
Gordana BRAŠANAC
Filozofski fakultet
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIII, 3, 2008. UDK: 37.012
--

KRITIČKA TEORIJA DRUŠTVA JIRGENA HABERMASA I MOGUĆNOSTI NJENE PRIMENE U PEDAGOGIJI

Rezime: U radu se razmatraju osnovne postavke kritičke teorije društva Jirgena Habermasa sa posebnim osvrtom na epistemološku ravan. Ljudska praksa se posmatra kao intencionalno komunikativno delovanje samosvesnih subjekata koji na osnovu intrasubjektivnog, hermeneutičkog razumevanja sveta života omogućuju razvoj i emancipaciju čoveka u društvu. Primenjena na područje vaspitanja i obrazovanja kritička teorija razmatra pitanja omogućavanja demokratičnosti i jednakosti različitih društvenih grupa, kao i snabdevanje ličnosti kompetencijama refleksivne samokontrole. Kroz akciona istraživanja kritička teorija nastoji da obezbedi poboljšanje obrazovanja, evaluaciju i samoevaluaciju istraživača kao i metodološko proširivanje nauke o obrazovanju. U kontekstu društvenih promena kritička teorija potencira novu ulogu vaspitača kao kreativnih kontrolora zloupotrebe društvene moći u obrazovanju.

Ključne reči: kritička teorija, komunikativno delovanje, refleksija, kompetencije.

Kritička teorija društva izgrađuje se u tzv. Frankfurtskom krugu filozofa i sociologa koji je 1930. godine osnovao Maks Horkhajmer (1895-1973), u središtu rada Instituta za socijalna istraživanja. Institut i njegovo glasilo, časopis »Arhiv za istoriju socijalizma i radničkog pokreta«, okupili su filozofe, sociologe, ekonomiste, istoričare i psihologe, a na njihovom čelu izdvojili su se odmah Herbert Markuze i Teodor Adorno. U osnovi njihovih nastojanja leži epistemološka težnja stvaranja potpuno nove, savremene teorije o društvu koja ga iznutra kritički promišlja, nasuprot slepom empirizmu koji je vladao u društvenim naukama, posebno sociologiji, sa jedne strane, i nasuprot samovoljnim filozofskim spekulativnim konstrukcijama, sa druge strane. Dolaskom fašista na vlast 1933. godine Institut prestaje sa radom, Horkhajmer odlazi u SAD gde u okviru Kolumbijskog univerziteta obnavlja svoj teorijski rad i osniva filija-

le u Ženevi, Parizu i Londonu. T. Adorno se 1949. godine vraća i Frankfurt i obnavlja Institut za socijalna istraživanja.

Filosofsko nasleđe na koje se kritička teorija oslanjala u svojim počecima činile su teorija i praksa racionalizma i prosvetiteljstva, nemačka klasična filosofija Kanta i Hegela i Marksova teorija društva (šira antropološko-humanistička koncepcija društva). Suprotstavljajući se vulgarnom empirizmu u kome istraživači društva svojim konstruktima pokušavaju da udahnu život, trpajući ga u kategorije, sheme i strukture, J. Habermas sa pravom traži redefiniciju, prevrednovanje epistemološkog tumačenja pojma znanje. Društvena teorija mora da uključi načela uma, da bi se uspostavilo jedinstvo teorije i prakse i da se teorija ne bi pretvorila u puki instrument prakse, kao što se to desilo u pozitivizmu i pragmatizmu. Izvorno, ovaj zahtev nastaje iz bunta protiv smanjivanja slobode pojedinca u savremenom tehničkom društvu i zloupotrebe njegovih individualnih stvaralačkih moći. T. Adorno konstituiše pojam »negativne dijalektike« kojim želi da povрати prava pojedinca u sukobu sa opštim i tvrdi da nauka i tehnologija nisu ništa drugo do sredstva kojim društvo potčinjava pojedinca. J. Habermas ovu tezu potvrđuje u svom delu *Javno mnjenje* konstatujući da društvene nauke, a posebno psihologija i sociologija usavršavaju tehnička znanja koja služe sistemima na vlasti za održavanje postojećeg društvenog poretka i za kontrolu društva. Istovremeno sa tehnizacijom društvenih nauka, Habermas kritikuje i ideologizaciju nauke, nazivajući je »lažnom neumnom svešču«. Epistemološki izlaz Habermas nalazi u objedinjavanju, tj. stvaranju jedinstva indikativnih i vrednosnih sudova u društvenim naukama.

