

Ted Fleming

Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie : odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (45), 29-46

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

TED FLEMING

Uniwersytet w Maynooth, Irlandia

Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie: odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej

Debata nad pytaniem, czy teoria uczenia się transformatywnego posiada adekwatny wymiar społeczny znacząco przyczyniła się do jej wyjaśnienia i rozwinięcia. Jednakże debata ta rozgrywała się w dużej mierze w przestrzeni wytyczonej przez teorię transformatywną zarysowaną przez J. Mezirowa, podczas gdy sama teoria odnosi się bardzo często do prac Jürgena Habermasa, dostarczających istotnego wglądu w jej podstawy. Tekst ten zarysowuje najważniejsze koncepcje J. Habermasa, kluczowe dla odkrywania społecznego wymiaru teorii transformatywnej. J. Habermas w teorii krytycznej opisuje społeczeństwo w kategoriach państwa, gospodarki i obywatelskości. Społeczeństwo obywatelskie postrzega zarówno jako antidotum na nadmierny wpływ systemu na życie społeczne (społeczeństwo obywatelskie), jak i jako szansę na demokratyczną przebudowę systemu. Celem tego tekstu jest wskazanie na społeczny wymiar teorii transformatywnej.

Teoria uczenia się transformatywnego była krytykowana za brak adekwatnego wymiaru społecznego (Collard, Law 1989; Hart 1990; Clarke, Wilson 1991; Cunningham 1992a; Newman 1994; Inglis 1997) z czego wyprowadzono postulat o konieczność dalszej pracy nad teorią (Mezirow 1989; 1991a; 1991b; 1995; 1996a; 1996b; 1997; 2000). Krytycy zarzucali J. Mezirowowi, że jego koncentracja na transformacji rozumianej jako indywidualny akt jednostki nie uwzględnia społecznych akcentów obecnych w teorii krytycznej J. Habermasa. Artykuł ten prezentuje założenia teorii transformatywnej, jej krytykę i odpowiedź na nią oraz odsłoni społeczny wymiar teorii transformatywnej, czyniąc punktem wyjścia teorię krytyczną J. Habermasa.

Teoria transformatywna zakłada, że uczenie się dorosłych jest rezultatem transformacji układów odniesienia (*frames of reference*). Układ odniesienia jest strukturą założeń, w obrębie których interpretowane są wszystkie rodzaje wrażeń zmysłowych, kreując doświadczenie. Założenia (*assumptions*) rozumiane są jako przekonania o rzeczywistości, zwykle przyjęte bezkrytycznie i niekwestionowane. Bardziej rozwinięty układ odniesienia cechuje zwiększona inkluzywność, zróżnicowanie, wysoki poziom integracji doświadczenia oraz większa otwartość na alternatywne perspektywy.

Układ odniesienia ma dwa wymiary. Pierwszy to perspektywy znaczeniowe (*meaning perspectives*) działające jako socjolingwistyczne, etyczne, psychologiczne czy epistemiczne filtry lub kody, które kształtują i deformują nasze doświadczenia, wyznaczając ich możliwe granice. Na przykład ideologia to filtr socjolingwistyczny, czynniki osobowości to filtr psychologiczny, styl uczenia – filtr epistemiczny. Drugi wymiar układu odniesienia to schemat znaczeniowy (*meaning scheme*) zbudowany ze specyficznych przekonań, odczuć, sądów i postaw, które towarzyszą danym interpretacjom i nadają im kształt. Schemat znaczeniowy jest konkretną ekspresją perspektywy znaczeniowej (Mezirow 1996a, s.7).

Uczenie się transformatywne to proces intencjonalnego dostrzegania w drodze krytycznej refleksji układu odniesienia w oparciu o który jednostka myśli, czuje i działa. Wymaga to uświadomienia sobie źródła danego układu z uwzględnieniem indywidualnej historii i/lub kultury, zidentyfikowania nowego, bardziej rozbudowanego układu oraz działania w oparciu o nowy układ odniesienia.

Brakujący wymiar społeczny w teorii transformatywnej

S. Collard i M. Law (1989) uważają, że teoria transformatywna nadmiernie koncentruje się na indywidualnej zmianie. Z kolei M. Clarke i A. Wilson (1991) twierdzą, że lokuje to *perspektywę transformacyjną w jednostce (...) i nie wyjaśnia konstytutywnego związku między jednostkami a socjokulturowym, politycznym i historycznym kontekstem, w którym są one usytuowane* (s. 90). M. Newman (1994) zarzuca teorii transformatywnej, że nie wskazuje ona jak uczenie się może wzmocnić walkę polityczną. T. Inglis (1997) krytykuje *nadmierne zaufanie jednostce, a nie ruchom społecznym, jako czynnikowi zmiany społecznej i w konsekwencji, nieadekwatne i fałszywe rozumienie pojęcia emancypacji* (s. 6).

Odpowiedź J. Mezirowa (1997, s. 61) to wyartykułowanie związku pomiędzy transformacją a działaniem społecznym. Jego zdaniem można wspomagać uczących się dorosłych w analizowaniu ich codziennych problemów poprzez badania uczestniczące, odkrywanie możliwych opcji aktywności społecznej, budowanie solidarno-

ści z innymi oraz rozwijanie zdolności do współpracy w działaniach społecznych. J. Mezirow (1997, s. 60) podkreśla znaczenie sytuowania działania w centrum procesów transformatywnych i podkreśla, że jeśli źródłem opresywnej sytuacji jest administrator lub pracodawca to rzeczywiście może być konieczne zbiorowe działanie społeczne. Jeśli zaburzenie ma charakter socjokulturowy, odpowiedzią może być działanie społeczne lub polityczne (1989, s. 173). J. Mezirow (1997, s. 61) zawsze podkreślał różnice pomiędzy wspieraniem krytycznego, refleksyjnego uczenia się a wspieraniem aktywności społecznej. Działanie może być postrzegane jako indywidualne lub społeczne, ale pojęcia te nie są rozłączne. Zniekształcenie epistemiczne lub psychiczne może nie wymagać działania społecznego, a edukacja dorosłych może mieć inne cele niż zbiorowe działanie społeczne (Mezirow 1989). Niekiedy może być wskazane dla edukatorów dorosłych, by włączyć się do danego ruchu społecznego i wesprzeć go w działaniu. J. Mezirow podkreśla również, że to właśnie społeczeństwo i kultura są źródłem zniekształceń schematów i perspektyw znaczeniowych.

Uporczywe podtrzymywanie tego nieporozumienia stało się przesłanką do napisania artykułu. Debata toczy się głównie w kontekście teorii transformatywnej i o wiele rzadziej odnosi się do teorii J. Habermasa, choć przecież to ona dostarczyła intelektualnych podstaw dla teorii uczenia się transformatywnego. Dlatego zabiegiem celowym wydaje się powrót do habermasowskiej koncepcji społeczeństwa obywatelskiego, sfery publicznej, „świata życia” i demokracji dyskursywnej po to, aby wykazać kluczowe znaczenie wymiaru społecznego dla teorii transformatywnej.

