HABERMAS V KONTEXTE FILOZOFIE VZDELÁVANIA ALEBO *NAČO EŠTE FILOZOFIA* (V PEDAGOGIKE)?

PAVOL MARCHEVSKÝ

Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Trnava
Email: pavol.marchevsky@gmail.com

Abstract:

The submitted work has the ambition to get involved in the present discourse of education in the area of neoliberalism. Referring to the work of J. Habermas Wozu noch Philosophie?, the work attempts to present the topical nature of the legacy of this German sociologist and philosopher in the outlines discourse of neoliberal education. The work also attempts to map and confront opinions of current authors concerning applicability of Habermas's ideas in the given discourse. The work also focuses on aspects of the discourse in the form of issues related to marketization and public interest in education.

Keywords:

Habermas, philosophy, pedagogics, marketizations, public interest

Bezprostredným stimulom našich úvah o úlohe filozofie a konkrétne filozofického odkazu Habermasa aplikovateľného na problémy vzdelávania a výchovy bola pre nás lektúra Habermasovej práce *Načo ešte filozofia?*. Táto práca bola prvý raz publikovaná v nemeckom origináli pod názvom *Wozu noch Philosophie?* v roku 1971. V slovenskom jazyku máme možnosť konfrontovať sa s prekladom, ktorý bol publikovaný v roku 1994[1] v prvom a zároveň poslednom čísle časopisu *Rozhovor*, ktorý vydal redakčný kolektív vedený Vladislavom Suvákom na pôde Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Prešove. Išlo o pozoruhodný, no doposiaľ skoro nepovšimnutý projekt[2], ktorý ponúkol študentom preklady množstva filozofických textov uvažujúcich o povahe filozofie ako takej. Ponúkal preklady textov takých autorov ako Gabriel Marcel, Hans-Geord Gadamer, Emmanuel Levinas, Frederick Copleston, Paul Feyerabend, Alfred Jules Ayer, či spomínaného a pre nás zásadného filozofa Jürgena Habermasa.

Práve spomínaná práca Habermasa pre nás predstavovala možnosť pochopiť v širšom rozptyle to, čo následne nachádzame v iných systematických prácach tohto nemeckého autora. Ide o prácu, ktorá je neveľká rozsahom, no o to bohatšia obsahovým

[1] V súvislosti s týmto prekladom by sme si dovolili poznamenať, že tu dochádza k istému nedorozumeniu, ktoré spočíva v situovaní napísania tejto práce až do roku 1984. Táto esej publikovaná v nemčine v spomínanom roku 1971 predstavovala repliku slávnej Adornovej práce s rovnakým názvom.

[2] O tomto projekte sa po dlhom čase objavila zmienka až v časopise *Romboid* v rozhovore Ivany Komanickej s Vladislavom Suvákom (pozri *Romboid*, 2011, č. 2, s. 12-17). Tento rozhovor o *Rozhovore* následne viedol k opätovnej publikácii, mohli by sme povedať prvej veľkej publikácii, jednej z najvýznamnejších a doposiaľ nepovšimnutých prác Karla Kosíka *Moc a filosofie*, ktorá je súčasťou jeho doteraz nepublikovaného širšieho cyklu prednášok *Úvahy o smíchu* z roku 1991 (pozri *Romboid*, 2011, č. 3, s. 17-24). Táto práca Kosíka bola prvý krát publikovaná práve na stránkach *Rozhovoru* (s. 32-51).

naplnením a výpovednou hutnosťou tvrdení, ktoré z nej tvoria majstrovské dielo. Za zásadný a smerodajný považujeme už len samotný názov, ktorý má podobu zarážajúcej a možno až absurdne znejúcej otázky.

V nasledujúcich riadkoch sa pokúsime vysvetliť intencie tohto Habermasovho pýtania sa a zároveň sa tiež pokúsime predstaviť stimulačný vplyv, ktorý v sebe daná práce nesie. Habermas, ako autor pochádzajúci z prostredia precízne formulovaných a jasne vyargumentovaných názorov, dáva za dosť svojmu menu, keď hneď v úvode práce vyjasňuje používané pojmy a formuluje svoje východiská. Čitateľovi predstavuje svoje chápanie filozofie ako výkladového systému. Poukazuje na to, že aj antická mytológia bola istým výkladovým systémom, no na rozdiel od mýtu je povaha filozofického výkladu založená na metodickom pýtaní sa na príčiny, ktoré má stály procesuálny charakter.

Úvahy sú systematicky kladené do dvoch zásadných časových rovín, ktoré zodpovedajú potrebe uvažovať a argumentovať systematicky, až schematicky. Určujúcim medzníkom je Hegel, presnejšie jeho tvorba a následne smrť v roku 1831. Získavame tak obdobie od vzniku filozofie v starovekom Grécku, až po smrť Hegla a od jeho smrti až po súčasnosť. Samotná tvorba Hegla je zaradená do prvého obdobia.

V systematickej stratégii písania pokračuje Habermas pracovným vytýčením štyroch základných tematických a vzťahových rovín, v ktorých sa filozofia nevyhnutne v oboch týchto obdobiach pohybovala. Ide o vzťah filozofie a vedy, filozofie a politickej moci, filozofie a náboženstva, filozofie a vzdelanej menšiny, respektíve dostupnosti filozofie pre masy. V prvom rade sa pokúsime priblížiť Habermasov výklad povahy týchto vzťahov v období do smrti Hegla a následne pristúpime k štrukturálnej premene týchto vzťahov v období druhom. Práve druhé obdobie jej aktuálnou povahou (siaha vlastne až do súčasnosti) pre nás predstavuje spomínaný zásadný stimulujúci rámec.

Pre vzťah filozofie a vedy prvého obdobia bolo podľa Habermasa príznačné, že „filozofia a veda boli nepochybne jedným“ (Habermas, 1994, s. 85). Poukazuje na to, že táto jednota nebola vôbec spochybňovaná a to dokonca ani pri zrode a rozvoji moderných prírodných vied. Filozofia „si presadila nárok posledného zdôvodnenia všetkého teoretického vedenia, na ktorom metafyzika stojí a padá: filozofia ostala až do 19. storočia základnou vedou“ (Habermas, 1994, s. 85 – 86). Podotýka tiež, že historiografia alebo zemepis boli síce rozvinutými disciplínami, no boli podľa Habermasa svojou deskriptívnou povahou „vykázané do oblasti neteoretickej empírie“ (Habermas, 1994, s. 85).

Povahu druhej vzťahovej roviny prvého obdobia, teda vzťahu filozofie a politickej moci, podľa nášho názoru najvýstižnejšie určuje nasledujúca myšlienka: „Jednota filozofického učenia a tradície v zmysle dedičstva oprávňujúceho vládnuť nebola až do Hegela principiálne spochybňovaná“ (Habermas, 1994, s.86). Habermas v danom kontexte poukazuje na to, že produkty filozofického myslenia a súdy týkajúce sa základných predpokladov života spoločnosti a života jednotlivca v spoločnosti môžu nadobúdať vo verejnom priestore legitimujúcu moc.

Filozofia a náboženstvo zastávali vždy rôzne funkcie. Takto by sa dala tézovite naznačiť základná tendencia ďalšieho vzťahu v prvom období. Habermas zdôrazňuje, že tento vzťah mal množstvo podôb, od principiálnych vzájomných kritík, cez vzájomnú ľahostajnosť až po „pokusy stotožniť filozofické poznanie so zjavením“ (Habermas, 1994, s. 87). Nikdy však filozofia v tomto období nedokázala kompenzovať alebo dokonca nahradiť istotu náboženskej viery.

Filozofia ako záležitosť vzdelanej elity, ktorá nikdy nezasiahla masy v bezprostrednom záujme o filozofiu a možnosti študovať ju, predstavuje príznačnú črtu poslednej vzťahovej línie prvého obdobia. V kategorickej podobe doplňujúco uvádza: „Duchovno-aristokratický predsudok, že väčšina je od prírody neschopná filozoficky usudzovať, sprevádza filozofiu až po Hegla“ (Habermas, 1994, s. 87).

Určujúci význam v ďalšom štúdiu odkazu tejto Habermasovej práce má nasledujúca dvojotázka, ktorú si Habermas kladie po hore naznačenom slede uvažovania: „Ak tieto globálne konštatovania súhlasia, potom čo sa od smrti posledného systematického filozofa nespornej kvality zmenilo, ktoré štrukturálne zmeny zdôrazňujú tézu o konci „veľkej“ filozofie?“ (Habermas, 1994, s. 87). Dôraz je kladený na kľúčovú kategóriu Habermasovho diskurzu vo všeobecnosti, teda na štrukturálnu premenu. Habermasom formulovanú otázku môžeme považovať za istý kľúč k čítaniu tejto práce, ktorý nám poodhaľuje hlbší význam nasmerovaný do druhého vymedzeného obdobia, ktoré vlastne sami žijeme. Ako to už bolo naznačené, Habermas pokračuje v systematickom duchu pokusom odpovedať na stanovenú dvojotázku v štyroch vzťahových rovinách.