U jednoj dužoj polemici sa Karlom Poperom J. Habermas se suprotstavlja učaurenoj tendenciji direktnog prenošenja pozitivizma iz tehničkih u društvene nauke. U svom delu *Saznanje i interes* epistemologiju kao najvažniju filozofsku disciplinu on vidi jedino moguću kao teoriju društva. Ispitujući vezu Marksa i Kanta, Habermas pažljivo izgrađuje kategorijalni aparat u kome izvodi osnovne pojmove kritike društvene saznanje moći.

Pojam interesa Habermas određuje u duhu Diltajeve filosofije života, kao jedinstvo životnog sklopa. Mišljenje pojedinca je deo tog životnog sklopa i od njega je saznanje neodvojivo, jer je saznanje neodvojivo od subjekta koji spoznaje svoj sklop života. Konkretni pojedinac koji gradi svoj život u konkretnim situacijama i odnosima, polazna je tačka celokupne nauke o društvu, a interes onoga koji spoznaje svoj životni sklop određuje i moguće primene znanja. Tako nastaju tri tipa moguće primene ljudskog saznanja o društvu:

- a) empirijsko-analitička znanja idu za tim da realnost shvate sa stanovišta mogućeg tehničkog raspolaganja,
- b) hermeneutička saznanja praksu vide kao delovanje među ljudima i to intencionalno delovanje pod zajednički prihvaćenim normama, a
- c) kritičko saznanje poklapa saznanje i interes i omogućava da nauka postane sredstvo emancipacije čoveka i da se ideološki momenat u nauci učini prozirnim.

Kroz društvene medijume kao što su rad, jezik i vlast, čovek distancira svoj odnos prema prirodi, istoriji i oblicima vladavine. To ispituje kroz prirodne nauke, istorijske nauke i sistematske nauke o čoveku.

J. Habermas polemizuje sa mnogim društvenim teorijama, psihološkim, lingvističkim, političkim i psihoanalitičkim, a sve u cilju izgrađivanja metodološkog pojma teorije koja postaje kritika. Kada je teorija kritika? Habermas odgovara: »Samo onda kada reflektuje svoj strukturalni odnos postanka i potencijalni odnos primene, tj. kad su

odnos teorije i empirije jasno definisani u logici društvenih nauka«. Da bi to osigurale, društvene nauke uz pomoć kritičke teorije društva, moraju da odbace objektivizam nauka o ponašanju (npr. biološki inženjering), a da uključe vrednosne sudove. Nasuprot pukom posmatranju života velikih društvenih struktura, on ide za hermeneutičkim zahtevom razumevanja socijalne komunikacije samosvesnih subjekata. Pri tom, on odbacuje idealizam hermeneutičkih nauka koji sklopove značenja razumeva iz kulturne tradicije, a ne iz konkretnih odnosa.

Habermas više od marksista ulazi u otvoreni dijalog sa gotovo svim stanovitištima o društvu, a savremeni značaj njegovog učenja, kome danas teži i cela postmoderna, jeste u zahtevu da sociologija uspostavi celokupno novu tipologiju životno-praktičnih interesa koji leže u osnovi svakog saznanja. Poseban značaj za nauke koje se bave čovekom i vaspitanjem ima Habermasov zahtev da se svet života ne može i ne sme proučavati bez unošenja vrednosnih sudova (primer: veštački čovek i moralne implikacije vezane za tu pojavu). To će posebno isticati Hans Lenk u pojmu »humanog uma« koji podrazumeva vraćanje estetskih i moralnih sudova u društvene nauke.

