

Michał GŁAŻEWSKI

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Semantyka dziecka Przyczynek autopojetyczny

Abstract: Semantics of a Child. An Autopoietic Contribution

The subject of the article is the notation of a child in the theory of autopoietic systems, developed by the German sociologist and pedagogue Niklas Luhmann, at present one of the most interesting and most bearing variants of the general theory of systems. Luhmann understands the society not as an assemblage of people, but as an operative closed process of communication. Such an attitude sometimes wakes controversies because of its radical functional-cybernetic character of the theory and the terms applied (e.g. a man as a non-trivial machine). Contemporarily, the theory of autopoietic systems has been developed and modified in form of specific applications for social analyses in sociology, psychology and pedagogics. In the paper were showed some attributes of child's notation as autopoietic psychic system: its medium function in education, education goals, communication codes, teaching and learning possibilities.

Key words: pedagogy, Luhmann, child, autopoietic system

Słowa kluczowe: pedagogika, Luhmann, dziecko, system autopojetyczny

Wprowadzenie

Tradycyjnie „pod pojęciem wychowanie rozumie się zwykle zmianę osób przez specjalne zabiegi komunikacyjne”¹ — stwierdza Niklas Luhmann (2006a, s. 7), wskazując na konstytutywne elementy tego pojęcia: dziecko, różnicę wieku (a co za tym idzie doświadczenia) między wychowankiem a wychowawcą oraz atrybuty tej relacji, takie jak: wolność i podmiotowość wychowanka (*Selbstbe-*

¹ W oryginale: „Unter Erziehung versteht man üblicherweise die Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation”. (Przekład cytatów obcojęzycznych — jeśli nie zaznaczono inaczej — M. G.).

stimmung). Wychowanie w takim ujęciu sprowadza się zatem do „psychicznych skutków komunikacji” (s. 7), które — w odróżnieniu od socjalizacji — są powodowane intencjonalnie. To stanowisko oparte jest na przekonaniu, że człowiek musi zostać przysposobiony do uczestnictwa w społeczeństwie (funkcja adaptacyjna wychowania), a indywidualność jednostki musi być rozwijana w taki sposób, by udział ten postrzegała i realizowała jako własny i oczywisty (funkcja rekonstrukcyjna)².

Sam Luhmann wychowanie rozumie jednak całkiem odmiennie.

Dziecko jako medium wychowania

Dla Luhmanna³ wyrażenie *dziecko* ma charakter kluczowy i oznacza odkrycie medium do celów komunikacyjnych w systemie edukacji. Niniejszy przyczynek

² To wersja słynnego twierdzenia Arystotelesa: „Nihil est in intellectu quin prius fuerit in sensu”. Poglądy samego Arystotelesa w tym zakresie ulegały zresztą zmianom: we wczesnych dialogach „Arystoteles zbija tezę materialistów, zgodnie z którą dusza składa się z pierwiastków materialnych względnie jest ich harmonią, tj. odpowiednio dobraną proporcją; jest pochodzenia boskiego; życie na ziemi ma dla niej charakter kary za popełnione winy; lepiej byłoby dla niej wcale nie łączyć się z ciałem, a skoro się już z nim złączyła, jak najprędzej je opuścić. [...] Uczenie się polega na przypominaniu sobie (ἀνάμνησις) wiadomości znanych duszy przed jej połączeniem się z ciałem. W tym życiu nie pamięta ich dla tej samej racji, dla której człowiek złożony ciężką chorobą zatracca uprzednie wspomnienia. Odzyskuje je w chwili swej rozłąki z ciałem, podobnie jak człowiek, którego opuszcza choroba, odzyskuje pamięć zdarzeń ją poprzedzających” (Siwek, 1992, s. 13). Już w *Zachęcie do filozofii* Arystoteles pisze, iż ciało nie jest więzieniem duszy, ale jej „narzędziem” (ὄργανον): „[...] działająca osoba [...] posługuje się swoim ciałem jakby sługą i podlega przypadkowi, ale zazwyczaj dobrze spełnia te czynności, którymi kieruje rozum, nawet wtedy gdy większa część działań została dokonana za pomocą ciała jako narzędzia” (Arystoteles, 1988, s. 11). Poglądy filozofa zyskują jednak ostateczną postać w traktacie *O duszy* (*De anima* — Περὶ ψυχῆς). Dusza „jest mianowicie substancją w znaczeniu formy, która decyduje o istocie [wyżej] określonego ciała” (1992, s. 71). I dalej: „Dusza jest «przyczyną» i «zasadą» żywego ciała” (415b), co K. Leśniak opatruje przypisem: „W tym rozdziale [...] Arystoteles przedstawia definicję duszy z jej skutków naturalnych. W tym miejscu — po ich wyłożeniu — przedstawia właściwy sens definicji: ‘dusza jest zasadą, dzięki której żyjemy, czujemy, myślimy i wykonujemy ruchy’. Jest on identyczny ze znaczeniem zdania: Jesteśmy uczeni dzięki wiedzy, która na kształt formy okrywa naszą władzę myślową” (s. 76, przypis 47).

³ Niklas Luhmann (1927–1998) od końca lat sześćdziesiątych wywierał silny wpływ na niemiecką i międzynarodową socjologię, tworząc nawet własną „szkołę”. Rozbudował teorię systemów autopojetycznych, opierając ją na swoistej, oryginalnej koncepcji komunikacji w społeczeństwie. Odbył studia podyplomowe na Uniwersytecie Harvarda (pobyt na rocznym stypendium 1960–1961, studia m.in. u Talcotta Parsonsa), pracował w Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften w Speer (1962–1965). Później kierował pracownią (*Sozialforschungsstelle*) na Uniwersytecie w Münster, gdzie w 1966 r. uzyskał tytuł doktora nauk społecznych, a pięć miesięcy później habilitował się na podstawie pracy *Recht und Automation in der öffentlichen Verwaltung. Eine verwaltungswissenschaftliche Untersuchung*. W 1968 r. krótko pracował jako profesor na Uniwersytecie we Frankfurcie nad

stanowi próbę rekonstrukcji zawartości semantycznej tego pojęcia w Luhmannowskiej koncepcji systemów autopojetycznych.