Prvým prejavom štrukturálnej premeny po smrti posledného veľkého systematického filozofa je podľa Habermasa závislosť filozofie od výsledkov prírodných vied. Filozofia, ktorá si robila nárok na posledné zdôvodnenie musela svoju pozíciu pretransformovať na teóriu poznania. Jej výraznejšie ustupovanie aj z tejto pozície naznačuje nemecký filozof nasledovným spôsobom: „s príchodom pozitivizmu rezignuje teória poznania na teóriu vedy, teda na dodatočnú rekonštrukciu vedeckej metódy“

(Habermas, 1994, s. 88). Úloha filozofie v tomto vzťahu je takto vysoko redukovaná. Na identický problém upozorňoval Habermas ešte o tri roky skôr vo svojej prednáške z júna 1981, ktorú pod názvom *Filozofia ako miestodržiteľ a interpret* predniesol v Stuttgarte pri príležitosti zasadania Medzinárodného heglovského združenia: „Ak si filozofia nárokuje poznanie pred poznaním, kladie medzi seba a vedy vlastnú doménu a vďaka nej vykonáva funkcie panstva. Tým, že si nárokuje raz a navždy objasniť základy vied, raz a navždy definovať hranice toho, čo je prístupné skúsenosti, určuje vedám ich miesto. Zdá sa, akoby touto úlohou umiestňovala a prekračovala svoju kompetenciu" (Habermas, 1991, s. 280). Citovaná myšlienka Habermasa nás odkazuje na isté kompetencie filozofie. V rámci štruktúry našej výpovede sa priblíženiu tejto kompetencie nebudeme na tomto mieste venovať a veríme, že ďalší sled našej práce s Habermasom bude predstavovať dostatočné a jasné vysvetlenie.

V druhej vzťahovej rovine sú zmeny úzko prepojené s premenou vo vzťahu filozofie a vedy. Závislosť filozofie od prírodných vied nesie so sebou, ako jeden z dôsledkov, rozštiepenie filozofie na teoretickú filozofiu, ktorá sa rozvíjala ako teória vedy a filozofiu praktickú. O povahe tohto rozštiepenia referuje takto: „praktická filozofia stratila spojenie s teoretickou" (Habermas, 1994, s. 88). Osamostatnenie praktickej filozofie malo podľa autora za následok vytrácanie sa ontologických zdôvodnení, ktoré boli také zásadné pre politickú prax už od čias klasického antického obdobia. Podľa Habermasa tak „osamostatnená praktická filozofia bola vtiahnutá do centra diania, ktoré vyústilo do vzniku občianskych revolúcií" (Habermas, 1994, s. 89).

Vzťah filozofie a náboženstva sprevádzajú po štrukturálnej premene dva zásadné momenty. Filozofia sa stáva radikálnou kritikou myšlienky Boha, ktorá je vlastná vyspelým svetovým náboženstvám. Nepoukazuje na to, že by to do smrti Hegla nikdy nerobila, bola to záležitosť metafyziky. Jej kritika je predovšetkým zameraná na nezmyselnosť tvrdení teológie, poukazuje na to, že zdogmatizované pojmy náboženských tradícií netvrdia nič zmysluplné, a to má svoj následok, že „táto kritika sa už nespráva imanentne k svojmu predmetu, útočí na základy náboženstva" (Habermas, 1994, s. 89). Druhý moment, ktorý je podľa Habermasa vlastný vzťahu filozofie a náboženstva po štrukturálnej premene, popisuje takto: „osamostatnená praktická filozofia prevzala dedičstvo vykupiteľského náboženstva tam, kde si metafyzika nemohla nikdy robiť nároky na plnenie náhradných alebo konkurenčných funkcií" (Habermas, 1994, s. 89). Filozofia sa chce stať spásonosnou.

Na príklade Humboldtových reforiem vzdelávania v Nemecku poukazuje Habermas na sled ďalších štrukturálnych zmien, ktoré sú príznačné pre štvrtú vzťahovú rovinu druhého obdobia a majú priame prieniky do kontextu, na ktorý je centrovaná naša pozornosť. Poukazuje na etablovanie filozofie ako študijného odboru do meštiackeho prostredia, ktoré podľa Habermasa v zásadnej miere ovplyvnilo jeho ideologické zmýšľanie. Habermas pojednáva o masovom ráze pri zaoberaní sa filozofiou. Osobitým prejavom zmien v tejto rovine je postavenie filozofie v robotníckom hnutí, ktoré je príkladom skutočne masového hnutia. „Tu sa konečne zdalo, že padli elitárske obmedzenia, kvôli ktorým sa filozofia dostala do protirečenia so sebou samou. Práve toto mal Marx na mysli, keď tvrdil, že ak sa má filozofia uskutočniť, musí sa zrušiť" (Habermas, 1994, s.). Tak ako Humboldt mal nezameniteľnú úlohu v nemeckých vzdelávacích reformách, tak na tomto stupni masovosti má svoje miesto práve spomínaný Karl Marx.

Prvým spoločný menovateľom týchto vzťahov je regres postavenia filozofie, jej nejasné a až žalostné vykreslenie v týchto zásadných rovinách, ktoré autor vytyčuje. Habermas píše o novej situácii, v ktorej sa filozofia nachádza. Naznačené nóvum je v úvahách nemeckého filozofa priblížené nevyhnutnosťou ponímať filozofiu ako kritiku, či presnejšie povedané „filozofia, ktorá si uvedomuje štyri spomenuté štrukturálne zmeny, sa už nemôže ponímať ako filozofia, ale ako kritika" (Habermas, 1994, s. 91). Túto transformáciu filozofie na kritiku posúva opäť do štyroch rovín. To znamená, že filozofia kritická voči filozofii v pôvodnom zmysle sa nevyhnutne zrieka posledných zdôvodnení. V druhej rovine musí ponímať svoje poslanie v spoločnosti a jej činnosti ako istého reflexívneho elementu. Vo vzťahu k náboženstvu musí byť kritická voči jej totalitným prejavom výkladu sveta, to platí aj pre totalitné metafyzické nároky poznania. V poslednom prípade „kritická voči elitárskemu sebachápaniu vo filozofickej tradícii trvá na univerzálnom osvietení – aj seba samej" (Habermas, 1994, s. 91).

Ak sme uviedli, že regresívna povaha dominantná v dobe po štrukturálnej premene, predstavuje čiastočné vysvetlenie povahy pýtania a formulovanej otázky, ktorú si Habermas kladie a zároveň ju používa ako názov svojej práce. Takto doplňujúce vysvetlenie by sme mohli hľadať práve v spojení s hore uvedenou kritikou. Uvedomenie si postavenia filozofie v novej situácii a potreba jej zmeny na kritiku, by sa mohla javiť ako uspokojivé vysvetlenie. Pre Habermasa sa ale objavuje v spojení s navrhovanou transformáciou postavenia filozofie istý problém. Habermas vyjadruje svoje obavy týkajúce sa toho, či sa zameraním výsostne na kritiku a sebakritiku nevyčerpáva obsahová náplň filozofie, či kritiky samotnej. Autor sa zamýšľa nad možnosťou obsahového vyprázdnenia poslania filozofie, ktorá má len istý kritický procesuálny

charakter bez jasných záverov, bez systematicky usporiadaného sledu myšlienok a rezultátov. Autor dokonca uvažuje o kritickom štádiu filozofického myslenia, ako o istom parazitujúcom elemente. Dané úvahy vedú Habermasa k zopakovaniu nastolenej otázky z názvu práce.

Na túto opakovane nastolenú otázku reaguje naznačením možných východísk z tejto situácie. Vhodným riešením, ktoré by zodpovedalo potrebným kritériám, by mohol byť podľa Habermasa scientizmus. Scientizmom chápe „vieru vedy v seba samú, teda presvedčenie, že vedu už nemôžeme chápať ako nejakú formu možného poznania, ale musíme poznanie stotožniť s vedou" (Habermas, 1994, s. 92 – 93). Poukazuje na vzrastajúcu silu scientizmu, ktorá bola pôvodne len internou záležitosťou akademického prostredia. Scientizmus získal na sile tým, že veda začala produkovať množstvo v praxi užitočných poznatkov, výrazne vystupujúcich mimo rámcov kabinetov a laboratórií, čo vynieslo vedcom významné postavenie v spoločnosti a aj v oficiálnych spoločenských funkciách. Tým získava podľa Habermasa scientizmus a jeho výklad vedy s osobitým pojmovým aparátom a technickými súvislosťami politický význam. Dané okolnosti vedú Habermasa k potrebe kritického prehodnotenia scientizmu v širších spoločenských rámcoch, do ktorých zasahuje, a tým sa snaží opätovne prizvať k činnosti filozofiu ako kritiku. Táto kritika by mala sledovať dva aspekty, ktoré sú spojené s dvomi Habermasom diagnostikovanými nedostatkami scientizmu.