Habermas hoće da izgradi pojamovnu strategiju društvenih nauka koja će biti delotvorna u realnom životu. Na taj način bi epistemološki realno omeđio teoriju društva i prevazišao sukobe koji nastaju pri conceptualizaciji predmeta proučavanja. Stoga uvodi pojam *smisla* kao paradigmu razumevanja između pojava ponašanja koje su predmet sociološkog posmatranja. Kao temeljni sociološki pojam smisao omogućava distinkciju između ponašanja (*behavior*) i delanja (*action*). Ne može se, dakle, na isti način posmatrati ponašanje životinjskog organizma koji ne snosi odgovornost za to ponašanje i subjekta koji je obdaren jezikom i saznanjem u komunikaciji. Za subjekta, društveno odgovornog čoveka, važi pojam intencionalnog ponašanja, ponašanja vođenog normama, tj. orijentisanog prema pravilima. Norma ili pravilo ima smisao intrasubjektivnog semantičkog značenja. To znači: ličnost se ponaša prema normama samo onda kada razume zašto se pridržava normi. U tom slučaju ličnost dela. Samo za delanje može se reći da je intencionalno, jer ponašanje može biti u skladu sa važećim normama, a da ne bude intencionalno, tj. vođeno normama.

Induktivnim uopštavanjem (kao metodom) posmatranja ponašanja mi utvrđujemo da li je ono delanje ili slučajno ponašanje po važećim pravilima društva. Stoga, ponašanje možemo samo posmatrati, a delanje možemo razumeti. Ta dva iskustva se razlikuju po smislu, jer je u iskustvo delanja uključeno razumevanje pravila koje mu leže u osnovi. Habermas navodi primer dva izraza da bi ovo ilustrovao. Prvi izraz – »vidim da muva udara u okno« – rečenica je koja iskazuje posmatranje jednog ponašanja. Drugi izraz – »vidim da se Hans vraća s posla« – rečenica je koja opisuje delanje koje se posmatra, tj. tumači u sklopu delatnosti Hansa. Prihvatanje socijalne norme za Hansa i mene kao posmatrača znači da ja mogu da razumem Hansovo delanje vraćanja sa posla kao ispunjenje norme utvrđene dogovorom (radno vreme, prevoz). Tumačenje njegovih pokreta meni je moguće na osnovu uočavanja intencije onoga ko dela u svetu pravila koja se razumeju.

Metodološki problem merenja bi trebalo da obezbedi naučnu objektivnost posmatranja. Međutim, delatnost je simbolička tvorevina i ne može se empirijski meriti relacijom stvar-događaj, već se može samo razumeti hermeneutički u deskriptivnim rečenicama jezika kojim se ličnost izražava. Za Habermasa hermeneutika je umeće, a ne metod. To je umeće interpretiranja. Subjekt koji dela ne mora uvek znati da nabroji norme po kojima dela, ali one su uvek implicitno ugrađene u njegovo znanje, iskustve-

nu bazu, čim može da se vlada po pravilima koje poštuje. Ovo intuitivno znanje može se majeutički precizirati. Hermeneutika kao metod razumevanja sklopa života omogućava jedinu pravu komunikaciju između subjekata koji hoće da se nešto dogovore, naprave neki konsenzus, plan ili svrhu. Za bilo kakvu konvenciju neophodno je esencijalno razumevanje okolnosti sveta života onoga sa kojim se konvencija namerava praviti (tako se i primer konkretnog deteta iz novozelandske kulture može razumeti samo ako se razumeju svi elementi kulturno-ekonomskog i demografsko-jezičkog sklopa smisla onoga što čini život tog deteta; nakon takvog razumevanja ti uslovi mogu se uvrstiti u opštu konvenciju o ljudskim pravima). Ovo podrazumeva da se teorije razumevanja smisla moraju zasnivati na sistematskoj eksplicaciji znanja o pravilima, a to će poslužiti naknadnoj konstrukciji sistema pravila koja omogućavaju otkrivanje unutrašnje logike ponašanja.

