacijska pedagogika vpeta v družbeni kontekst, vključuje tudi spoznanja o transformaciji družbe. Zato Rutar (2002) predvideva razvoj učitelja kot bodočega transformativnega intelektualca v globalnem kontekstu v političnem, strokovno-vsebinskem in didaktičnem inventivnem smislu.

Ta v šoli pokaže na možnost (sokratskega) dialoga v obliki interaktivne komunikacije. Na tej podlagi se razvija tudi transformativna šola (transformative school)⁸ s komunikacijsko didaktiko,⁹ ki med drugim proučuje pogoje dobre komunikacije med udeleženci edukacije. V 3. poglavju tega prispevka sva že pokazala vrsto komunikacijskih strategij, ki se jih lahko didaktično uporabi v šoli.

Na podlagi systemske teorije in teorije komunikativne akcije razumemo, kako poteka interakcijska komunikacija učenca in učitelja v procesu učenja in poučevanja in kako postajata sistemsko bolj pregledni, jasni, aktivni, sodelovalni. Teoretsko razumemo tako konstruktivistično razumevanje pouka¹⁰ kot tudi upravičeno zahtevo po notranjem razvoju šole. Brez teh podlag se s šolo in njenimi udeleženci zlahka politično manipulira.

Zaradi potrebe po reševanju konfliktov v šoli in razvijanju partnerstva je treba poznati strukturo in načine medsebojnega usklajevanja pričakovanj. Udeležencem v partnerstvu je Luhmannova artikulacija pričakovanj lahko

v pomoč. Pri tem je treba regulirati mehanizme realnega socialnega sistema, ki jih je na osnovi opazovanja opisal Luhmann, in uporabljati komunikacijsko etiko, ki jo tematizira Habermas. V šoli je treba ohranjati svet življenja, saj le dobra odnosna komunikacija vključuje subjektivni smisel, ki ga le objektivno-vsebinska komunikacija ne more.

Z didaktično komunikacijskega vidika je zanimivo, da je komunikacija za Luhmanna več kot zgolj delovanje, gre za enotnost treh selekcij, kot so:

1. komunikatorjeva informacija, ki je izbrana med možnostmi in je v fokusu selektivne pozornosti,
2. komunikatorjevo izbrano vedenje za sporočanje, ki poteka v jezikovno kodiranih sintaktičnih sekvencah,
3. recipientovo razumevanje smisla sporočila. Pogosto pozabljamo, da ni gotovosti, da je sprejemnik – recipient sporočilo pravilno dojel v njegovi intenci.

V najširšem smislu razumemo subjekte edukacije kot akterje znotraj procesov družbene racionalizacije, ki jih je razlagal že Max Weber.¹¹ Luhmann pa je v smislu racionalizacije izoblikoval pojem interakcije med sistemi. Nadaljuje Parsonsovo tezo o štirih podsistemih družbe, tako da šolski sistem vpliva na kulturni, ekonomski in politični sistem in da ti podsistemi vplivajo nanj. Vendar pa vzgojo v ožjem smislu (nem. Erziehung, angl. upbringing) razume kot vzgojni in izobraževalni sistem (Luhmann, 1988, 1992, 2002).

Qvortrup (2005) dokumentira, da je Luhmann nenehno proučeval vzgojni sistem in poučevalno komunikacijo v njem. Kot drugi sistemi je tudi vzgojno-izobraževalni sistem povezan z okoljem. Ekonomsko in politično okolje jemlje kot svoj izvor. Učenec in učitelj skušata razumeti drug drugega, vendar sta si kot psihološka sistema nedostopna in nerazvidna. Luhmann odgovarja tudi na vprašanje, kako premostiti meje med otrokom kot psihičnim sistemom in poučevanjem kot komunikacij-