Prvým nedostatkom je neaplikovateľnosť scientizmu pre potreby štúdia dejín a výskumu realizovaného sociálnymi vedami. Jeho pojmový a kategoriálny aparát nezodpovedá potrebám týchto vied, ktoré „nevytvárajú technicky zužitkovateľné, ale na konanie orientované vedenie" (Habermas, 1994, s. 94). Druhý problém scientizmu spočíva v jeho tendencii uplatňovať technokratické mechanizmy a racionálne postupy na vyjasňovanie praktických otázok, ktoré v sebe môžu obsahovať množstvo elementov mimo tieto rámce, resp. neuchopiteľné týmto scientistickým inštrumentáriom.

Tieto nedostatky je potrebné eliminovať, resp. snažiť sa ich kompenzovať pre komplexné potreby života v spoločnosti, ktorý obsahuje mnoho premenných. V tomto priestore sa jasne formuje miesto kritiky, ktorá zaujala miesto filozofie. Mala by spĺňať tri zásadné úlohy. Prvá úloha spočíva v kritickom posudzovaní „objektivistického sebachápania vied" (Habermas, 1994, s. 95) a tiež v kritickom prístupe k scientistickému definovaniu pokroku. Druhým zadaním je podpora vytvárania vhodného terminologického zázemia v prostredí metodológie sociálnych vied tak, aby sa mohli spôsoby komunikácie v tomto prostredí čo najproduktívnejšie rozvíjať. Po tretie, „by mala vyjasniť dimenziu, v ktorej by bolo možné spoznať súvislosť logiky výskumu a technického rozvoja s logikou komunikácie pri vzdelávaní" (Habermas, 1994, s. 95).

V uvažovaní Habermasa a v argumentácii, ktorú nám ponúka, badáme zásadný akcent práve na aspekt komunikácie, možnosť komunikovať medzi vednými odbormi, medzi aplikovanými sférami rôznorodého spoločenského diania, ktoré často nie je možné jednoducho redukovať do kategórií a presných vzorcov správania. Aj keď sa tieto vedné odbory nevyhnutne konfrontujú, sú v neustálej interakcii v rôznych stupňoch a úrovniach vzájomnej subordinácie.

Čitateľ možno zaznamenal istú protichodnosť medzi tvrdeniami o kritike, ktorá by mala zastúpiť filozofiu a tvrdeniami o samotnej novej kompetencii filozofie. Myslíme si, že v snahe odpovedať na otázku *Načo ešte filozofia?*, Habermas stále pracuje s poslaním filozofie ako istým naratívnym systémom, ktorý ale po štrukturálnych premenách musí nanovo pochopiť a určiť svoje miesto. Tým miestom, je podľa nášho názoru miesto istého mediátora, ktorý sprostredkúva komunikáciu medzi rozličnými oblasťami ľudskej vedeckej, či inej tvorivej pôsobnosti.

Za jeden z kľúčových problémov našej doby považuje Habermas rozpad náboženského vedomia, ktorý má za následok kreovanie množstva alternatívnych prístupov k spáse človeka. Tie podľa Habermasa často vedú k tvorbe rôznych názorových, ideologických či duchovných platforiem, ktorých extrémnymi prejavmi býva násilie a teror. Dochádza k trieštení identít.

Na tejto platforme formuluje Habermas svoje záverečné stanovisko, ktoré je podľa nášho názoru skvelým prejavom syntézy odkazu neseného stranami tejto jeho práce: „Oproti týmto rozdvojeným fenoménom rozpadu kultúrne vzdelanej identity a identity skupiny, by mohlo široko pôsobiace, filozofické, s vedami komunikujúce myslenie ponúknuť iba krehkú jednotu rozumu, teda jednotu identity a neidentického, ktorá vzniká v rozumnom rozhovore" (Habermas, 1994, s. 98). Chceli by sme zdôrazniť pojmy ako *rozhovor, krehká jednota rozumu, filozofické myslenie*, ktoré podľa nášho názoru predstavujú jadro jeho odkazu aktuálneho dodnes. Nazdávame sa, že toto tvrdenie rovnako vysvetľuje doposiaľ zámerne nedopovedanú výhradu o kompetencii filozofie vo vzťahu k vede, ktorú formuloval Habermas v citovanej pasáži z jeho Stuttgartskej prednášky.

Aj napriek tomu, že Habermasove myšlienky boli formulované pred takmer tromi desaťročiami, otázky sú neustále aktuálne. Práve naše presvedčenie o aktuálnosti odkazu zdôrazňujúcom interdisciplinárnosť, potrebu spoločnej komunikácie a

snahy o jej optimalizáciu, nás viedli k tomu, že sme na viacerých miestach poukázali na Habermasom určené druhé obdobie ako na to, ktoré sami žijeme. Prirodzene môžeme súhlasiť s námietkami, ktoré by boli vznesené k procesuálnym úkonom písania tejto Habermasovej práce i stratégii jej písania, no s odkazom a hlavným posolstvom je potrebné pracovať so zvýšenou opatrnosťou, keďže postihuje vysoko aktuálne problémy.

Práve diagnostická časť Habermasovej práce a následné poukázanie na nevyhnutnú potrebu komunikácie, predstavujú pre nás zásadný stimul, ktorý bude určovať ďalší sled predkladanej práce.

Po prečítaní hore uvedeného textu si čitateľ môže ešte stále klásť otázku: Je skutočne Habermas relevantným autorom pre riešenie súčasných otázok pedagogiky či vôbec nejakých interdisciplinárnych presahov?

Dovolíme si tvrdiť, že áno. V nasledujúcom slede práce by sme sa chceli pokúsiť uviesť niekoľko súčasných pohľadov na tvorbu Habermasa, ktoré ho delegujú nielen do prostredia interdisciplinárnych štúdií, ale aj priamo do prostredia diskurzu o vzdelávaní a výchove.

Z pohľadu dejín filozofie je Jürgen Habermas (1929) skúmaný ako nositeľ osvieteneckej tradície Immnauela Kanta. Habermasova diskurzívna etika je vnímaná niektorými historikmi filozofie ako najprijateľnejšia verzia kantovského chápania morálnej povinnosti. Habermas je považovaný za oddaného nasledovníka myšlienky morálneho univerzalizmu, je rovnako považovaný za presvedčeného kognitivistu či dokonca stúpenca nestrannosti a rovnosti (Mahoney, 2002). Často sa objavujú snahy vytvárať dialóg medzi Habermasom a inými významnými mysliteľmi 20. storočia. Jedným z nich je aj S. Hendley, ktorý tvrdí, že „spomedzi všetkých tých, ktorí ovplyvnili súčasnú obnovu morálnej teórie v kontinentálnej filozofii sú Habermas a Lévinas istotne tí najdôležitejší“ (Hendley, 1996, s. 504)[1].

V monografii talianskej autorky G. Borradoriovej *Filosofie v době teroru* s podnázvom *Rozhovory s Jürgenem Habermasem a Jacquesem Derridou* vidíme v spracovaní formou rozhovorov pokus predstaviť myšlienky a situovať uvažovania oboch autorov do zložitého diskurzívneho priestoru teroru ako bezpečnostného a celosvetovo problematizovaného spoločenského fenoménu súčasnosti[2].

To, že Habermasova mysliteľská iniciatíva sa nenachádza vo vzduchoprázdne intelektuálnej činnosti, zaujímavým spôsobom uchopuje Jari Niemi v tejto svojej rozsiahlejšej myšlienke: „Habermasovu teóriu komunikatívnej racionality je možné najlepšie pochopiť v kontexte teórie spoločenského konania. Teória spoločenského konania je vytvorená za účelom zodpovedania dvoch prepojených otázok: Čo umožňuje spoločenskú interakciu? Ako je možná existencia spoločenského poriadku? Aj keď sú tieto otázky konceptuálne vzdialené, myslíme si, že Habermas ponúka jednu odpoveď pre obe tieto otázky. Koordinácia spoločenského konania (konania, ktoré sa uskutočňuje minimálne medzi dvoma subjektmi) a vysvetlenia existencie spoločenského poriadku je možná, iba ak sa demonštruje nevyhnutnosť diskurzívnej komunikácie spolu so strategickým konaním“ (Niemi, 2005, s. 513).