Metodološki ovo je novina i suštinska razlika između konvencionalnih i hermeneutičkih istraživanja. U prvim, naučnik, uz pomoć monoloških hipoteza samo potvrđuje statičku, nepromenljivu strukturu društvene stvarnosti. U drugim, esencijalistički zahtev naknadne rekonstrukcije znanja o normama vodi nas do struktura koje se nalaze u implicitnom znanju subjekta koji rasuđuje i baš zato dela. Subjektivistički sklop, tj. svet života, javlja se kao društveni korelat ili kontekst procesa sporazumevanja, unapred protumačeni svet zajedničkih pozadinskih znanja, horizont u kojem se odvija razumevanje. Tu su pohranjeni kulturni obrasci tumačenja, tu se formira ličnost i tu se uspostavlja međuljudska solidarnost koja je osnova socijalne integracije.

Iz ovoga izrasta druga metateorijska odluka – temeljni pojam društva treba da bude intencionalno delanje u formi svrhovito-racionalnog delovanja, tj. u formi komunikativnog delovanja. Racionalni izbor pri delanju podrazumeva analitičko izdvajanje maksime odlučivanja iz pravila vrednosti. Uz pomoć vrednosnih maksima čovek u datim uslovima može svrhovito i racionalno da dela, da definiše ciljeve i svrhe. Ovo je posebno važno za nauke o vaspitanju. Komunikativno delanje podrazumeva simbolički posredovanu interakciju između najmanje dva delatna subjekta koje definišu recipročna očekivanja. Važnost i vrednost društvenih normi tako se osigurava intersubjektivnim priznanjem koje je zasnovano na konsenzusu o vrednosti. Naučena pravila svrhovito vođenog ponašanja snabdevaju pojedinca disciplinom veštine da pounutrašnjene norme strukturišu u ličnost. Ovo je centralno pitanje oko koga se »lome« i pedagozi. Svrhovito ponašanje treba da nas uči da rešavamo probleme i da nas motiviše da slobodno i kreativno delamo u skladu sa normama, a ne u strahu od kazne.

J. Habermas se u osnovi zalaže za model spoznajućeg subjekta koji u najvećoj mogućoj intelektualnoj meri uvećava dobitak. On polemizuje sa različitim teorijama proizvodnje društva (model zasnovan na Kantu, Marksu, Huserlu, na sociološkoj teoriji sistema) i na kraju, kompromisno prihvata model komunikacije na običnom jeziku, gde su forme intersubjektivnog mogućeg dogovora obezbeđene. Primer za to je socijalna psihologija igranja uloga Džordža Huberta Mida i teorija jezičkih igara Ludviga Vigenštajna. U osnovi prihvata Huserlov pojam analize sveta života koji podrazumeva da se socijalni životni sklop koncipira kao činjenica znanja, kao teorija istine koja u sebe uvlači životnu praksu. Suština ovog pogleda je u tome da se čovek ne podruštvljuje u odnosu na objektivnu realnost o kojoj stvara sliku. Čovek je podruštvljen jer »drugu dušu razume i prihvata kao i spoznajuće Ja, a to je najdublja psihološko-spoznajno-teorijska shema i mera podruštvljenja«. (Habermas, 1979.)

Kritička paradigma – utopija ili realnost

Habermas razvija multidimenzionalni koncept sveta života koji obuhvata tri osnovne strukturalne komponente – kulturu, društvo i ličnost, kojima odgovaraju procesi reprodukcije preko komunikativnog delanja. Komunikativno delanje treba da obezbedi kulturnu reprodukciju, socijalnu integraciju i socijalizaciju ličnosti. Ova pozadina takođe uključuje razvoj individualnih veština – intuitivnog znanja o tome kako se izlazi na kraj sa društvenim situacijama i pozadinskim uverenjima društvenih aktera. Odnos društva i ličnosti koji zajedno grade svet života razrešava ubeđenjem da su i društvo i ličnost resursi koji duguju jedno drugom ukorenjenje solidarnosti i ličnih kompetencija.