skim sistemom. Po eni strani je to sama nuja poučevanja, po drugi strani so pa meje med njima nepremostljive. Otrok v vlogi učenca je simbolno generaliziran medij pedagoškega sistema. Je tudi kompleksen stroj s povratnimi loki. Svoje transformacije prilagaja trenutnemu položaju. Ima neomejen, nepredvidljiv repertoar možnosti. Pedagoški sistem opredeljuje kot ne-samoevidentni sistem. Zanimivo je, da Luhmann ne zvede odnosa med učencem in učiteljem na učenje, kar pa se zgodi z obratom pedagoške paradigme od poučevanja k učenju. V učitelju vidi asimetrično vlogo tistega, ki poučuje. Po Marxu naj bi bil učitelj vzgojen, po Luhmannu pa naj bi bil tudi socializiran. Socializacijo pojasnjuje s procesi internalizacije, inkulturacije ali s »socializacijo za temeljni konsenz« (izraz Talcotta Parsonsa). Učenčeva vloga je v zavedanju, da opazuje sebe. Učitelj mu daje znanje o tem, kako se opazovati. Uspeh poučevanja (teaching) skozi komuniciranje vidi Luhmann v zmanjševanju neverjetnosti komuniciranja. Komunikacija je uspešna, če učenec sliši to, kar mu učitelj reče, da to razume in da zaradi tega spremeni tudi svoje vedenje. Pogosto se dogaja, da učenci sicer vedo, kaj je prav, a ne spremenijo svojega vedenja. Učitelj uporablja različne tehnične medije z zabavnimi igrkami prav zato, da bi spodbujal doseganje tega cilja. Nameravani učinek doseže tudi z digitalnimi mediji, ki presegajo časovne in prostorske meje. Ko gre za učenje na daljavo, je to najpomembnejše. Takšne lekcije so ponovljive. Prva naloga in funkcija vzgoje/edukacije je naredite iz človeka (human being) osebo (Person). Vsak človek je oseba, ko v komunikaciji z različnimi ljudmi stopa v različne vloge: v odnosu do učencev je nekdo učitelj, v odnosu do kupcev je prodajalec itd. Vsakdo se opazuje in opazuje druge. Luhmann tudi identificira različne tipe oseb, ki so se pojavljale od 18. stoletja naprej: človek je v odnosu do drugega človeka, državljan je v odnosu do države in sposoben delavec je v ustanovi javnega ali zasebnega sektorja. To pomeni, da učitelji vzgajajo učence za življenje, delo in

komunikacijo v ustanovah, ki so pa sistemsko organizirane.

Naslednja funkcija šole kot vzgojnega sistema je karierna selekcija. Selekcija ni nasprotje razvoju osebe, temveč je integracija znotraj komunikacijskega projekta. Naloga pedagogike je, da s pomočjo opredeljenih selekcij poveča verjetnost uspešne komunikacije v edukaciji (Luhmann, 1992). Danes pedagoška praksa ni več tradicionalna, temveč je strokovno reflektirana. Prva raven te refleksije je didaktika, druga raven pa je pedagogika. Didaktika je za Luhmanna veda, ki proučuje način strukturiranja časa, ki mine od intencionalnega začetka do konca učne ure. Rezultat učne ure se lahko razlikuje od ciljne načrtovanosti, ker je tudi nepredvidljiv. Vprašanje je, kakšno vlogo ima edukacija v družbi, ki proizvaja svojo lastno nevarnost, negotovost in kontingentnost. Vseživljenjsko učenje takšne družbe ne odpravlja, ampak se ji le prilagaja.

Habermas je razumel komunikacijo kot socializacijo v smislu socialne integracije, vendar pa ni odpiral pedagoških vprašanj tako kot Luhmann (1986), temveč vprašanja komunikativne etike. Dvojni hermenevtiki ustrezata pri Habermasu dva opazovalca – zunanji in notranji. Opazovalec drugega reda naj bi videl več kot opazovalec prvega reda, ki ne vidi slepe pege (black box observation), ki lahko v edukaciji pomeni skriti kurikulum, nepredvidene spremembe, nasilje v šoli zaradi nenadzorovanih akcij itd. Šele partnerstvo s starši, podjetji, lokalnimi skupnostmi itd. sili šolo, da se zaveda pomena sporazumevanja in ne le komunikacijskega uspeha.

Tok napredujoče individualizacije v neoliberalizmu je Habermas (1994) ocenjeval pozitivno, ker prinaša nove možnosti uveljavljanja posameznikov in raznovrstno izobraževanje s samoizobraževanjem. Nastajajo nove refleksije življenjskih poti, ki pokažejo, da individualizacija ne pomeni avtomatično emancipacije posameznikov od različnih avtoritet, saj nastanejo nova protislovja, ki naredijo osamosvajanje in

osebnostno rast posameznikov za težjo nalogo kot doslej. Postajajo odvisni od pritiskov drugih institucij, na katere imajo (pre)malo vpliva. Glede na to, da je posameznik za Luhmanna le psihološki sistem, je videti, da je bolj naklonjen samovzgoji kot posledici notranjih kodov oz. vzorcev posameznika kot pa zunanjemu socialnemu vplivanju v smislu superega.

Jasno je, da šola kot »podsystem družbe« (v Parsonsovi terminogiji) ali kot »sistem edukacije v družbi« (Luhmann, 2002) ne obstaja brez »komunikativne dejavnosti« (v Habermasovi terminologiji). Za avtoregulacijske potrebe vsake ustanove kot socialnega sistema je zanimiva Luhmannova teza, da socialna sistemska racionalnost ni zavestno hotena, marveč je nezaveden, nehoteni produkt individualne racionalnosti, ki specifično omejuje socialno sistemske zavesti. Njena posebnost je dialoška zavest meta-komunikacije, ki je osrednjega pomena. Iz spleta naključij nastanejo socialna pravila na temo skupne komunikacije.