[1] Ako príklad takéhoto komparatívneho pokusu namiereného na samotnú dejinne – filozofickú analýzu problematiky komunikácie predstavuje práca Deborah Cookovej, ktorá uvádza: „Mojim zámerom je identifikovať niektoré zaujímavejšie body kontrastu medzi Adornovými a Habermasovými myšlienkami o komunikácii, s bezprostredným cieľom zdôrazniť, o čo presne ide, keď komunikácia nadobúda status filozofického problému v ich práci" (Cook, 2002, s. 42). Aj v domácom akademickom prostredí nachádzame obdobný príklad v práci historika filozofie Ľubomíra Belása (2007), ktorý pristupuje k analýze problematiky moderného človeka a občana u Kanta cez autorov, ktorý sú považovaní za nasledovníkov Kantovho filozofického dedičstva. Menovite sa vyjadruje k stanovenému problému u Jürgena Habermasa a Johana Baptista Metza.

[2] Pokusy aplikovať odkaz myšlienok Habermasa pri riešení súčasných otázok nachádzame aj v domácom akademickom prostredí. Mali sme možnosť konfrontovať sa napríklad s prácou D. Kovaľovej, ktorá bola publikovaná na stránkach časopisu *Filozofia* pod názvom *Habermas alebo ktorá etika pre bioetiku*. Inšpirovaná filozofických myslením Habermasa sa snaží jeho prístupy uplatniť do oblasti etiky, presnejšie povedané v aplikovanej etickej disciplíne - bioetike. Habermasova teória diskurzívnej komunikácie nachádza svoje odzrkadlenie aj v iných aplikovaných oblastiach spojených s biosférou. Ako to ukazuje Skollerhorn vo svojej práci *Habermas and nature: The theory of communicative action for studying environmental policy* jej využitie je možné aj pri skúmaní tvorby modelu pre empirické štúdium environmentálnej politiky. Skollerhornov model je zložený z troch typov kultúrnych ideálov: antropocentrická materiálnosť, antropocentrická nemateriálnosť a ekocentrická nemateriálnosť. Model, ktorý predstavuje autor sa venuje najmä možným prekážkam v sociálnom poznaní a pri participácii verejnosti na danej problematike. Na tomto základe rozpracúva svoje úvahy o formách a štýle uvažovania o tomto problematickom rámci, a tiež otázke vylúčenia občanov z diskusie o enviromentálnych problémoch. V neposlednom rade, tento model zohráva funkčnú úlohu ako kritika jednosmerného liberálneho pohľadu na environmentálne problémy (Skollerhorn, 1998). Skollerhornova práca je pre nás zaujímavá práve ako príklad širokého využitia Habermasovej diskurzívnej komunikácie za rámce striktne teoretických úvah v duchu filozofie pre filozofiu, ako to môžeme badať v niektorých prúdoch súčasnej analytickej filozofie

Uviedli sme, že tvorba Habermasa je z pozície dejín filozofie v jej súčasnom období často skúmaná v kontakte s inými filozofickými koncepciami. Tento trend nie je vlastný len filozofickým reflexiám, ale presahuje aj do širšieho interdisciplinárneho rámca, ktorý nám vo vzťahu k tvorbe nemeckého filozofa a sociológa (ako býva Habermas najčastejšie označovaný) priblížil E. Skollerhorn. V rovine spoločenských vzťahov a ľudskej slobody vedie takúto komparáciu aj P. Rasor a P. Hill, porovnávajúc tvorbu Habermasa s Wiemanom. Rasor a Hill dospievajú v danom kontexte k nasledujúcemu rezultátu: „Obidve (koncepcia Habermasa a Wiemana, pozn. autora) sa týkajú rozšírenia spektra ľudskej slobody v kontexte komunikatívneho chápania medziľudských spoločenských vzťahov, a takisto sa obe venujú negatívnemu vplyvu prehnane regulovanej a systematizovanej kultúry na tento proces" (2000, s. 287)[1].

Ak sa ešte raz opýtame: Nakoľko je možné pracovať s odkazom tohto žijúceho sociológa a filozofa, rodáka z Düsseldorfu, v rovine pedagogiky a diskurze o výchove a vzdelávaní? Námetom pre odpoveď v danom konkrétnom kontexte pre nás predstavujú názory autorov, o ktorých by sme chceli pojednávať teraz.

Oporu v našom presvedčení nachádzame napríklad u R. Heslepa, ktorý vo svojej štúdii *Habermas on communication in teaching* predstavuje pokus využiť Habermasove úvahy o komunikácii v prostredí vzdelávania a pedagogiky. Autor prichádza s kritickou reflexiou niektorých výkladov Habermasa, ktoré boli centrované na negatívnu kritiku komunikácie ako akéhosi bázického pojmu. Heslep danú problematiku posúva ďalej a zdôrazňuje: „Radšej to treba chápať ako teóriu, ktorá prekračuje nedostatky tohto pojmu, a zároveň má pozitívny význam vo vzťahu k vzdelávaniu. Pre Habermasa existuje druh reči, resp. prejav reči, pri ktorom sa hovoriaci aj príjemca snažia interaktívne dosiahnuť vzájomného pochopenia, na ktorom by sa obaja zhodli – a to pomocou pravidiel platnosti" (Heslep, 2001, s. 191). Spomenuté uvažovanie Heslepa nám umožňuje jasnejšie uvažovať o Habermasovi na poli vzdelávania, či pedagogiky ako vedy, ktorej jedným z predmetov skúmania je vzdelávanie. Nazdávame sa, že niektoré nami uvedené príklady nám môžu slúžiť ako jasné predstavenie si relevantnosti pracovať s odkazom Habermasa v pomerne širokých kontextuálnych rámcoch.

„Je hanbou, že jeho myšlienky nepôsobili na širšie publikum, vzhľadom na to, že jeho práca má mnoho čo ponúknuť diskusiám týkajúcich sa učenia a interakcie v triede, vzťahu medzi vzdelávaním, občianskou spoločnosťou a štátom, formami demokracie, rozumom a kritickým myslením a performativitou, hodnotením kultúr a zodpovednosti" (Bamber – Murphy, 2012, s. 103-104). Tieto tvrdenia na adresu

[1] Do úplne novej, akoby experimentálnej podoby dostáva svojou verziou komparácie Jürgena Habermasa, Jacquesa Derridu a Hansa-Georga Gadamera Feldman v práci *The problem of Critique: Triangulating Habermas, Derrida, and Gadamer Within Metamodernisn.* Feldman svoju prácu vychádzajúcu na stránkach prestížneho *Contemporary Political Theory* situuje, vzhľadom na povahu periodika nie príliš prekvapivo do politického prostredia. Oveľa pozoruhodnejším je ale Feldmanov predpoklad, že tieto tri filozofické systémy v rovine politických implikácií sú intranzitívne, teda nepriechodné, nemajúce styčný bod: „zdá sa, že sa skôr posúvajú sem a tam namiesto toho, aby existovali v pevne stanovených vzťahoch voči sebe navzájom" (Feldman, 2005, s. 296). Na ďalšej strane tento pozoruhodný vzťah, ktorý je jedným z jeho východísk, vysvetľuje nasledovne: „títo traja filozofi zdieľajú určité fundamentálne predpoklady o našom bytí vo svete aj napriek tomu, že v nejakej miere majú odlišné ciele a pýtajú sa rozdielne otázky" (Feldman, 2005, s. 297). Východiská Feldmana sa mierne modifikujú a nakoniec vedú k styčnému bodu v podobe metamodernizmu, o ktorom píše: „Metamodernizmus nielenže zavrhuje modernistickú subjekt – objektovú metafyziku, epistemologický fundacionalizmus a referenčné teórie jazyka, ale navyše odmieta tieto záležitosti ako bezvýznamné v porovnaní s naliehavejšími problémami. Habermas a ostatní metamodernisti inklinujú k zdôrazňovaniu pohybu a orientácie moci, obzvlášť v jazyku" (Feldman, 2005, s. 300). Práve spomínaná platforma predstavuje to experimentálne vo Feldmanovom prístupe ku komparácii, ktorá je založená na pozornej lektúre a výbornej analýze tvorby všetkých troch autorov. K Habermasovmu mysliteľskému odkazu a predovšetkým k jeho teórii komunikatívneho konania sa obracia mnoho autorov z rôznych oblastí nielen humanitných vied. Dôkazy spomínanej bohatej rezonancie Habermasových myšlienok môžeme nachádzať v ďalšej štúdii komparatívnej a dialektickej povahy z pera J. Chrissa s názvom *Habermas, Goffman, and communicative action: Implications for profesional practice.* Tak ako to naznačuje názov práce, diskusia o diskurzívnej komunikácii sa presúva do prostredia profesijnej praxe. Chriss sa podrobnejšie venuje využiteľnosti diskurzívnej komunikácie v oblasti plánovania, poradenstva a hodnotenia, ktoré musíme v praxi denne vykonávať (Chriss, 1995). V porovnaní s Goffmanom vidí tento autor u Habermasa isté nedostatky: „Ak sa má Habermasova teória diskurzívnej komunikácie ďalej rozvíjať, teda, ak sa má niekedy adekvátne spojiť s empirickým sociálnym svetom, musí sa lepšie (konkrétnejšie) vyrovnať s povahou prezentovaného ja" (Chriss, 1995, s. 545). Týmto zároveň autor jasne deklaruje otvorenosť Habermasovej koncepcie, vníma ju ako niečo, čo ešte nie je úplne dovŕšené a ani uzavreté. V tvorbe Habermasa vidí odkaz, ktorý má potenciál ďalej sa rozvíjať aj pričinením iných autorov, nielen samotným Habermasom. Máme tiež možnosť všimnúť si kritický postoj namierený k problematike *ja (self)*, mohli by sme povedať subjektu, či dokonca človeka ako indivídua.