Społeczeństwo obywatelskie i sfera publiczna

Od czasu upadku Muru Berlińskiego i rozpadu bloku sowieckiego obserwujemy znaczący wzrost zainteresowania koncepcją społeczeństwa obywatelskiego. Dla ugrupowań lewicowych w Europie społeczeństwo obywatelskie jest przestrzenią radykalnych działań politycznych. Społeczeństwo obywatelskie było także przedmiotem ostrej debaty w kontekście dostrzeganego osłabienia społeczeństwa amerykańskiego. Podkreślano, że należy wzmacniać społeczeństwo obywatelskie, by chronić i propagować demokrację, rozwijać gospodarkę i rozwiązywać problemy społeczne w globalnym społeczeństwie przemysłowym (Hall, McKnight, Pandak 1999). Społeczeństwo obywatelskie jest także obiektem zainteresowania edukacji dorosłych z uwagi na obecną w nim krytykę działania państwa i gospodarki (Durish i in. 1999). Wraz ze współczesnymi niepokojami dotyczącymi procesów globalizacyjnych w gospodarce i państwie rośnie rola edukacji dorosłych w rozwijaniu globalnego społeczeństwa obywatelskiego (Fleming 1998).

Na potrzeby tego artykułu przyjęta została definicja społeczeństwa obywatelskiego jako *obszaru społecznych interakcji między gospodarką a państwem, składającego się przede wszystkim ze sfery osobowej bliskości (szczególnie rodziny), stowarzyszeń, ruchów społecznych i form społecznej komunikacji* (Cohen, Arato 1992, s. IX). Aktualne zainteresowanie społeczeństwem obywatelskim spowodowane jest częściowo jego związkiem z ideami demokratyzacji. J. Cohen i A. Arato rekonstruując koncepcję społeczeństwa obywatelskiego w oparciu o myśl J. Habermasa, łączą ją ze specyficzną formą dyskursu. Społeczeństwo obywatelskie postrzegane jest często jako przestrzeń, w której ogranicza się władzę państwa. *Jądro społeczeństwa cywilnego¹ tworzy więź stowarzyszeniowa, która instytucjonalizuje dyskursy nakierowane na rozwiązywanie problemów w postaci kwestii powszechnego zainteresowania, w ramach zorganizowanych sfer publicznych* (Habermas 2006, s. 386).

A. Gramsci zainicjował proces rozszerzenia koncepcji społeczeństwa obywatelskiego o trzy kluczowe składniki (Murphy 2001, s. 351). Pierwszy akcentował kulturowy i symboliczny wymiar społeczeństwa obywatelskiego – jego rolę w kształtowaniu wartości, norm zorientowanych na działanie, znaczeń i identyfikacji. Z tej perspektywy społeczeństwo obywatelskie to nie tylko przekaz i wpajanie ustanowionych praktyk i przekonań, jest ono także stroną społecznej kontestacji, w której wytwarzane są zbiorowe tożsamości, wartości etyczne i zawierane są alianse.

Drugą ważną zasługą dziewiętnastowiecznego myśliciela było wskazanie na bardziej dynamiczne, kreatywne oblicze społeczeństwa obywatelskiego – nieformalne grupy, inicjatywy i ruchy społeczne, w odróżnieniu od bardziej formalnych stowarzyszeń i instytucji. Ruchy społeczne artykułują nowe potrzeby i projekty, generują nowe wartości i tożsamości zbiorowe. W zmaganiach o demokratyzację życia podejmują próby reformowania nie tylko polityki, ale i samych instytucji społeczeństwa obywatelskiego.

Finałowym i najważniejszym wkładem A. Gramsciego było zwrócenie uwagi na komunikacyjną płaszczyznę „sfery publicznej”, jej koncepcja rozwijana była przede wszystkim przez J. Habermasa. Dla J. Habermasa kawiarnie, salony i gromadząca się wokół stolików socjeta europejska to – z uwagi na swój potencjał dla dysput o równości i dostępności, dla krytyki, refleksji i problematyzowania tego, co dotąd niekwestionowane – doskonałe przykłady inkluzywnych literackich przestrzeni publicznych². Ideał sfery publicznej wyraża się w obronie przed systematyzacją skutków działania państwa i gospodarki. Sfera publiczna usytuowana jest w społeczeństwie obywatelskim, tam, gdzie ludzie mogą omawiać interesujące ich kwestie z pozycji partnerów dyskusji, poznawać fakty, zdarzenia i opinie, zainteresowania i spojrzenia innych,

¹ Według J. Habermasa wyrażenie *społeczeństwo cywilne* wiąże się z innym znaczeniem niż liberalne społeczeństwo obywatelskie, ponieważ *nie obejmuje prywatno-prawnie ukonstytuowanej ekonomii, sterowanej przez rynki pracy, kapitałów i dóbr* (Habermas 2006, s. 386–388; przyp. tłum.).

² Mowa tu o salonach literackich i politycznych klubach dyskusyjnych, które w XVII wieku stały się forum wymiany myśli i idei, często wpływając na politykę (przyp. tłum.).

w atmosferze wolnej od przymusu i nierówności, mogących owocować nakłanianiem jednostki do potakiwania lub zmuszaniem jej do milczenia. Ten rodzaj zaangażowania rozwija indywidualną autonomię, jest procesem uczenia się i kreuje politycznie znaczącą opinię publiczną.

Przedstawiciele radykalnie zorientowanej edukacji dorosłych od dawna wskazują przestrzenie, w których zachodzi krytyczne uczenie się. Są to „kręgi kulturowe”³ P. Freire, edukacyjna aktywizacja kobiet⁴ J. Mezirowa z lat 70., koła literackie Flechy⁵ (2000) – dzisiaj to właśnie społeczeństwo obywatelskie jest postrzegane jako podstawowa przestrzeń uczenia się wolna od dominacji państwa czy gospodarki. Dostrzegana jest także rola społeczeństwa obywatelskiego w promowaniu demokracji uczestniczącej (Cunningham 1992b, s. 12). Ważne jest przy tym unikanie nadmiernie romantycznego rozumienia idei społeczeństwa obywatelskiego, gdyż bardzo często państwo i klasy dominujące osiągały hegemonię właśnie poprzez organizacje społeczeństwa obywatelskiego. Na przykładzie Irlandii Północnej można wykazać, jak społeczeństwo obywatelskie może być pełne przemocy i brutalności (pobicia, strzelaniny, gangi młodocianych, przemoc domowa).