Habermasova stališča o razvijanju komunikacijske kompetence so za inventivne učitelje izhodišče za spodbujanje problemskega učenja učencev. Reševanje problema se začne z njegovo identifikacijo, nadaljuje pa se s postavitvijo cilja in metod reševanja. S sporazumnim reševanjem konfliktov in problemov pa procesno nastaja idealna komunikacijska družba (Habermas, 1985a, 1985b).

Pri Habermasu vrednote demokracije, dialoga, spoštovanja sogovornika, konsenza, ki so pomembne za kakovost demokratične pedagoške kulture v šoli, figurirajo idealnotipsko podobno kot pri Webu. Weber (Elwell, 1996) pripisuje kapitalizmu naslednje idealne tipe: svobodni trg, racionalna tehnika proizvodnje, svobodno delo, zakon, brezosebni odnosi, asketizem, birokratska struktura, duh kapitalizma itd. Idealne tipe vrednot sta navedla tudi Zohar in Marshall (2006). Menita, da razumemo pojem finančnega kapitala bolj poglobljeno, če ga dopolnimo še v smislu duhovnega kapitala.

Omenjena avtorja razumeta duhovni kapi-

tal kot tisto najvišjo inteligenco ali kompetenco, ki omogoča najustreznejši odziv v krizni, prelomni situaciji. Z duhovno inteligenco (spiritual quotient) razgrajujemo stare vzorce in ustvarjamo nove prav tako, kot je treba redefinirati cilje in sredstva, kar je potrebno zlasti v kriznih obdobjih. Je nadgradnja človeškega kapitala iz sveta življenja in socialnega kapitala iz sveta sistema. Duhovnost daje smisel in vpliva na življenje v določenem sistemu. Tudi sam deluje kot kompleksni prilagodljivi sistem.

Iz polemike Habermasa in Luhmanna je očitno, da ni mogoče hkrati zagovarjati šole kot funkcionalnega učinkovitega sistema s tržno nišo in šole, ki celovito obvladuje kakovost humanega sveta življenja. Učenci se ne učijo z veseljem, če šola kot podsystem v družbenem sistemu in sistem v odnosu do svojih podsystemov ne deluje usklajeno, ker interakcije med (pod)sistemi niso avtoreferencialne, ampak so blokirane. Šele s pomočjo obeh socioloških teorij lahko razumemo šolo racionalne argumentirane komunikacije. Vendar pa si sodobna pedagogika osvoboditve za preseganje konfliktov med učitelji in učenci zastavlja še nove cilje preseganja notranjih psiholoških blokad, ki jih Habermas in Luhmann nista opredeljevala.

Sklep

Na koncu strnimo spoznanja obeh sociologov, ki sta pomembna za razvoj pedagoške teorije. Učitelj je za Luhmanna po eni strani tisti element socialnega sistema, ki načrtuje pouk in sodeluje pri načrtovanju dela šole in s starši, po drugi pa kot psihični sistem le opazuje dogajanje in ugotavlja, o čem vse ne more odločiti in kaj vse ni v njegovi kompetenci. Razlika med Habermasom in Luhmannom je razlika med implicitnim in eksplicitnim pedagoškim diskurzom. Luhmanna zanima realna verjetnost uspešnosti enosmerne komunikacije, ki je formalno interaktivna, a v njej

učenec ni subjekt spraševanja, Habermasa pa zanima optimalno stanje opredeljene obojestranske komunikacije. Sklepamo, da je za raziskovanje obstoječega reda na šoli primernejši pojmovni aparat iz modificirane Luhmannove teorije, za raziskovanje zastojev v komunikaciji in mogočih spodbud za dialog o notranjih spremembah pa pojmovni aparat iz Habermasove teorije.

Niti Habermas niti Luhmann nista izpostavila vprašanja duhovnih vrednot, ki so potrebne šoli kot »ustanovi smisla« (izraz Bergerja in Luckmanna) in ne nazadnje tudi za nastajanje skupnega življenjskega sveta. Kriza naše javne šole je tudi kriza njenega smisla prav zato, ker nismo dosegli komunikativnega konsenza o količini in načinih pretoka različnih vrst kapitalov v njej, kot so finančni, socialni, človeški in duhovni.