Habermasa pre nás pôsobia ako definitívne prebudenie z akéhosi „dogmatického spánku". A zároveň pôsobia ako jasná deklarácia relevantnosti vstupu Habermasa do prostredia vzdelávania a kritického prehodnotenia jej stavu. Ide o tvrdenie, ktoré aj vďaka svojej ostrosti výpovede, ba až vulgárnosti, rúca pre nás akékoľvek zábrany vstúpiť do prostredia diskurzu pedagogiky úvahami o tvorbe a odkaze Habermasa. Citovaní autori poznamenávajú, že Habermasovi je v rovine edukácie venovaná pomerne malá pozornosť vzhľadom na význam jeho tvorby aj pre túto rovinu. Poukazujú tiež na práce autorov, ktorí s Habermasom v rovine vzdelávania pracovali a pracujú. Ide o autorov ako Brookfield (2005), Collins (1991), (Connelly 1996) či Mezirow (1981), ktorých reflexia problémov v nadviazaní na tvorbu Habermasa je skutočne pozoruhodná. O uvedených autoroch z európskeho a amerického prostredia autorská dvojica poznamenáva: „Pedagógovia v týchto krajinách videli v Habermasovej práci rámec, z ktorého vystavali základy pre alternatívne formy vzdelávania, a zároveň poskytli kritické stanovisko v reakcii na zvyšujúcu sa marketizáciu, ktorá začala ovplyvňovať odvetvie vzdelávania v 80-tych rokoch" (Bamber –Murphy, 2012, s. 103). V tomto hodnotiacom stanovisku pre nás mimoriadne rezonuje motív marketizácie, o ktorej ešte budeme v rámci našej práce hovoriť. V osobitej rovine autori vnímajú vplyv Habermasa v Nemeckom, pre Habermasa domácom prostredí, kde zohráva kľúčovú úlohu ako to demonštruje nasledujúca poznámka: „Jeho vplyv vo vzdelávaní bol taktiež viditeľný v jeho domovskej krajine v Nemecku, obzvlášť v 70-tych a 80-tych rokoch, kde diskusie ohľadom *kritickej pedagogiky* brali vážne jeho prínos k teóriám demokracie, občianskej spoločnosti, komunikácie a ľudských záujmov" (Bamber –Murphy, 2012, s. 103).

V takejto širšej rovine pracuje s Habermasovým myšlienkovým odkazom aj Staats, ktorý píše: „Pre Habermasovo zmýšľanie je liberálna teória nedostatočne normatívna – opiera sa o nerealistické predpoklady, podľa ktorých je možné dosiahnuť nepolitické spoločné dobro uspokojením osobných životných cieľov a individuálnych očakávaní šťastia." (Staats, 2004, s. 585). Staats odhaľuje, ako si dovolíme tvrdiť, zásadnú rovinu Habermasovej koncepcie komunikatívneho konania, keď poukazuje na moment javenia sa demokracie ako liberálnej. To by sme pomenovali ako ďalší motív, ktorý nás mimoriadne zaujíma, a ktorého význam pre nás ešte spresníme. Na tomto základe Staats Habermasove názory na liberálnu demokraciu zhrňuje nasledovne: „Demokracia sa bude „javiť" liberálnou, ale v skutočnosti takou nebude. Toto je druh slepej uličky Frankfurtskej školy, ktorú sa Habermas snažil prekonať" (Staats, 2004, s. 593).Vplyv Habermasa oveľa súčasnejšie než do rokov 80-tych mapuje vo svojej práci napríklad Wilde (2007), ktorý označuje Habermasa za kľúčového mysliteľa proti neoliberalizmu, na ktorého nadväzujú a od ktorého sa ideologicky odrážajú autori ako Ulrich Beck, Roberto Unger či Hauke Brunkhorst. Wildovo tvrdenie v spojení s hore uvedenými rámcami tiež poukazujú na Habermasa, ako na isté spojivo v dejinách filozofického myslenia, ktoré je tvorené tradíciou dejín filozofie, a ktoré sa zároveň stáva pevným ohnivkom pre napájanie sa ďalších častí pomyselnej reťaze myslenia. Reťaze myslenia, ktorá tvorí sieť prepojenú úmerne rôznorodosti riešených problémov. Habermas je jej silným základom, ktorý má bohaté korene v spomínaných dejinách filozofie. Dané prepojenie so základňou v podobe dejín filozofie nie je len výsledkov interpretácie odkazu Habermasa, lež zakladá sa na jeho vlastných tvrdeniach a deklaráciách týchto inšpirácií, ktorých odkaz ďalej rozpracúva a dovolíme si tvrdiť, že aj zveľaďuje.

V kontexte súčasných reflexií tvorby Habermasa nemenej zásadne znejú aj slová Fleminga o tom, že Habermas spoločne s Erichom Frommon predstavujú najlepšie „antidótum" proti neoliberálnej tradícii a jej rozsiahlym vplyvom v spoločnosti. Ako uvádza: „je im jasné, ako kapitalistický systém ovplyvňuje viac ekonomiku ako politiku tým, že potvrdzuje neexistenciu tej časti duše, ktorá dokáže uniknúť dopadu odosobnenia alebo útlaku a zdôrazňuje to, aké náročné je dosiahnuť kreatívne a imaginatívne, ktoré si oslobodenie vyžaduje" (Fleming, 2011, s. 126) a následne na adresu Habermasa a Fromma dodáva: „pochopili to, ako sa duša a spoločnosť vzájomne ovplyvňujú na úrovni porozumenia sveta a konania pre jeho zmenu. A to je presne význam slova „kritický" v kritickej teórii. Je to nesmierne dôležité pre úlohu kritického porozumenia ekonomiky dneška v jeho neoliberálnej podobe." (Fleming, 2011, s. 126). Fleming vo svojich hodnoteniach priamo odkazuje na zásadné koncepčné prvky Habermasovej koncepcie komunikatívneho konania. Myšlienky Fleminga sú nám nesmierne blízke, aj vzhľadom na fakt, že možno ešte hlbšie ako Bumber a Murphy, zdôrazňuje úlohu Habermasa v spojení s neoliberalizmom v oblasti vzdelávania. Ako tvrdí Fleming: „Habermas obhajuje vzdelávanie, ktoré kladie do stredobodu úloh modernej spoločnosti a vníma ho ako rozhodujúci faktor pri dosahovaní demokracie" (Fleming, 2011, s. 129). Fleming chápe Habermasa ako toho, kto prinavracia zmysel patologicky chápanému racionalizmu a „nátlaku" na používanie rozumu. Habermas je tým, kto „diagostikoval" poruchu kapitalizmu v jeho pohľade na používanie rozumu a pri koncipovaní projektu vzdelávania. Pre kontext našej práce sú dané myšlienky nesmierne hodnotné práve z toho uhla pohľadu, že Habermas sa nesnaží rúcať celú koncepciu dnešného sveta, ale snaží sa o diagnostikovanie zjavných nedostatkov a ich

pôvodu. Táto diagnostická činnosť nie je spojená len s otázkami kapitalizmu, ale aj hodnotami liberalizmu, ktorých patologický invariant býva nazývaný neoliberalizmom.