Tradycja demokracji radykalnej łączy się z takimi postaciami jak Jefferson, Emerson, Marx, Gramsci, John Stuart Mill i John Dewey. Według M. Warrena (1995) radykałami czyni ich pogląd głoszący, że:

demokratyczne uczestnictwo jest ważnym środkiem samorozwoju i samorealizacji. Twierdzą oni także, że wzrost uczestnictwa doprowadzi do zwiększenia liczby jednostek z demokratycznymi predyspozycjami – bardziej otwartych na różnice, wrażliwych na innych, zdolnych do zaangażowania się w moralny dyskurs i osąd oraz bardziej skłonnych do zastanawiania się nad własnymi preferencjami, które to cechy sprzyjać będą sukcesowi demokracji rozumianej jako tryb podejmowania decyzji (s. 167).

J. Cohen i A. Arato (1992, s. 416–417; 560–562) podążają za myśleniem J. Habermasa przyjmując, iż demokratyczna transformacja jaźni najprawdopodobniej odbywa się w obrębie ruchów społecznych usytuowanych w społeczeństwie obywatelskim, ponieważ zewnętrzne nakazy rynku nie zakłócają procesów samorefleksji. Ruchy te mogą przyjmować postać partii politycznych, inicjatyw obywatelskich, no-

³ *Kręgi kulturowe* zaczęły być masowo zakładane w Brazylii w latach 60. po sukcesie odniesionym przez P. Freire, który zdołał nauczyć pisanie i czytanie 300 pracowników plantacji trzciny cukrowej w ciągu 45 dni. Działania te miały również kontekst polityczny – w owym czasie w Brazylii tylko osoby piśmienne mogły głosować w wyborach prezydenckich (przyj. tłum.).

⁴ Program *Return to learn* zorganizowany w latach 70. dla bezrobotnych kobiet i był formą rozszerzenia edukacji formalnej (przyj. tłum.).

⁵ Koła literackie były próbą praktycznej aplikacji teorii uczenia się dialogowego Flechy, gdzie osoby o niskim poziomie alfabetyzacji czytały i omawiały dzieła literackie takich pisarzy jak Kafka, Dostojewski czy Garcia Lorca (przyj. tłum.).

wych ruchów społecznych, dobrowolnych stowarzyszeń i grup o wzrastającej świadomości. Pojęcie sfery publicznej jest rdzeniem normatywnym idei społeczeństwa obywatelskiego i sercem każdego rozumienia demokracji. Polityczna legitymizacja nowoczesnych demokracji konstytucyjnych opiera się na założeniu, iż normy, praktyki, formy działania i roszczenia do władzy mogą być kontestowane przez obywateli i muszą być afirmowane i usprawiedliwiane w dyskursie publicznym. Sfera publiczna jest podstawowym miejscem walki o obronę świata życia.

Świat życia: skolonizowanie i zanik sprzężenia

Według J. Habermasa (2002) świat życia jest *intuicyjnie obecną i o tyle swojską i przejrzystą, a zarazem jednak nie dającą się ogarnąć siecią presupozycji, które muszą być spełnione, ażeby aktualna wypowiedź była w ogóle sensowna, tzn. by mogła być ważna lub nieważna* (Habermas 2002, s. 232). Świat życia jest *rezerwuarem uznanych tradycji, podstawowych założeń zakorzenionych w języku i kulturze, po które jednostka sięga w codziennym życiu* (Cohen, Arato 1992, s. 427). Innymi słowy, *świat życia jest magazynem wiedzy złożonej z podstawowych założeń działających jako ukryty, milczący horyzont w procesie codziennej komunikacji* (Wildemeersch, Leirman 1988, s. 19). Świat życia jest kontekstem i fundamentem działania komunikacyjnego, kształtowanym przez zawsze nieproblematiczne, przyjęte za pewnik przekonania; jest źródłem definiowania sytuacji i kopalnią interpretacji nadawanych przez przeszłe pokolenia (Alway 1995, s. 113).

By zrozumieć nowoczesność J. Habermas proponuje zintegrowaną koncepcję systemu i świata życia. We wcześniejszych pracach (Habermas 1983) obecne było rozumienie pracy i interakcji (na poziomie społeczeństwa, systemu i świata życia) odwołujące się do Marksowskiej koncepcji bazy i nadbudowy (superstruktury) w ramach paradygmatu komunikacyjnego (Habermas 2002, s. 294–295).

J. Habermas rozwija koncepcję skolonizowania i zaniku sprzężenia, by opisać związki pomiędzy systemem a światem życia obecne w kapitalistycznym społeczeństwie modernistycznym. Problemy pojawiają się wtedy, gdy system, stworzony do realizacji interesów technicznych, podbija praktyczną domenę świata życia i interweniuje w proces nadawania znaczeń przez jednostki i zbiorowości zamieszkujące ten świat. Świat życia, mówi J. Habermas (1984, s. 12) jest kolonizowany przez funkcjonalne imperatywy państwa i gospodarki, charakteryzujące się kultem wydajności i niewłaściwym usytuowaniem technologii. Nakazy systemu ekonomicznego i polityczno-prawnego rugują wewnętrzne działania komunikacyjne będące podstawą budowania i odtwarzania świata życia, zastępując je zewnętrzną ramą pojęciową idei, wartości, znaczeń i pojęć opartych na systemach. W konsekwencji, proces symbolicz-

nego odtwarzania świata życia przyjmuje postać dyskursu funkcjonalności, a jednostki i grupy zaczynają definiować siebie i swoje aspiracje w obrębie wymogów systemów i redukować siebie do ról konsumentów i klientów (Habermas 2002, s. 582).

Systemy ekonomiczne i polityczno-prawne stały się niewrażliwe na imperatyw porozumienia, od którego zależy solidarność i prawomocność porządku społecznego. Wzrost regulacji prawnych sterujących życiem społecznym, zwany przez J. Habermasa (2002, s. 573) *jurydyzacją stosunków społecznych* oraz urzeczowienie w sferze gospodarczej to symptomy kolonizacji. Czas wolny, życie rodzinne, związki międzyludzkie – wszystko stało się urzeczowione (Habermas 2002, s. 462–463). W efekcie utrata znaczeń pozbawiła jednostki spójnych, zwartych ram interpretacji świata, czyniąc je bardziej podatnymi na kolonizację. Ma to również konsekwencje dla pracy w ramach organizacji.

Podsystemy sterowane przez media władzy i pieniądza⁶ stały się tak skuteczne, że zaczęły działać w oparciu o własną racjonalność, czyniąc jednostki „niewidzialnymi” (Kemmis 1998, s. 279); gospodarka postrzega je w kategoriach „konsumentów” i „zasobów ludzkich”; systemy polityczno-prawne jako obywateli, elektorat czy klientów biurokratycznych instytucji regulowanych przez prawo i politykę. Media stworzyły własny dyskurs (monetaryzacja, biurokracja, jurydyzacja) regulujący procesy wymiany i interakcji. Dyskursy te są *obojętne wobec dynamiki odtwarzania kultury, integracji społecznej i socjalizacji niezbędnej dla rozwoju i podtrzymywania światów życia* (Kemmis 1998, s. 280). Kiedy systemy działają w oparciu o własną racjonalność, wydają się dla jednostek czymś naturalnym i zgodnym ze zdrowym rozsądkiem. Ludzie postrzegają je jako coś neutralnego, niepoddanego działaniom komunikacyjnym, pozostającego poza ich kontrolą. Właśnie tę reifikację J. Habermas ma na myśli mówiąc o zaniku sprzężenia między systemem a światem życia. Obydwa te wymiary wymagają transformacji.