Za nas koji se bavimo pedagoškim promišljanjima ovo shvatanje je izuzetno inspirativno. Jer, društveno komuniciranje, viđeno Habermasom, treba da se za intelektualca zasniva na »potencijalu za kritiku«. Strukture komunikacije u društvu i obrazovanju dužne su da obezbede kritička sredstva naučniku da proдре u dati kontekst, da se on iznutra otvori i prevaziđe, da se iskorači iz faktički uspostavljenog konsenzusa, da se revidiraju greške, isprave nesporazumi i omogući refleksivna samokontrola.

Konačno, pokušajmo da uvidimo neke od osnovnih pedagoških poruka Habermasove kritičke teorije društva u globalnom postindustrijskom i postmodernom društvu. Neosporno se možemo složiti sa shvatanjima Anri Žirua, jednog od najaktuelnijih i najbritkijih zagovarača kritičke pedagogije danas. On dovodi u pitanje tradicionalno značenje reči intelektualac, vaspitač, pedagog, angažovani pedagog, obrazovna politika. Pedagozima kao javnim intelektualcima potreban je novi rečnik da bi povezali nadu, građansko društvo i obrazovanje kao uslove suštinske demokratije. Nama treba novi rečnik, ne samo za povezivanje načina na koji se kritički čita, već i načina na koji se angažujemo u društvu. Kombinovanjem međusobno povezanih uloga kritičara i zainteresovanog građanina, intelektualni rad u najboljem slučaju može demonstrirati građansku hrabrost ljudi da koriste svoj pun intelektualni kapacitet. Visoka nastava trebalo bi da društveni sistem snabdeva kompetencijama koje odgovaraju njenim nastojanjima da održi unutrašnju koheziju. Legitiman zahtev postavlja se univerzitetima da obrazuju kompetencije, a ne ideale. Umesto da prenošenjem znanja stvara elitu sposobnu da predvodi naciju u njenoj emancipaciji, univerzitet treba da se transformiše u sistem koji društvo snabdeva igračima sposobnim da primereno osiguraju ulogu pragmatičnih radnih mesta. Potrebno je da se u ideološkom smislu izvrši dekonstrukcija evropske misaone tradicije da bi se evropsko mišljenje i način života otvorili prema drugim kulturama i civilizacijama. Nastava i obrazovanje treba da postavljaju pitanja kulturne transmisije: ko prenosi, šta prenosi, kome se obraća, pomoću čega, u kom obliku i sa kojim rezultatom. Oblikujući univerzitetsku politiku forumi pedagoga, psihologa, antropologa, etnologa i ostalih praktičara, učitelja i vaspitača, dužni su da od visoke nastave stvore najvažniji društveni podsistem, sa ciljem rešavanja najviših pitanja optimalne performativnosti, tj. vrhunskih kompetencija. Te kompetencije, u etičkom i egzistencijalnom smislu, treba da omoguće suočavanje svakog nacionalnog subjekta sa svetskim takmičenjem. U tom smislu, prednost dobijaju one naučne discipline koje se tiču telematskog obrazovanja: informatičari, kibernetičari, lingvisti, matematičari, logičari i, naravno, pedagozi u najširem smislu te reči. Javni i etički nastup onih koji kreiraju sprovođenje demokratskih društvenih promena mora da obezbedi da društvo nikad ne prestane da se preispituje, da intelektualci nikad ne začute i da nikad ne prouzrokuju

ćutanje, da se suprotstavljaju strasnom globalnom varvarizmu rastućih političkih, ekonomskih i religijskih fundamentalizama.

Pored navedenog, kritička teorija primenjena u obrazovanju ima svoj zadatak da istražuje i procenjuje odnos škole i društva i to u sledećim pitanjima: kako škole smanjuju ili iznova stvaraju nejednakost; koje konstrukcije znanja se unose u kurikulum; ko određuje vrednost i vrstu tih znanja i kakvim ideološkim interesima to služi; kako se kroz obrazovanje reprodukuje i proširuje društvena moć i čime se ona opravdava; ko finansira pedagoška istraživanja i ko daje im političku dimenziju.