Etablovanie názorov Habermasa do prostredia vzdelávania, niekoľkokrát uvedená autorská dvojica Bamber a Murphy, posúva do ešte širších súvislostí odvolávajúc sa na práce takých autorov, ako napríklad Biesta (1994), Ewert (1991), Terry (1997) a tvrdia nasledovné: „Ostatné kúty vzdelávacej profesie tiež našli v jeho práci inšpiráciu, napr. – vo vzdelávacej technológii, vzdelávacom hodnotení, pedagogike, vzdelávacom procese a vzdelávacej teórii" (2012, s. 103). Autori často zdôrazňujú nesmierny potenciál Habermasových myšlienok, ktorý práve v oblasti vzdelávania býva málo využívaný a nedostatočne aplikovaný, niekedy dokonca považovaný za nenáležitý. Tieto kritické tendencie sú dôkazom len jedného faktu, a to neznalosti odkazu Habermasa, ktorého popieranie by sme boli nútení hodnotiť ako isté akademické ignorantstvo. Poukazujú na množstvo ďalších motívov, ktoré ponúkajú bohaté možnosti pre bohaté rozpracovanie. Na tomto mieste považujeme za vhodné uviesť poznámku iného z komentátorov tvorby Habermasa v danej oblasti, ktorá vykresľuje istú problematickú pozíciu v možných snahách pracovať s tvorbou nemeckého sociológa a filozofia v stanovenej rovine: „nedostatok prepojenia na každodennú prax, profesionálnu alebo inú, je spôsobený vysoko abstraktnou povahou Habermasovej práce a v spojitosti s jeho vlastnými teoretickými limitmi obmedzujú jej praktickú aplikáciu" (Blaug, 1997, s. 117). Plne sa zhodujeme s týmto tvrdením. Zároveň to však vnímame ako veľkú príležitosť. Ako príležitosť, pokúsiť sa vo vlastnej réžii dešifrovať a interpretovať odkaz Habermasa v danej rovine v duchu inej poznámky Blauga: „plne napísané, ale zatiaľ nezúročené" (tamtiež). Jedno z možných riešení ponúkajú aj Bamber a Murphy poznamenávajúc: „Jeden možný mechanizmus ako *profitovať* z prísľubu Habermasovej kritickej teórie, je umiestniť jeho prácu v kontexte ďalších intelektuálnych tradícií. Výsledné porovnania a kontrasty by mohli pomôcť ďalšiemu porozumeniu a integrácii jeho myšlienok vo vzdelávacej aréne" (Bamber –Murphy, 2012, s. 104). To, že Habermasov odkaz je aplikovateľný do týchto rámcov, podľa nášho názoru dostatočne dokladajú postoje autorov, ktoré sme tu tézovite priblížili, a ktoré sú akceptované a prezentované na medzinárodne uznávaných fórach a autoritatívnych odborných periodikách.

Na niekoľkých miestach sme spomenuli či zdôraznili, že nás zaujali úvahy o pedagogike, presnejšie o neoliberálnom diskurze a tiež o marketizácii v pedagogike. Považujeme za náležité spresniť tento náš záujem a takýmto spôsobom sa dopracovať aj k formulácii záveru našej práce.

Naša práca predstavuje pokus vstúpiť do aktuálnej diskusie v pedagogike, ktorej iniciátormi sú Branislav Pupala a Ondrej Kaščák.

Okrem zdôrazňovania klasickejších charakteristík funkcie školy v širokom zmysle ako integračného elementu, a tiež určenie školy ako špecifickej formálnej organizácie a formatívnej štruktúry, ktorá ovplyvňuje správanie sa členov spoločnosti, nachádzame v prácach spomínaných autorov zvýšený dôraz na vplyvy sociálnych a kultúrnych očakávaní na školu ako formatívnu štruktúru. Na základe nášho doterajšieho štúdia problematiky si dovolíme tvrdiť, že z rámcom bežných problematických otázok pedagogiky vystupujú do interdisciplinárnej roviny tvrdenia napríklad takéhoto charakteru: „úroveň sociálnej konformity do značnej miery závisí od možnosti, resp. schopnosti efektívne uplatniť sociálnu kontrolu. Vyjadrením tejto možnosti a schopnosti, je kategória sociálnej moci" (Kaščák, 2006, s. 11). Rovnako pre nás inšpiratívne znie uvažovanie autorov o tom, že žiadny diskurz výchovy nie je nikdy o mnohostrannosti a celistvosti – vždy je na niečo orientovaný, zameraný, vývin niečoho favorizuje. Nazdávame sa, že hore uvedená stratégia vytvára dobrý priestor pre širší diskurz o výchove, pre teoretickú, a tiež praktickú analýzu. Diskusia o pedagogike je širšia a spadá do rôznych kontextov, nie je zameraná len na samú seba, ale aj na situovanie do spoločnosti a na funkcie, ktoré v tomto priestore spoločnosti spĺňa. Ako to ukázalo skloňovanie pojmov kontrola a moc, vynára sa tu prepojenie s problematikou politiky a jej vplyvom aj na samotnú pedagogiku. Pričom by sme si dovolili podotknúť, že je pre ňu charakteristická ideová zmätenosť a nekonzistentnosť, keďže reálne existujú rôzne diskurzy o výchove a vzdelávaní. Aj napriek tomuto faktu, si často rozdiely a aj protichodnosti týchto rôznych koncepcií neuvedomujeme, alebo o nich dokonca ani nevieme. V tejto rovine uvažovanie je pre nás zásadné poukázanie autorov Kaščáka a Pupalu (2009) na to, že je nemožné svojvoľne kombinovať rôzne pedagogické praktiky a metodiky, lebo oni majú svoje širšie kontextuálne pozadie, ktoré by svojvoľným výberom mohlo byť narušené, čo by malo za následok, že tieto prístupy v nejakej izolovanej aplikácii od svojho kontextu, budú pôsobiť kontraproduktívne. Plne sa stotožňujeme s názormi autorov v tom, že definície v pedagogike majú snahu jasne pojmovo a významovo určovať, mať univerzálnu platnosť, čo sa podľa nás ukazuje ako úplne neproduktívny prístup narúšajúci kontexty, v ktorých sa pojmy vyvíjajú a kde plnia svoje funkčné miesto. V tejto súvislosti autori zdôrazňujú: „Kontextualita poňatia výchovy a vzdelávania súčasne jasne upozorňuje na to, že tieto

poňatia boli, sú a vždy budú diferencované, premenlivé a že nič také, ako ich univerzálna definícia z princípu nemôže existovať. Ak sa aj stretneme s deklarovaným definičným vymedzením týchto pojmov, v jeho pozadí sa vždy nachádza zamlčaný alebo dokonca neuvedomený ideologický či teoretický background, ktorého obnaženie dáva tejto definícii znovu limitujúci kontext a výpovedné hranice" (Kaščák – Pupala, 2009, s. 10). Uvedená pasáž z práce *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* nám odovzdáva odkaz, že akékoľvek snahy o absolútne platné definovanie týchto pojmov a mohli by sme to rozšíriť na akékoľvek pojmy, predstavuje neartikulovaný, no nevyhnutný redukcionizmus. Nazdávame sa, že prístup k našej snahe, ako nevyhnutne redukovanej iniciatíve, môže byť nápomocný v tom, že svoje pozície nechápeme ako absolútne platné, ale ponúkajúce sa do diskusie s istým zázemím poznatkov a argumentov. Nápomocne nám znejú aj nasledujúce tvrdenia autorov Kaščáka a Pupalu venované pojmom výchovy a vzdelávania „tieto pojmy ani nemôžu mať jasne kontúrované hranice, takže porozumenie významov pojmov výchova, vzdelávanie či socializácia bude vždy závislé od šírky výkladového poľa teórie, v ktorej sa o nich pojednáva, že bude závislé od zámeru textov, v ktorých sú zakomponované" (2009, s. 11-12). Našej práce sa to dotýka v tom zmysle, aby sme si určili hranice nášho diskurzu. V tomto zmysle si jasne uvedomujeme aj naše miesto v diskusii, ako jeden z možných pohľadov vyjadrujúcich skromnú ambíciu prispieť k zásadným otázkam, ktoré sú prehliadané. Chceme poukázať na to, že naša práca by mala byť malým príspevkom k tejto debate, pretože si uvedomujeme naše limity a rovnako aj rozsahové možnosti tejto čitateľovi predkladanej práce. Ak chceme pristúpiť k tejto problematike so snahou zanechať nejaký odkaz a neprepadnúť príliš širokej metodológii, tak považujeme deklarovanie obmedzení v podobe jasných určení rámcov našej práce za akademickú povinnosť.

Uvedomenie si komplexnosti problematiky a množstva premenných, ktoré v nej zohrávajú svoju úlohu, naznačuje aj táto pasáž z niekoľkokrát spomínanej práce: „historické súvislosti a premeny chápania vzdelania sú naporúdzi aj v súvislosti s analýzou otázky, ako sa vôbec menilo poňatie toho, kto „intelektuál", „učenec", „vzdelanec" vôbec je" (Kaščák – Pupala, 2009, s. 12). My by sme sa mohli v spojení s poslednou poznámkou a našim predmetom záujmu pýtať na dnešné chápanie intelektuála v očiach verejnosti.

Autori sú pravidelne, podľa svojich slov, konfrontovaní s názormi učiteľov, ako aj členov odbornej pedagogickej obce, ktorí považujú uvažovanie o rôznych pedagogických diskurzoch za príliš teoretické a odtrhnuté od každodennej pedagogickej praxe. Myšlienkou, ktorá v spomínanej rovine rezonuje a ovplyvňuje našu prácu, je aj táto nasledujúca: „hoci to nie sú príbehy, ktoré by priamo reagovali na každodenné pedagogické problémy a otázky učiteľov, tie sú v nich obsiahnuté implicitne alebo odpovede na ne sa dajú z týchto veľkých diskurzov odvodiť. Lebo veľké rozprávania ponúkajú diferencované odpovede na fundamentálne otázky" (Kaščák – Pupala, 2009, s. 162). Toto tvrdenie môžeme považovať za jedno z kľúčových pre naše chápanie tohto diskurzu. Aj keď vyznieva všeobecne, priamo sa vzťahuje na oblasť, ktorá nás centrálne zaujíma, teda na vzdelanie a vzdelávanie. Rádius možných prístupov výstižne zachytáva aj nasledujúce tvrdenie: „preto, vo vzťahu k problému, na ktorý primárne reagujú, sú tieto diskurzy fundované filozoficky, inokedy psychologicky, či v inom prípade zase sociologicky" (Kaščák – Pupala, 2009, s. 163).