Teoria działania komunikacyjnego dostarcza wizji sytuującej konsekwencje skolonizowania i zaniku sprzężenia w odpowiedniej perspektywie. Pozwala to uświadomić różnice pomiędzy problemami regulacji a problemami porozumienia.

Widoczna staje się różnica między systemową nierównowagą a patologiami świata przeżywanego, a więc między zakłóceniami materialnej reprodukcji i lukami w symbolicznej reprodukcji świata przeżywanego. (...) Pieniądże i władza nie mogą ani kupić, ani wymusić solidarności i sensu. Słowem, otrzeźwienie przyniosło nową sytuację świadomości, w której państwo socjalne niejako staje się refleksyjne i nastawia się na poskromienie nie tylko kapitalistycznej ekonomii, ale i samego państwa (Habermas 2000, s. 407–408).

Według J. Habermasa odpowiedzią na niewrażliwość systemów polityczno-prawnych w odniesieniu do imperatywu porozumienia, od którego zależy solidarność i legitymi-

⁶ Tzw. *media sterowania* – por. Habermas 2000 (przyp. tłum.).

zacja porządków społecznych, jest odrodzenie autonomicznych samorządnych sfer publicznych, zdolnych do zaznaczenia swojej odrębności od dominacji władzy i pieniądza. Odzwierciedla to globalizacja. Gospodarki wolnorynkowe mają charakter globalny. Kapitał, surowce i produkty są wytwarzane i sprzedawane na rynku globalnym. Towarzyszy temu swobodny przepływ inwestycji i towarów. Globalizacja napędzana jest nieograniczoną niczym chęcią maksymalizacji zysków. Oprócz chęci osiągnięcia zysków nie ma żadnych innych wyznaczników a wielu graczy jest potężniejszych od państw, na terenie których działają. Globalna spekulacja nie musi być zgodna z procesami demokratycznymi (Fleming 1998, s. 7). Zatem, nie tylko świat życia potrzebuje ochrony, również państwo i kapitalizm wymagają „socjalnego poskromienia” (Habermas 2000, s. 408).

Dla edukacji dorosłych przykładem takich sfer publicznych będą oddolne ruchy społeczne, grupy samopomocowe, a także przestrzenie klas szkolnych, w których prowadzi się badania uczestniczące i inicjuje zbiorowe dysputy. Programy transformatywnego uczenia się w organizacjach realizują ten sam cel przez kierowanie uwagi światowych systemów na zagadnienia i problemy motywacji i legitymizacji, będących tak symptomami jak i konsekwencjami zaniku sprzężenia między systemami i światem życia. M. Shaw i L. Taylor (2000) oraz D. Davis i M. Ziegler (2000) obrazują zachodzenie tych procesów w obrębie rozwoju przywództwa i zmian organizacyjnych w miejscu pracy w wyniku pobudzania dyskursywnego kształtowania woli w oparciu o refleksję i dialog.

Ku zmianie systemu i świata życia

Jakie zatem działania należy podjąć w odpowiedzi na kolonizację i zanik opisanego wyżej sprzężenia? Według J. Habermasa (2000):

Samozorganizowane sfery życia publicznego musiałyby stworzyć przemyślną kombinację władzy i inteligentnego samoograniczenia, niezbędną, by uwrażliwić samosterowne mechanizmy państwa i gospodarki na wyniki procesu kształtowania woli, zmierzającego do radykalnej demokracji. Miejsce modelu oddziaływania społeczeństwa na siebie zajmuje tedy model kontrolowanego przez świat przeżywany konfliktu granic między tym światem a oboma podsystemami, które przewyższają go złożonością, tylko pośrednio poddają się wpływom i od których sprawności świat przeżywany sam jest zależny (s. 410).

Przywiązanie do wizji zmiany rozumianej jako stopniowy, rozłożony w czasie eksperyment transformacyjny, jest zgodne z J. Habermasa koncepcją człowieka jako istoty zorientowanej na osiągnięcie wzajemnego porozumienia poprzez dyskusję i dialog. Zdaniem J. Alwaya (1995), kluczowe jest tu przekonanie, że transformacja świata

musi wiązać się nie tyle z rewolucyjnym przeobrażeniem społeczeństwa, ile ze stworzeniem i ochroną przestrzeni, w których radykalne wizje demokracji, rozumianej jako proces kolektywnego uczenia się poprzez działania komunikacyjne, mogłyby rozkwitać (s.127). Według teorii transformatywnej to świat życia ulega przekształceniu. Pojęcie świata życia zakłada dialektyczny związek między jednostką a kontekstem społeczno – kulturowym. Zadaniem lewicowych i obywatelskich społeczeństw a także edukacji dorosłych jest zatem uwolnienie świata życia z kolonizujących go wpływów oraz stawianie czoła konsekwencjom rozdzielenia systemu i świata życia (Habermas 2002; Cohen, Arato 1992, s. 455). Zdaniem J. Habermasa dla każdej jednostki świat życia:

pozostaje w dużej mierze nieuporządkowany, jednak teoretycy różnicują dostępne w nim zasoby w oparciu o trzy szersze kategorie: zespół przyjętych bezzakończoności przekonań i idei („kultura”); normy, lojalność, instytucje i inne elementy zapewniające solidarność grupową („społeczeństwo”) oraz zinternalizowane przez członków społeczeństwa umiejętności i kompetencje („osobowość”). Świat życia jest zatem odtwarzany poprzez kulturową transmisję idei, formy integracji społecznej oraz socjalizację jednostek (Rehg 1996, s. 518).

Transformacja świata życia wiąże się z przeobrażeniem kulturowych, osobowościowych i społecznych wymiarów, które – zdaniem J. Habermasa – są ze sobą powiązane. Osobowość jednostki jest powiązana z kulturą i społeczeństwem oraz z pozostałymi elementami systemu (państwo i gospodarka). Transformacja jednostki ma wymiar społeczny. Trzy elementy budujące świat życia mogą stać się interesującym układem odniesienia (w rozumieniu Mezirowa) z uwagi na wyróżnione wymiary: kulturowy, społeczny i osobowościowy. Pozwala to zainicjować proces odkrywania społecznego wymiaru teorii transformatywnej i odeprzeć zarzuty M. Newmana (1994) dotyczących rzekomego braku działań polityczno/socjalnych w strukturze teorii transformatywnej.

Z kolei M. Welton (1995, s.28) pisze o obronie świata życia poprzez oddolne aktualizowanie adekwatności (*reappropriating*) procesów uczenia się w rodzinie, w sferze publicznej, we wspólnocie i ekspresji kulturowej oraz o kontroli rozumu technicznego i oddaniu go ponownie w ręce obywateli zaangażowanych w demokratyczny, konsensualny dialog. Ponownie, wymiar społeczny jest kategorią centralną.