Kritička teorija društva, a posebno njena pedagoška primena, danas imaju mnoge protivnike (Morison, Vandeker, Roderik, Lakomski i drugi). Neki od njih tvrde da veza između ideološke kritike društva i emancipacije nije ni jasna, ni dokazana, niti logički nužna. Čovek se, po njima, može emancipovati i na druge načine, bez nužne svesti o avangardnoj kritici. Morison (1995) posebno naglašava potrebu ideološke bestrasnosti i vrednosne neopterećenosti istraživača. On traži od pedagoga kritičara da osim što pada u vlastitu zamku skeptika koji stalno prigovara i na sve gleda negativno, grdeći odgovarajući društveni poredak, da kreira pozitivan program. Bernstein (1970) je skeptičan čak i prema akcionim istraživanjima koja predstavlja najdelotvorniji oblik primene kritičke paradigme u vaspitanju i obrazovanju, jer uključuju u istraživanja same praktičare. On tvrdi da obrazovanje ne može da nadoknadi ono što društvo propusti, da se kreativna društvena moć učitelja – praktičara zaustavlja u granicama škole i da je donošenje krupnih sistemskih odluka izvan kontrole akcionih istraživača.

Za neke autore (npr. Doll, 1993) problematičan je i odnos kritičke teorije prema stvaranju obrazovnih programa i obezbeđivanju emancipatorskog interesa kroz njih. Po Dolu, zahtev postmodernog društva da obrazovanje postane otvoreno, multidimenzionalno i fluidno, nije u skladu sa samom prirodom kurikuluma. Određene društvene sile vrše odabir onoga što smatraju vrednim iz celokupnog ljudskog saznanja. Opravdanje za takav izbor otkriva uvek snažnu vezu između vrednosti, ideologije i moći. Svaki pokušaj da se ta veza ne uvidi i da se izbriše, konačno je utopistički. Sledeće zamerka kreće se u pravcu straha da kurikulum koji se zasniva na kompetencijama, vodi društvo ka uskogrudoj instrumentalizaciji i voluntarizmu. Ali, pristalice kritičke teorije, ne odustajući od početnog entuzijazma zalažu se za kurikulum u kome učenici neće biti prosti primaoci i konzumenti, već aktivni učesnici i kreativni stvaraoci. Mogućnost stvaranje i evaluacije ovakvih programa oni vide u akcionim istraživanjima koja bar delimično omogućavaju unutrašnje razumevanje i menjanje vaspitne prakse.

O akcionim istraživanjima u pedagogiji, njihovoj epistemološkoj osnovi, istorijskom razvoju i praktičnoj primeni u obrazovanju, pre svega predškolskom, možemo se obavestiti u radovima *Pedagogija u akciji* (Pešić i sar., 1998.) i *Metode istraživanja u obrazovanju* (Sohen, Manion, Morrison, 2007). Budući da se akciona istraživanja zasnivaju na primeni kritičke paradigme u obrazovanju, navešćemo samo osnovne karakteristike ovih istraživanja u kojima je očigledna početna Habermasova zamisao o socijalnoj promeni kroz konsenzus i razumevanje.

Prema Karu i Kemisu (1986) akciono istraživanje je oblik samoreflektivnog ispitivanja koje preduzimaju učesnici u socijalnim situacijama da bi poboljšali racionalnost i opravdanost sopstvene prakse, svog razumevanja prakse i situacije u kojoj se ona odvija. Iz ovoga se može zaključiti da je ključna odlika akcionog istraživanja učešće praktičara kao samoreflektivnog istraživača, kao socijalnog participatora. To je radikalna promena pozicije pasivnog objekta u konvencionalnom istraživanju ka aktivnom

učesniku u istraživanju. Emancipatorska akciona istraživanja su saradnička, kritička i samokritička ispitivanja koja sprovode praktičari u svojim institucijama, uz pomoć teoretičara i istraživača. Oni rešavaju probleme svoje vaspitne prakse, odgovorno, u timu, koristeći strateško planiranje, primenu plana, opažanje, evaluaciju i samoevaluaciju, kritičku i samokritičku refleksiju o rezultatima.