Prav Luhmannovo vprašanje ekološke komunikacije v šoli in zunaj nje kaže, da socialni sistemi morajo sprejemati povratne informacije iz okolja, če hočejo preživeti (Luhmann, 1986). Podobno kot je nekdanj Kant spodbujal sodobnike za javno rabo razuma z znanim geslom »drznite si vedeti«, jih danes Habermas s teorijo komunikativnega delovanja spodbuja k argumentiranemu dialogu o nacionalnih, biotehnoloških in globalnih vprašanjih ter duhovnih vrednotah. Spodbujajo pa tudi razvoj pedagoške prakse na točkah avtonomije, samorefleksije, samoevalvacije šole.

Literatura

BRATANIĆ, M. (1993): *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Priročnik za studente i nastavnike. 3. izd, Zagreb, Školska knjiga.

ČERNIGOJ, M. (2002): *Struktura in dinamika socialne realnosti z vidika odnosa med posameznikom in socialnim okoljem*. Doktorska disertacija. Ljubljana, Filozofska fakulteta.

FREIRE, P. (2006): *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY, Continuum.

HABERMAS, J. (1971): *Zur Logik der Sozialwissen-*

schaften. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

HABERMAS, J. (1985a): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1. *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. 3. Aufl., Frankfurt, Suhrkamp.

HABERMAS, J. (1985b): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 2. *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. 3. Aufl., Frankfurt am Main, Suhrkamp.

HABERMAS, J. (1994): *The philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge, Polity Press.

HABERMAS, J. (2001): *On the pragmatics of social interaction: preliminary studies in the theory of communicative action*. Cambridge/Massachusetts, Massachusetts institute of technology.

LUHMANN, N. (1973): *Zweckbegriff und Systemrationalität*. Frankfurt, Suhrkamp. V: *Teorija sistema: surhovitost i racionalnost* (1981). Zagreb, Globus.

LUHMANN, N. (1986): *Zwischen Intransparenz und Verstehen: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

LUHMANN, N. (1987): *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

LUHMANN, N. (1984–1987): *Grundriss einer allgemeinen Theorie; Soziologische Aufklärung*. Bd. 1, 2, 3, 4. Opladen, Westdeutscher Verlag.

LUHMANN, N. (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

LUHMANN, N. (1992): *Zwischen Absicht und Person: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

LUHMANN, N. (1986): *Oekologische Kommunikation*. Opladen, Westdeutscher Verlag.

LUHMANN, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

KOLENC, J. (1993): *Politična kultura Slovencev*. Ljubljana, Karantanija.

MARENTIČ POŽARNIK, B. (ur.) (2003): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo pedagogov.

RUTAR, D. (2002): *Učitelj kot intelektualca*. Radovljica, Didakta.

SENGE, P. (2000): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

- SPRONDEL, W. M. (HRSG., 1981): *Max Weber und die Rationalisierung sozialen Handelns*. Stuttgart, F. Enke.
- ŠKERLEP, A. (1997): *Komunikacija v družbi, družba v komunikaciji: analiza družbenega konteksta komunikacije prek študije Luhmannove in Habermasove teorije družbe*. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- ZOHAR, D. in MARSHALL, I. (2006): *Duhovni kapital, bogastvo, od katerega lahko živimo*. Ljubljana, Tozd.

Spletni viri

- BAKKER, H. J. I. (2003): *Community and Luhmann – Habermas Debate: A Neo-Weberian Ideal Type Solution*. Ontario, University of Guelph.
<http://ruralsociology.org/annual-meeting/2003/BakkerJ.pdf> (25. 9. 2007).
- ELWELL, F. (1996): *Verstehen: Max Weber's Home Page*. <http://www.faculty.rsu.edu/~felwell/Theorists/Weber/Whome.htm> (10. 10. 2007).
- JEFFREY, C. A. (1978): Formal and Substantive Voluntarism in the Work of Talcott Parsons: A Theoretical and Ideological Reinterpretation. V: *American Sociological Review*, Vol. 43, No. 2 (Apr., 1978), str. 177–198. doi: 10.2307/2094698.
- NOVAK, B. in CERAR, M. (2007): Uresničevanje konceptov transformacijske šole. V: *NLP mojstri*. [Skupina mojstrov nevrolingvističnega programiranja], 2002-. http://www.geocities.com/nlpmojster/transformacijska_marjeta.rtf. [COBISS.SI-ID 1598807].
- QVORTUP, L. (2005): Society's Educational System – An introduction to Niklas Luhmann's pedagogical theory. Seminar. net. *International journal of media, technology and lifelong learning*. Vol. 1. <http://www.libfl.ru/Luhmann/Luhmann4.html>. str. 1–16. (10. 10. 2007).
[http://links.jstor.org/sici?sici=0003-4\(197804\)43%3a2%3c177%3afasvit%3e2.0.co%3b2-o](http://links.jstor.org/sici?sici=0003-4(197804)43%3a2%3c177%3afasvit%3e2.0.co%3b2-o) (23. 10. 2007).