Edukacja dorosłych i demokracja

W centrum demokratycznych teorii stawia J. Habermas (2006) pojęcie dyskursu rozumianego jako narzędzie rozstrzygnięcia dysput, umożliwiania zbiorowych działań,

a także jako miara legitymizowania demokratycznych instytucji. Dlaczego się podporządkowywać? Na to pytanie J. Habermas odpowiada: nie w imię interesów politycznych, strategicznych czy państwowych, lecz z powodu siły argumentów. Siła polityczna generowana przez dyskurs, w którym wszystkie motywy z wyjątkiem kooperatywnego poszukiwania prawdy są wykluczane, jest właśnie tym, co zmusza do działań i jednocześnie je uprawomocnia.

Jądem krytyki kapitalizmu jest dla J. Habermasa zarzut, że sfera publiczna czy też dyskurs publiczny, zostały zredukowane w konsekwencji działalności polityków, specjalistów od *public relations*, reklamy i mediów w ogólności. Wskazuje on na powiązanie między pojęciami sfery publicznej i społeczeństwa obywatelskiego, by udowodnić, jak mechanizm kontroli może być wykorzystywany przez rynki i systemy biurokratyczne (Habermas 2006). Społeczeństwo obywatelskie działa w oparciu o założenie, że rząd nie reprezentuje interesów wszystkich ludzi. Mówimy tu o deficycie demokracji – istnieje luka między ideałem a rzeczywistymi praktykami demokracji. Przykładowo, ruch feministyczny zawsze wskazywał na deficyt demokracji i stronniczość systemu. Zamierzenia społeczeństwa obywatelskiego pozostają pod silnym wpływem analizy niedemokratycznych lub częściowo demokratycznych osiągnięć oraz pewnych koncepcji potencjalnego znaczenia demokracji. Społeczeństwo obywatelskie pełni dwojaką funkcję: kontroluje sprawujących władzę, by zapobiec nadużyciom oraz przebudowuje system w kierunku rewitalizacji demokratycznych praktyk. W złożonym społeczeństwie modernistycznym jakość demokracji ostatecznie zależy od istnienia sfery publicznej, od zaangażowania ludzi w politykę, od organizacji i stowarzyszeń, wspierających kształtowanie opinii na drodze dyskursu. Żywotne społeczeństwo obywatelskie jest esencją demokracji. Przekonanie o transformatywnej funkcji wolnego, otwartego dyskursu publicznego jest centralne w myśleniu J. Habermasa. Zaangażowanie w demokratyczną debatę jest sposobem osiągnięcia pełnego zrozumienia ludzkich potrzeb i interesów, gdyż to właśnie w tej debacie potrzeby są podzielane, a poprzez dyskurs – wyjaśniane i przekształcane.

Co właściwie ma na myśli J. Habermas mówiąc o potrzebie debaty? Chodzi mu o taką debatę, której celem jest rozwiązywanie praktycznych sporów w oparciu o ustanowiony zespół reguł i norm. Reguły te opierają się na równych prawach wszystkich zainteresowanych stron, posiadaniu odpowiednich dowodów na poparcie swojej tezy, obowiązku wskazania powodów, dla których podważamy stanowisko innych oraz otwarciu na rozwiązania alternatywne i na perspektywy innych.

J. Habermas zarysowuje koncepcję dyskursu jako debaty, w której wnioski są krytycznie testowane, istnieje równy dostęp do informacji, nikt nie jest wykluczony i wszystkim przysługują równe prawa uczestnictwa. Nie istnieje przymus zewnętrzny; wszystkich łączy kryterium roszczeń w granicach rozsądku, każdy ma prawo być wysłuchany, zaproponować temat, wnieść swój wkład, poczynić sugestie, skrytykować wniosek i podjąć decyzję w oparciu o nieprzymuszoną niczym ze-

wewnętrzną wagę lepszemu argumentowi. Wszystkie decyzje traktowane są jako tymczasowe i w każdej chwili mogą być poddane ponownej debacie. Trzy reguły, którymi rządzi się ten dyskurs to: (a) uniwersalizacja – obowiązkiem każdego jest otwarcie się na perspektywy innych, by zrównoważyć interesy – odwrócona wersja imperatywu kategorycznego I. Kanta, (b) jako ważne można uznać tylko te normy, które spotykają się z aprobatą wszystkich, których dotyczą, z uwzględnieniem ich zdolności do uczestniczenia w dyskursie oraz (c) konsens jest możliwy tylko wtedy, kiedy uczestnictwo jest dobrowolne. Dodatkowo, musi istnieć poczucie solidarności pomiędzy uczestnikami dyskursu rozumiane jako troska o dobro innych i szerszej wspólnoty. Właśnie tutaj J. Habermas dostarcza podstaw do odrzucenia zarzutu Inglisa (1997) o braku teorii władzy w koncepcji J. Mezirowa. Są to niezbędne warunki funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego i transformatywnego uczenia się (Mezirow 1995, s. 67).

Kwestia władzy ma kluczowe znaczenie dla koncepcji racjonalności komunikacyjnej J. Habermasa. Jest rozumiana przez niego jako zmierzająca do konsensu moc komunikacji ukierunkowanej na porozumienie w przeciwieństwie do władzy rozumianej jako zdolność do instrumentalizacji cudzej woli dla własnych celów⁷ (Habermas 2006, s. 162). Władza państwowa utrzymywana jest w ryzach przez prawo, rozumiane jako *medium*, przez które władza komunikacyjna przemienia się w administracyjną (tamże, s. 165). Jest to takie rozumienie władzy, w myśl którego suwerenność prowadzi do tworzenia prawa a władza społeczna zostaje przekuta na władzę administracyjną w drodze kształtowania się władzy komunikacyjnej. Każda władza państwowa wyrasta z władzy komunikacyjnej obywateli. *Sprawowanie władzy politycznej stosuje się do praw, które obywatele w dyskursywnie ustrukturuowanym procesie kształtowania opinii i woli sami sobie nadają (...)* (tamże, s. 185).

Analiza władzy biurokratycznej i procedur prawnych musi być powiązana z demokratycznym procesem kształtowania opinii i woli w sferze publicznej. Przebudowa pojęcia państwa, gospodarki i społeczeństwa obywatelskiego zarysowuje obraz nowoczesnych społeczeństw jako bytów czerpiących z trzech zasobów: pieniądza, władzy administracyjnej i solidarności, zapewniając sobie w ten sposób integrację społeczną. Społeczeństwo obywatelskie oparte na działaniach komunikacyjnych przyznaje kluczową rolę demokracji uczestniczącej i dyskursywnym debatom nastawionym na budowę otwartego społeczeństwa obywatelskiego; znaczenia nie mogą być ani kupione, ani wymuszone (Habermas 2000, s. 406).