Neprehliadnuteľnú rovinu okrem psychológie, sociológie a filozofie otvára presvedčenie o dôležitosti uvažovania o kvalite školstva a vzdelávania v rovine politickej: „Práve preto si túto otázku pravidelne kladú vlády, politici, politickí a školskí úradníci, rovnako ako samotné vedenie škôl i konkrétni učitelia v triedach. Takže aj napriek tomu, že z hľadiska šírky záberu tohto pojmu ide o nadmieru difúznu oblasť záujmu, neostáva nič iné, len ju naozaj brať vážne a pokúsiť sa dávať mu relevantný a funkčný obsah" (Kaščák – Pupala, 2011, s. 138). Posledné uvedené tvrdenie poukazuje na rovinu politickú a mocenskú, ktorá pracuje s pojmami výchovy a vzdelávania. V inej práci nachádzame myšlienku znejúcu pre daný kontext minimálne zaujímavo, ak nie až mrazivo priamočiaro z úst D. Liessmanna: „v máloktorej oblasti sa tak klame ako vo vzdelávacej politike" (citované podľa Kaščák – Pupala, 2009, s. 17). V predchádzajúcej myšlienke by sme ešte radi zdôraznili motív tvorby obsahu. Ide o motív, ktorí nielen poukazuje na nemožnosť absolútne uchopovať termíny daného diskurzu a možno aj akéhokoľvek diskurzu, no zároveň nám kladie povinnosť participovať na tvorbe obsahov.

Naznačili sme, že nás zaujíma predovšetkým problematika neoliberálneho diskurzu v pedagogike a že nás k tomu vedú práce viackrát spomínaných dvoch autorov. Zaujíma nás definícia toho, čo je dnes v pragmatickom a ekonomickom chápaní vzdelania „tu a teraz" preferované – žiadne klasické jazyky, vzdelanie je potrebné zbaviť obsahového balastu, zbytočností, teda obsahov, ktoré sú pre bežný život prakticky nepoužiteľné a ktoré dobre reprezentuje napr. kultúrna klasika: „Dokonca vzdelaním už vôbec nemusia byť žiadne obsahy (tie sú premenlivé, rýchlo zastarávajú a navyše sú ľahko dostupné v rozličných databázach), ale prierezové mentálne zručnosti, dnes nazývané kompetencie" (Kaščák – Pupala, 2009, s. 15).

Okrem jasne formulovaného postoja a istej diagnostiky situácie, ktorú autori vykonávajú na viacerých miestach, ide o veľmi dobrý príklad toho, ako sa preferuje akoby cesta menšieho odporu, niečoho menej náročného, čo nás nenúti robiť niečo navyše. Na tieto motívy je autormi poukazované pri skloňovaní pojmov *sebavedomej nevzdelanosti*, *polovzdelanosti* a *masifikácie vzdelania*.

Naša orientácia na prostredie neoliberálneho diskurzu v pedagogike je inšpirovaná aj množstvom zmienok Pupalu a Kaščáka referujúcich o tom, že neoliberálny pedagogický diskurz je viac ako ktorýkoľvek iný súčasný diskurz motivovaný politicky a ideologicky: „Nemožno nevidieť ani zatajiť, naopak, treba to vnímať celkom jasne, že predstavy o povahe, zmysle, koncipovaní i realizovaní vzdelávania nie sú vždy akýmsi vyústením teoretických argumentácií o tomto fenoméne, ale že sem do veľkej miery vstupuje politický uhol pohľadu, politické záujmy a s ním spojená politická rétorika i argumentácia" (Kaščák – Pupala, 2009, s. 121). V spoločenských diskusiách sa prejavy tejto tendencie diskurzívne zhmotňujú v pojmoch *vedomostná spoločnosť*, *kľúčové kompetencie*, *celoživotné vzdelávanie*. Podľa autorov ide o politické pojmy, ktoré sú inkorporované do pedagogického diskurzu: „Až po príchode týchto pojmov z politického prostredia sa tieto začínajú zakoreňovať v odbornom pedagogickom diskurze, pričom mnohí teoretici vzdelania ich mylne prijímajú ako kľúčové pojmy modernej teórie vzdelania" (Kaščák – Pupala, 2009, s. 123).

„Neoliberálna ideológia je vystavaná na ústrednom princípe individualizmu zhodnocovaného v priestore voľnej súťaže, decentralizácie, slobody, osobnej autonómie a zodpovednosti, pričom na jednej strane, je slobodný trh ako podmienka prirodzeného fungovania spoločnosti, na druhej strane, je etika vychádzajúca priamo z týchto hodnôt a vnímajúca ľudské bytosti ako zodpovedných manažérov riadiacich vlastné životy" (Kaščák – Pupala, 2009, s. 28). Z uvedenej charakteristiky je možné identifikovať výrazné prepojenie a nasmerovanie na individualizmus ako cieľ, ktorý je želané dosiahnuť. Posledné uvedené tvrdenie opätovne poukazuje na závažnosť vzájomného určenia, resp. podriadenia sa etických hodnôt ekonomickým záujmom trhu, ktorý disponuje aj vlastným určením toho, čo je sloboda a ako máme rozumieť napríklad slobodnej voľbe. Istý paradox podriadenia sa slobody podmienkam určovaným záujmami trhu, vystihuje podľa nášho názoru známa myšlienka Henryho Forda: „Každý zákazník si môže vybrať auto akejkoľvek farby, pokiaľ je tá farba čierna". Táto myšlienka Forda podľa nášho názoru bravúrne vyjadruje snahu neoliberálnej ideológie vytvoriť ilúziu slobodného výberu alebo voľby v obmedzenom priestore toho, medzi čím si môžeme vyberať, lebo sama vytvára pozadie pre dobrý a úspešný výber tak, aby naša slobodná voľba nikdy nebola neprijateľná vzhľadom na politické, ekonomické a celkovo mocenské ciele neoliberálnej ideológie.

Z takéhoto prepojenie vychádza autormi odvodená povaha neoliberálneho definovania vzdelávania, ktorú zhodne s autormi chápeme ako problém súčasnej doby a jej uvažovania o postavení a funkcii vzdelávania. Vymedzenie autorov (Kaščák – Pupala, 2009) sa pokúsime voľne zhrnúť v niekoľkých bodoch k neoliberálnemu chápaniu vzdelávania: 1. Vzdelávanie má slúžiť formovaniu aktívnej individuality pre pracovný trh, 2. Neosvojujú sa vedomosti ale kompetencie využiteľné pre trh, 3. Neexistencia pevných a trvalých obsahov vzdelávania, 4. Dôraz sa kladie na prenosné zručnosti a všeobecné kompetencie (napr. byť pripravená učiť sa, byť tvorivý, flexibilný, adaptabilný), 5. Poznatky ustupujú do úzadia, 6. Marginalizovanie rozdielov medzi odborným a všeobecným vzdelaním – určenie potrebami trhu a podnikov, 7. Individualita, autonómia a slobodná voľba je základným určením pre vzdelávanie, 8. Dôraz na voliteľnosť systémov vzdelávania, 9. Dôraz na celoživotné vzdelávanie, 10. Egalitarizmus spôsobov získavania prevažne trhom žiaducich a určených cieľov v podobe vhodných návykov a zručností. Pri čítaní niekoľkokrát spomínanej práce *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* vidieť istú opatrnosť pri formulovaní stanoviska, že vzdelanie je mocenský nástroj, tak ako to robí Michele Foucault (2005), Noam Chomski (2005), či skôr Étien de la Boétie (2011). Zrejme to súvisí so skutočnosťou, že uvedená práca má primárne didaktický charakter, aj keď prítomnosť podnetov schopných iniciovať prípadnú diskusiu v práci neabsentuje. Otvorenejšie deklarovanie tejto pozície nachádzame napríklad v štúdii *Neoliberálna guvernmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania*.

Všetky práce autorov, s ktorými sme sa mali možnosť doteraz konfrontovať, nás okrem odbornosti, komunikatívneho spôsobu formulácie myšlienok, interdisciplinárneho situovania rozpracovanej problematiky oslovili aj tým, že názory autorov ostávajú dostatočne otvorené pre následnú diskusiu, ktorú sa snažia iniciovať. Tu sa pre nás objavuje priestor pre vstup Habermasa s jeho názormi, ktoré ako sa domnievame môžu byť do tohto diskurzu namierené.