Osnovna prednost akcionog istraživanja proizilazi iz demokratskog ustrojstva samom pristupu istraživanja u koja praktičari unose sopstvene interpretativne paradigme tj. implicitne pedagogije, sopstvena razumevanja vaspitne prakse koju žele da menjaju. Pri tom, oni menjaju i sebe same, razumevajući u toku rada upravo ona nelegitimna strukturalna i interpersonalna ograničenja koja ih sprečavaju u iskazivanju sopstvene slobode i autonomije. Vidimo, dakle, da su akciona istraživanja emancipatorska, ne samo u smislu omogućavanja učenja o učenju, već i u osnaživanju pojedinca. To osnaživanje ličnosti i profesionalne društvene grupe omogućuje im da preuzmu kontrolu nad svojim životima u okviru promocije ličnog razvoja, a bez rizika da se mora potisnuti opšti interes.

Literatura:

1. Giljerme, M. (2008): »Uloga kritičke pedagogije u kulturnim studijama – intervju sa Anrijem Žiruom«, Pedagogija, br. 1;
2. *Interpretativna sociologija*, Beograd, ZUNS, 1998;
3. Koenan, Ž. (2005): *Sociologija elita*, Beograd, CLIO;
4. Habermas, J. : *Saznavanje i interes*, Beograd, Nolit;
5. Habermas, J. (1969): *Javno mnjenje*, Beograd, Kultura;
6. Habermas, J. (1980): *Filozofski diskurs moderne*, Beograd;
7. Liotar, Ž. F. (1979): *Postmoderno stanje*, Beograd;
8. Marić, I. (1997): *Filozofija i nauka*, Beograd, Plato;
9. Pešić, M. (u red) (1998): *Pedagogija u akciji*, Beograd, IPA;
10. Spasić, I. (2004): *Sociologije svakodnevnog života*, Beograd, ZUNS.

* * *

CRITICAL THEORY OF SOCIETY OF JIRGEN HABERMAS AND POSSIBILITIES OF ITS APPLICATION IN PEDAGOGY

Summary: *This paper is on the basic postulates of critical theory of society of Jirgen Habermas with the special review on epistemological part. Human practice is seen as intentional communication dealing of self-conscious subjects on the basis of inter-subjective, hermeneutic understanding of life enable development and emancipation of a man in society. Applied to the area of education, critical theory discusses the issues of democracy and unity of different social groups, as well as obtaining personalities with competences of reflexive self-control. Action research enables critical theory to obtain improvement of education, evaluation and self-evaluation of a researcher as well as methodological widening of science of education. In the context of social changes, critical theory stresses a new role of pre-school teachers as creative controllers of misuse of social power in education.*

Key words: *critical theory, communication dealing, reflection, competences.*

КРИТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОБЩЕСТВА ЮРГЕНА ХАБЕРМАСА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Резюме: В настоящей работе рассматриваются основные постановки критической теории общества Юргена Хабермаса с особым взглядом на эпистемологическую сферу. Человеческая практика рассматривается как преднамеренная коммуникативная деятельность самосознательного субъекта, который на основе интрасубъективного и герменевтического понимания света жизни способствует развитию и раскрепощению человека в обществе. В применении критической теории в области воспитания и образования рассматриваются вопросы осуществления демократичности и равенства разных общественных групп как и обеспечение личности компетентностью рефлексивного самоконтроля. Через акционные исследования критическая теория старается обеспечить повышение уровня образования, эвальвацию и самооэвальвацию исследователя как и методологическое расширение науки об образовании. В контексте общественных изменений критическая теория акцентирует новую роль воспитателя как творческого контролера злоупотреблений общественной мощью в образовании.

Ключевые слова: критическая теория, коммуникативная деятельность, рефлексия, компетентность.