Na tej podstawie transformatywna teoria uczenia się wykazuje, że dla edukatorów dychotomia pomiędzy rozwojem indywidualnym i społecznym jest fałszywa. Efektywnie uczący się dorośli w emancypacyjnym, uczestniczącym, demokratycznym społeczeństwie – społeczeństwie uczącym się – stają się wspólnotą krytyków kultury i działaczy spo-

⁷ Dwojakie rozumienie władzy wyprowadza Habermas z koncepcji H. Arendt: władza jako *Macht* i władza jako *Gewalt* (władcza przemoc) – zob. Habermas 2006, s. 162–166; przyp. tłum.

łecznych (Mezirow 1995, s. 68–70) a dychotomia między jednostką i społeczeństwem transcendentalizuje się poprzez epistemologię intersubiektywności. Mówiąc o intersubiektywności odwołuję się tu do komunikacyjnego wymiaru ścisłej zasady uniwersalizacji I. Kanta. B. Benhabib i F. Dallmayr (1990) ujmują to następująco:

Zamiast dociekać, jaki indywidualny czynnik moralny mógłby bezsprzecznie stać się uniwersalną maksymą dla każdego, zadaje się pytanie: jakie normy lub instytucje uzyskałyby zgodę członków idealnej lub realnej zbiorowości komunikacyjnej na reprezentowanie ich wspólnego interesu po uprzednim zaangażowaniu się w specjalną dyskusję lub rozmowę? Proceduralny model pragmatyki argumentacji zastąpiłby milczący eksperyment myślowy, na którym opiera się test uniwersalizacji Kanta (s. 131).

J. Habermas redefiniuje znaczenie pojęcia „uniwersalność” z poziomu jednostkowego do zbiorowo przestrzeganej procedury ratowania roszczeń normatywnych poprzez dyskurs. Punkt ciężkości przenosi się z problemu: co każdy uznałby za bezsprzecznie ważne, uniwersalne prawo?, na kwestię następującą: co do jakiej normy wszyscy mogą się zgodzić, że jest ona normą uniwersalną ?

J. Habermas (2002) prezentuje koncepcję kryzysu legitymizacji i motywacji, która przyjmuje formę bardziej systemową np. wycofanie poparcia lub motywacji niezbędnych do odtwarzania systemów. Istniejący kryzys prowadzi do anomii i by zapewnić motywację i legitymizację niezbędną do reprodukcji systemu, atakuje się kulturę i osobowość. Reprodukacja materialna realizowana jest kosztem reprodukcji symbolicznej, nieuchronnie zmierzając ku psychopatologii, chorobom psychicznym i kulturowemu wydziedziczeniu (Habermas 2002, s. 249–250). Dzieje się to w momencie, gdy obszary aktywności zależne od medium działania komunikacyjnego zostają skomercjalizowane i zbiurokratyzowane a proces normalnej mediacji przeradza się w patologiczną kolonizację (Habermas 2002, s. 550). To przemawiająca do wyobraźni sytuacja, z którą muszą się zmierzyć transformacyjni edukatorzy działający w imię jednostkowej, instytucjonalnej czy społecznej zmiany – wizja, która łączy wszystkie trzy elementy.

Uczenie się dorosłych a dekolonizacja świata życia

Opór wobec kolonizacji przyjmuje zdaniem J. Habermasa nowe formy. Konflikt klasowy zostaje zastąpiony poprzez konflikt pomiędzy systemem a światem życia (2002, s. 586–587). Zarówno edukacja, rozwój społeczności lokalnej i oddolne ruchy, jak i samoorganizujące się grupy prowadzące badania uczestniczące i zbiorowe badania w działaniu w obrębie systemu, mogą doprowadzać do zmiany, ponieważ wszyst-

kie są przykładami autonomicznej sfery publicznej (Kemmis 1998, s. 280–282). We wszystkich tych grupach:

Praktyka alternatywna skierowana jest przeciwko podporządkowanej zyskowi instrumentalizacji pracy zawodowej, przeciwko podporządkowanej rynkowi mobilizacji siły roboczej, przeciwko rozciągnięciu presji konkurencji i wydajności aż po szkołę podstawową. Wymierzona jest ona również przeciwko przeliczaniu na pieniądze czynności pojmowanych jako służba, stosunków międzyludzkich oraz czasu, przeciwko konsumpcjonistycznemu przedefiniowaniu prywatnych sfer życia i indywidualnych stylów życia (Habermas 2002, s. 710).

Nowe ruchy społeczne próbują pokonać efekty kolonizacji świata życia. Nie jest to radykalizm Marksa czy Lenina, lecz radykalizm samoograniczający się, w którym chodzi o wywołanie zmian poprzez kreowanie autonomicznej sfery publicznej, debat i dyskusji, pozwalając jednocześnie systemom administracyjnym i gospodarczym zachować ciągłość działania. Może to dać edukatorom zainteresowanym transformacją przejrzysty mandat do działania na styku i obrzeżach systemów, by humanizować je i przekształcać w imię dobra wspólnego.

A zatem, czy edukacja dorosłych będzie służyła systemowi, czy światu życia? Dostrzegając rosnącą rolę systemu w edukacji, życiu rodzinnym i aktywności lokalnej, M. Collins (1991) wyróżnił nową *strefę problemów wyrastających na pograniczach oddzielających system od świata życia* (s. 94). Deprecjacja umiejętności (*deskilling*) świata życia była wspierana, przynajmniej częściowo, przez edukację dorosłych i jej trwałe związki z systemem. Z perspektywy państwa edukacja dorosłych jest widziana jako przestrzeń służąca wspieraniu gospodarki. Ale polityka edukacyjna oparta jedynie na potrzebach rynku musi pozostawać do głębi skażona.

Edukacja dorosłych zwykle zawiera sojusze z systemem, nie ze światem życia. Jednakże system zaadaptował dyskurs całożyciowego uczenia się, który zwykle wiąże się z koniecznością wpisania pojedynczych, indywidualnie uczących się jednostek w kształtowane przez wielkie korporacje *status quo* gospodarki. Edukacja dorosłych jest częścią aparatu państwowego (poprzez zaangażowanie w politykę, dostarczanie programów i usług), a jednocześnie pozostaje wobec niego bardzo krytyczna. Związki między edukacją dorosłych a państwem zwykle są bardzo złożone, opierają się zarówno na oporze i kontestacji, jak i na reprodukcji.

Edukatorzy dorosłych mają zatem możliwość dokonania wyboru. P. Freire wiedział, że edukacja nigdy nie jest neutralna i wymaga opowiedzenia się po stronie systemu lub po stronie świata życia. Edukatorów dorosłych możemy znaleźć w sektorach państwowych (szkoły), gospodarce (szkolenia zawodowe, zmiany organizacyjne) lub w społeczeństwie obywatelskim. Jak przyczynić się do dekolonizacji świata życia? – oto najważniejsze wyzwanie jakie przed nimi stoi. Jego częścią jest zmaganie się z systematycznym zakłócaniem komunikacji publicznej (debaty edukacyjnej) poprzez zawężanie dyskusji do kwestii technicznie rozumianego rozwiązywania problemów

i przesłanianie rzeczywiście istotnych warunków niezakłóconej komunikacji, służącej zbiorowemu kształtowaniu woli.