V kontexte nášho dlhodobejšieho záujmu sa exponujú dva problémy, ktoré nás mimoriadne zaujímajú. Sú nimi čiastočne v texte spomenutá problematika „marketizácie" a problematika „verejného záujmu".

Marketizáciu chápeme ako zavádzanie praktík a mechanizmov vlastných ekonomickej sfére do

prostredia, ktorému nie sú prirodzene vlastné. Ako príklad takéhoto prostredia by sme okrem školstva mohli uviesť zdravotníctvo.

V otázke verejného záujmu v priestore pedagogiky považujeme za potrebné zdôrazniť, že tu môže ísť o zložený problém, ktorý sám v sebe obsahuje viacero akoby vlastných premenných. Na školu je kladených mnoho rôznych záujmov a požiadaviek z rôznych spoločenských sfér a skupín – zriaďovatelia, zamestnávatelia, rodičia, žiaci, študenti. Každý očakáva niečo iné. „Škola teda nemá šancu, nemôže a vlastne ani nemá mať ambície uspokojiť všetkých. Má sa však stále pýtať, voči komu má najväčšiu zodpovednosť, ak vedomie tejto zodpovednosti má byť relevantným rámcom nastavenia kvality" (Kaščák – Pupala, 2011, s. 145). Na túto myšlienku v podobe zamyslenia sa, reaguje nasledovná odpoveď na tej istej strane: „Ak sa o kvalite školy uvažuje práve tak, že jej základný záväzok je nasmerovaný k schopnosti spoločenskej reprodukcie, pohybujeme sa vlastne v rovine záväzku školy voči verejnému záujmu" (Kaščák – Pupala, 2011) a neskôr ešte dodávajú, že pre naplnenie takéhoto cieľa je nevyhnutné „vnímať školu nad parciálnymi záujmami spoločenských skupín s diferencovanými očakávaniami jej kvality" (Kaščák – Pupala, 2011, s. 145). Autori si uvedomujú, že samotné vymedzenie toho, čo vlastne je verejný záujem predstavuje zásadný problém. Nachádzame uvažovanie aj o tom, že by sa pod verejným záujmom mohlo chápať to, čo vyjadruje politická reprezentácia. Táto alternatíva v sebe obsahuje viacero problémov, lebo je tu silný tlak ideologických určení a aj rôznych parciálnych záujmov často až individuálneho charakteru. Nie je výnimkou, že politická reprezentácia býva v područí vplyvných skupín a je súčasťou klientelistickej siete. V danom kontexte úvah sa objavuje jedna veľmi silná téza, ktorá pre nás výrazne zarezonovala aj v spojení so širšie koncipovaným uvažovaním o neoliberalizme ako ideológii: „V zmysle dôsledných liberálnych a politických hodnôt by dokonca mohla platiť všeobecná téza, že definitívnym a jediným verejným záujmom je anulovať verejný záujem ako taký, čo pre kvalitu školy znamená, že ju bude formovať neviditeľná ruka trhu" (Kaščák – Pupala, 2011, s. 146).

Ešte raz deklarujeme, že naša práca predstavuje vedomý a zámerný redukcionizmus, ktorý spočíva v dvoch spomínaných pojmoch, teda v politike verejného záujmu a marketizácie vo vzdelávaní. Redukcionizmus vidíme aj vo výbere práve Habermasa, ako špecifickej optiky pre uvažovanie o týchto problémoch. V našom nasledujúcom bádaní nás bude zaujímať, ako možno hlbšie preniknúť do týchto problematických pozícií prostredníctvom odkazu Habermasa. Vzhľadom na to akceptujeme možnú námietku čitateľa, že záver našej práce je príliš otvorený, pričom sme jasne deklarovali našu snahu vstúpiť do istého diskurzu svojim príspevkom. V súvislosti s touto možnou námietkou by sme chceli podotknúť, že sa skutočne snažíme vstúpiť do tohto diskurzu, no zatiaľ bez jasných rezultátov, „len" naznačením rámca našich úvah v predmetnej rovine, ktorá sa v takejto podobe ponúka do diskusie odbornej verejnosti, kolegom.

Literatúra:

BAMBER, J. – MURPHY, M.: Introduction: From Fromm to Lacan: Habermas and Education in Conversation. In: Studies in Philosophy and Education. 2012. roč. 31, č. 2, s. 103-107.

BELÁS, Ľ.: Je moderný človek (občan) svojprávny?: Metz a Habermas o Kantovom variante osvietenstva. In Človek – dejiny – kultúra. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2007. s. 104-119.

BLAUG, R.: Between fear and disappoitment: Critical, empirical and political uses of Habermas. In: Political Studies. 1997. roč. 45, č. 1, s. 100-117.

BOÉTHIE, É. DE LÁ.: Rozprava o dobrovolném otroctví. Praha: Rybka Publishers, 2011.

BORRADORI, G.: Filosofie v době teroru: rozhovory s Jürgenem Habermasem a Jacquesem Derridou. Praha: Karolinum, 2005.

BROOKFIELD, S.: Learning democratic reason: The adult education project of Jürgen Habermas. In: Teachers College Record. 2005. roč. 107, č. 6, s. 1127-1168.

COLLINS, M.: Adult education as vocation: A critical role for the adult educator. London: Routledge 1991.

CONNELLY, B.: Interpretation of Jürgen Habermas in adult education writings. In: Studies in the Education of Adults. 1996. roč. 28, č. 2. s. 241-252.

COOK, D.: Communication in constellation: Adorno and Habermas on communicative practices under late capitalism. In Philosophy Today. 2002, roč. 46, č. 1, s. 41-59.

FELDMAN, S.: The problem of Critique: Triangulating Habermas, Derrida, and Gadamer Within Metamodernisn. In Contemporary Political Theory. 2005, č. 4. s. 296-320.

FLEMING, T.: Fromm and Habermas: Allies for Adult Education and Democracy. In: Studies in Philosophy and Education. 2011. roč. 30, č. 2, s. 123-136.

HABERMAS, J.: Načo ešte filozofia? In Rozhovor. 1994, roč. 1, č. 1, s. 84-100.

HABERMAS, J.: Filozofia ako miestodržiteľ a interpret. In Za zrkadlom moderny.Bratislava: Archa, 1991. s. 279-298.

HENDLEY, S.: From communicative action to the face of the other. Habermas and Levinas on the foundations of moral theory. In Philosophy Today. 1996, roč. 40, č. 4, s. 504-530.

HESLEP, R.: Habermas on communication in teaching. In Educational Theory. 2001, roč. 51, č. 2, s. 191-207.

CHRISS, J.: Habermas, Goffman, and communicative action: Implications for profesional practice. In American Sociological Review. 1995, roč. 60, č. 4, s. 545-565.

CHOMSKY, N. – ELDERS, F. – FOUCAULT, M.: Část II. In: Člověk, moc a spravedlnost. Praha: INTU. 2005. s. 44 – 79.

KAŠČÁK, O.: Moc školy. O formatívnej sile organizácie. Bratislava: VEDA, 2006.

KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. (ed.): Školy v prúde reforiem. Pezinok: Renesans, 2011.

KAŠČÁK, O. – PUPALA, B.: Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch. Prešov: Rokus, 2009.

KOVAĽOVÁ, D.: J. Habermas alebo ktorá etika pre bioetiku. In Filozofia, 2007, roč. 62, č. 3, s. 245-252.

KOSÍK, K.: Moc a filosofie In Rozhovor. 1994, roč. 1, č. 1, s. 32-51.

LIESSMANN, D.: Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění. Praha: Academia, 1999.

MAHONEY, J.: Proceduralism and justification in Habermas´s discourse ethics. In Philosophy Today. 2002, roč. 46, č. 3, s. 300-312.

MEZIROW, J.: A critical theory of adult learning and education. In: Adult Education Quarterly. 1981. roč. 32, č. 1, s. 3-24.

NIEMI, J.: Jürgen Habermas´s Theory of Communicative Ratioality: The Foundational Distinction Between Communicative and Strategic Action. In Social Theory and Practice, 2005, roč. 31, č. 4, s. 513-532.

RASOR, P. – HILL, P.: Intersubjective communication and the self in Wieman and Habermas. In American Journal of Theology & Philosophy. 2000, roč. 21, č. 3, s. 269-288.

SKOLLERHORN, E.: Habermas and nature: The theory of communicative action for studying environmental policy. In Journal of Environmental Planning and Management. 1998, roč. 41, č. 5, s. 555-573.

STAATS, J. L.: Habermas and Democratic Theory: The Treate To Democracy of Unchecked Cosporate Power. In: Political Research Quarterly. 2004. roč. 57, č. 4. s. 585-594.

WILDE, L.: Europe and the re-regulation of world society: A critique of Habermas. In: Capital and Class. 2007. roč. 93, č. 3. s. 47-93.