Krytyczna edukacja dorosłych za swoje normatywne zadanie uważa ochronę i zachowanie krytycznego refleksyjnego świata życia (Welton 1995, s. 5). Teoria krytyczna spełnia tę obietnicę i umożliwia nam myślenie o społeczeństwie jak o wielkiej szkole. J. Habermas zwraca się do rozległego grona jednostek o potencjale transformatywnym, pracujących w różnych instytucjach sektora publicznego i działających w ruchach społecznych (Welton 1995, s. 25). Identyfikując aktorów społecznych, takich jak np. dziennikarze, którzy wyłaniają się ze zbiorowości i zyskują mandat krytyczny, określa rolę jaką *powinni* oni pełnić, w konstruowaniu i wspieraniu krytycznej sfery publicznej. Twierdzi, że dziennikarze i media *powinni rozumieć siebie jako mandatariuszy oświeconej publiczności, której gotowość uczenia się i zdolność do krytyki zakładają, a zarazem domagają się od niej tych przymiotów i je wzmacniają* (Habermas 2006, s. 398). Może to być dogodny wstęp do zdefiniowania roli edukatora dorosłych, ponieważ jest ona ulokowana w tych samych przestrzeniach publicznych i wiąże się zarówno ze wspieraniem dorosłych w dekolonizacji świata życia na drodze demokratycznego, krytycznego dyskursu, jak i z przekształcaniem systemów (organizacje, biurokracje i miejsca pracy).

Uczenie się dorosłych a systemy dyskursywne

Jako oferenci społecznych celów transformacji systemów, ruchy społeczne odgrywają kluczową rolę w uwrażliwianiu systemów na imperatyw wzajemnego porozumienia. G. Sonnert (1994) zaproponował podejście, które zawiera się w pytaniu: Czy w kontekście teorii rozwoju moralnego L. Kohlberga (1984) i dyskursów J. Habermasa możliwe jest społeczeństwo, które osiągnęło szóste stadium rozwoju moralnego?

W stadium szóstym, (uniwersalnych zasad sumienia) poprawnym rozwiązaniem w sytuacji dylematu moralnego jest jego rozwiązywanie poprzez ukonstytuowanie dyskursu (Sonnert 1994, s. 129). Jednak jeśli zdamy sobie sprawę, że dyskurs nie może być podtrzymywany wiecznie, ponieważ społeczeństwo nie może realizować swoich funkcji pozostając w dyskursywnym zawieszaniu, musimy przyjąć konieczność istnienia stabilnych instytucji pozwalających na realizowanie spraw społecznych i skuteczne działanie. Według G. Sonnerta społeczeństwo musi tworzyć także instytucje niedyskursywne i akceptować fakt, że w pełni dyskursywne społeczeństwo jest niemożliwe. Jego zdaniem, sposobem na oddzielenie obszarów dyskursywnych (sprawiedliwość, troska, wzajemne porozumienie) od niedyskursywnych (wydajność i wykonalność) jest metadyskurs, będący połączeniem pragmatyki z pryncypialnością (Sonnert 1994, s. 131).

Zarysowując pojęcie metadyskursu G. Sonnert posługuje się przykładem wprowadzenia elementów dyskursywnych w sferę biurokracji. Rozsądnym wydaje się ekstrapolacja tego przykładu i założenie, że systemom samym w sobie można nadać charakter dyskursywny. Metadyskurs odpowiadałby zatem na pytanie: jak ustrukturuować system, by móc zastosować w nim zasady dyskursu nie tracąc przy tym na jego efektywności? W odniesieniu do biurokracji Sonnert proponuje trzy strategie, które mogą być wykorzystane również do budowania systemów dyskursywnych. Wyróżnione strategie to: definicja granicy (*boundary definition*), wgląd metadyskursywny (*meta-discoursiv review*) i transformacja systemu.

W definicji granicy istnienie przestrzeni niedyskursywnych jest dostrzegane i respektowane, a obszar ich wpływów jest wyznaczony i zwarty. Metadyskurs stawia pytanie o usytuowanie linii demarkacyjnej (Sonnert 1994, s.133). J. Habermas proponował *dokonanie podziału gdzieś pomiędzy obszarem materialnej reprodukcji odpowiedzialnej dla biurokratycznych instytucji (i rynku) a strefą wpływów reprodukcji symbolicznej, gdzie struktury dyskursywne powinny być zachowane* (Sonnert 1994, s. 133), czyli pomiędzy systemem a światem życia. Przypomina to omawiany wcześniej *model kontrolowanego przez świat przeżywany konfliktu granic między tym światem a oboma podsystemami (...)* (Habermas 2000, s. 410).

Metadyskursywny wgląd pozostawia otwartą możliwość ewentualnego zrewidowania wybranych struktur biurokratycznych. W tej strategii istnieje ciągła możliwość i szansa na zaangażowanie się w dyskurs na temat *status quo* i przebudowy metadyskursu w formę niedyskursywną. Wgląd ten opierałby się na szacowaniu i ocenianiu ewentualnego przekształcenia ruchu dyskursywnego w niedyskursywny, na przejściu od metadyskursu do czynności operacjonalizacyjnych.

Transformacja systemu umieszcza elementy dyskursywne w samym systemie, zwiększając jego dyskursywność. Celem tej strategii jest transformacja struktur od wewnątrz. Może to dotyczyć systemów biurokratycznych, organizacyjnych, instytucjonalnych, gospodarczych lub polityczno-prawnych. Budowa systemów dyskursywnych implikuje instytucjonalizację dyskursu (Sonnert 1994, s. 133).

Nie zakłada się, że będzie to proces łatwy. Niezwykle trudno jest znaleźć sposób na połączenie struktur dyskursywnych i niedyskursywnych, zachowując przy tym równowagę pomiędzy dyskursem a efektywnością. Zagadnienia te mogą być rozpatrywane i rozwiązywane jedynie w momencie inicjowania procesu zmian i instytucjonalizacji dyskursu. Edukacja dorosłych ma za sobą długą tradycję działania na rzecz wzmocnienia dyskursywności struktur w instytucjach. Propozycje teoretyczne urzeczywistniania uczenia się transformatywnego w systemach, organizacjach, instytucjach i wspólnotach zaproponowali między innymi Argyris (1987) czy V. Marsick (Marsick, Bitterman, van der Veen 2000). Nie wiązało się to z ryzykiem obniżenia wydajności. Przeciwnie, ulegała ona raczej zwiększeniu. Wzrastała także motywacja a kryzysy były rozwiązywane.

Wnioski

Omówione koncepcje J. Habermasa wpłynęły na kształt transformatywnej teorii uczenia się i udowodniły, że pozostaje ona mocno zakorzeniona w teorii społecznej, społeczny wymiar jest jej rdzeniem. Wymiary społeczny, kulturowy i jednostkowy są zróżnicowanymi i powiązаныmi elementami świata życia. Wskazuje to na dwojakie zadanie edukacji transformatywnej: wzmocnienie świata życia i obrona przed kolonizacją systemu oraz wprowadzenie do systemu zaangażowania na rzecz krytycznej refleksji, krytycznego uczenia się i wspierania dyskursywnego rozumienia. Transformacja systemu i świata życia, pracy i interakcji, sytuuje wymiar społeczny w centrum teorii transformatywnej.

*Przekład z jęz. angielskiego
Adrianna Nizińska*

Bibliografia

- ALWAY J., 1995, *Critical theory and political possibilities: Conceptions of emancipatory politics in the works of Horkheimer, Adorno, Marcuse and Habermas*, Greenwood Press, Westport Conn.
- ARGYRIS C., 1987, *Personality and organization*, Garland, New York.
- BENHABIB S., DALLMAYR F., 1990, *The communicative ethics controversy*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- CLARKE M.C., WILSON A., 1991, *Context and rationality in Mezirow's theory of transformative learning*, *Adult Education Quarterly*, 41(2).
- COHEN J., ARATO A., 1992, *Civil society and political theory*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- COLLINS M., 1991, *Adult education as vocation: A critical role for the adult educator*, Routledge, London.
- COLLARD S., LAW M., 1989, *The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory*, *Adult Education Quarterly*, 39(2).
- CUNNINGHAM P.M., 1992a, *From Freire to feminism: The North American experience with critical pedagogy*, *Adult Education Quarterly*, 42(3).
- CUNNINGHAM P.M., 1992b, *University continuing educators should be social activists*, *Canadian Journal of University Continuing Education*, 18(2).
- DAVIS D.C., ZIEGLER M.F., 2000, *Transformative learning at the large system level: Using a participative research process to help change the culture of a State's welfare system*, [in:] *Proceedings of the Third International Conference on Transformative Learning*, Teachers College, Columbia University, New York.
- DURISH P., GORMAN R., MOJAB S., MORRELL A., SCHUGURENSKY D., SWORD D., 1999, *Civil society, cultural hegemony, and citizenship: Implications for adult education*, [in:] *Proceedings of the 40th Annual Adult Education Research Conference*, <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/ab1999.htm#Symposia>.
- FLECHA R., 2000, *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*, Rowman & Littlefield, Lanham, Md.
- FLEMING T., 1998, *Learning for a global civil society. The Adult Learner*, *The Journal of Adult and Community Education in Ireland*.

- HABERMAS J., 1975, *Legitimation crisis*, Beacon Press Boston.
- HABERMAS J., 1983, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, PIW, Warszawa.
- HABERMAS J., 1984, *Observations on "the spiritual situation of the age"*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- HABERMAS J., 2000, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Universitas, Kraków.
- HABERMAS J., 2002, *Teoria działania komunikacyjnego. Tom II – Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, PWN, Warszawa.
- HABERMAS J., 2006, *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- HALL B., MCKMIGHT J., PANDAK C., 1999, *Why adult educators should be concerned with civil society. Proceedings of the 40th Annual Adult Education Research Conference.*
http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99symp_hall.htm
- HART M., 1990, *Critical theory and beyond: Further perspectives on emancipatory education*, *Adult Education Quarterly*, 40(3).
- INGLIS T., 1997, *Empowerment and emancipation*, *Adult Education Quarterly*, 48(1).
- KEMMIS S., 1998, *System and lifeworld, and the conditions of learning in late modernity*, *Curriculum Studies*, 6(3).
- KOHLBERG L., 1984, *Essays on moral development. Vol. 2. The psychology of moral development: Moral stages, their nature and validity*, Harper & Row, San Francisco.
- MARSICK V., BITTERMAN J., VAN DER VEEN R., 2000, *From the learning organization to learning communities toward a learning society*, Information Series No. 382, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus, Ohio.
- MEZIROW J., 1989, *Transformation theory and social action: A response to Collard and Law*, *Adult Education Quarterly*, 39(3).
- MEZIROW and Associates, 1990, *Fostering critical reflection in adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MEZIROW J., 1991a, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MEZIROW J., 1991b, *Transformation theory and cultural context: A reply to Clarke and Wilson*, *Adult Education Quarterly*, 41(3).
- MEZIROW J., 1995, *Transformation theory of adult learning*, [in:] M.R. Welton (ed.), *In defense of the lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*, Suny Press, New York.
- MEZIROW J., 1996a, *Adult education and empowerment for individual and community development*, [in:] B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, A. Ryan, *Radical Learning for Liberation*, MACE, National University of Ireland Maynooth.
- MEZIROW J., 1996b, *Contemporary paradigms of learning*, *Adult Education Quarterly*, 46(3).
- MEZIROW J., 1997, *Transformation theory out of context*, *Adult Education Quarterly*, 48(1).
- MEZIROW J., 2000, *Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory*, [in:] J. Mezirow and Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MURPHY M., 2001, *The politics of adult education: State, economy and civil society*, *International Journal of Lifelong Education*, 20(5).
- NEWMAN M., 1994, *Defining the enemy: Adult education in social action*, Stewart Victor, Sydney.
- REHG W., 1996, "Translator's Introduction", [in:] J. Habermas, *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, Polity Press, Cambridge, UK; SHAW M., TAYLOR L., 2000, *Leadership development and organizational transformation*, [in:] Proceedings of the Third International Conference on Transformative Learning, Teachers College, Columbia University, New York.
- SONNERT G., 1994, *Limits of morality: A sociological approach to higher moral stages*, *Journal of Adult Development*, 1(2).
- WARREN M.E., 1995, *The self in discourse democracy*, [in:] S.K. White (ed.), *The Cambridge companion to Habermas*, Cambridge University Press, Cambridge.

- WELTON M.R., 1995, *In defense of the lifeworld: A Habermasian approach to adult learning*, [in:] M.R. Welton (ed.), *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*, Suny Press, New York.
- WILDEMEERSCH D., LEIRMAN W., 1988, *The facilitation of the lifeworld transformation*, *Adult Education Quarterly*, 39(1).

Habermas on Civil Society, Lifeworld and System: Unearthing the Social in Transformation Theory

The debate as to whether transformative learning theory has an adequate social dimension has contributed to the clarification and development of the theory. But this debate has been, to a great extent, framed within transformation theory as outlined by Mezirow. Transformation theory frequently refers to the work of Jürgen Habermas as providing important insights that are foundational for the theory. This paper outlines some key ideas from Habermas that are crucial to unearthing the social dimension in transformation theory. Habermas, in outlining a critical theory describes society in terms of the state, economy and civil society. In civil society he sees both an antidote to the effects that the system world has on civil society and also the possibility that the system can be made more democratically accountable. This paper shows how transformation theory, by drawing on these ideas, has a social dimension.