Od prac Philippe’a Ariès⁴ w pedagogice pojawiło się rozumienie faktu, że „dziecko jest jednostką semantyczną, którą należy odróżniać od organizmów i psychicznych właściwości ludzi dorastających. Dziecko jest [...] konstruktem obserwatora” (Luhmann, 2006a, s. 24)⁵. Analiza historyczna pojęcia *dziecko* ukazuje, że właśnie ta jego polisemantyczność determinuje cele edukacyjne, nadając wychowaniu zmienną tożsamość: „Wpierw jako specyfikę roli (jako proste *societas*) w już kompleksowych *societas* domowych, następnie jako wychowanie szkolne — skorelowane” (s. 24).

Podstawą semantyki *dziecka* jest odmienność w porównaniu z dorosłymi: jego wymiary i proporcje ciała, sposób zachowania, mowa, okazywane emocje.

Menem. W latach 1968–1993 był profesorem socjologii na Uniwersytecie w Bielefeld. Jego główne prace to: *Soziologische Aufklärung* (1967–1995), *Funktion der Religion* (1977; przekład pol. pt. *Funkcja religii*, 1998, 2007), *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität* (1982; przekład pol. pt. *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, 2003), *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (1984; przekład pol. pt. *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, 2003), *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (1988), *Das Recht der Gesellschaft* (1993), *Die Realität der Massenmedien* (1996), *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (1997).

⁴ W książce *Historia dzieciństwa (L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime)*, wydanej w Paryżu w 1960 r., Ariès wykazuje, że „dzieciństwo” jako stan społeczny zostało „wynalezione” w Europie przez dorosłych członków społeczeństwa stosunkowo późno, bo dopiero u schyłku XVI w. Od tego czasu nastąpiło tworzenie funkcjonalnego dystansu między sferą intelektu a sferą uczuć, które są właściwe dzieciom, a „dorobnością”. Dawniej rzeczywistość nie znano ani przymusu szkolnego, ani instytucji przedszkola czy zawodowego wychowawcy i dopiero nowożytna cywilizacja Zachodu doprowadziła do „izolowania dzieci z życia dorosłych”, produkowania dla nich specjalnych ubrań i zabawek, tworzenia instytucji dydaktyczno-wychowawczych, wpajających dzieciom specjalnie dla nich spreparowaną wiedzę i wychowujących je wedle wykoncypowanych prawideł, zawartych w różnych, często sprzecznych ze sobą teoriach hodegetycznych. Dziecko znalazło się wprawdzie pod szczególną ochroną społeczną, nie musiało już, jak wcześniej, ciężko pracować, cały swój czas mogło poświęcić na naukę i zabawę, lecz te zmiany jego statusu oznaczają „nieuchronne wykluczenie go z jakiegokolwiek udziału w życiu społecznym”. Pierwsze kilkanaście lat życia człowieka stało się swoistym okresem „inkubacji” w szkole, a dzieciństwo zostało konsekwentnie usunięte z życia społecznego dorosłych jako „czynnik dysfunkcjonalno-destrukcyjny” (por. Wagner-Winterhagen, 1981, s. 51).

⁵ Samo pojęcie *obserwatora* Luhmann wprowadza do swych rozważań następującym pytaniem: „Dotąd mówiłem wciąż tylko o operacjach, wychodząc z podstawowego założenia, które nadal jest aktualne, że dla zrozumienia systemów w taki sposób, jak one się same wytwarzają, należy wyjść od operacji, a nie od ostatecznie nierozwiązywalnych [unauflösbar] elementów. [...] Teraz pojawia się obserwator. Teraz wszystko się zmienia. Tym samym ulega zmianie cała podstawa teoretyczna i to oznacza wyczerpanie się tego nieco uproszczonego języka ontologicznego, którym się dotychczas posługiwałem, gdyż powiedziałem przecież, że trzeba zważać na operacje. Teraz jednak stawiamy pytanie, kto to mówi” (Luhmann, 2006b, s. 138–139). Odpowiedź pochodzi z teorii autopoezy: „«Wszystko, co się mówi, mówione jest przez obserwatora», twierdzi Maturana” (s. 140).

W tym sensie „dzieci są konstruktem różnicowania” (s. 25)⁶. To różnicowanie określa jedną stronę dziecka, a zewnętrzne, obserwowalne przejawy jego aktywności służą za podstawę wyobrażenia sobie jego „życia wewnętrznego”, operacji wykonywanych w obrębie jego systemu psychicznego (o Luhmannowskiej metaforze *black box* szerzej zob. Głażewski, 2010b, s. 193 i nast.).

W teorii systemów Luhmanna określenie *dziecko* odnosi się „do jedności, która jako system autopojetyczny sama się reprodukuje zarówno przez życie, jak i przez świadomość. I w sensie organicznym, i w sensie psychicznym takie systemy są każdorazowo determinowane przez swój stan [*zustandsdeterminiert*]. To znaczy, że kontynuują własne operacje, wychodząc od tego stanu, w jakim się każdorazowo znajdują, przy czym stan ten stanowi rezultat ich własnych poprzednich operacji” (Luhmann, 2006a, s. 28).

Luhmann przywołuje tu pojęcie maszyny trywialnej (*Trivialmaschine*) Heinza von Foerstera, która stosownie do danej funkcji transformacyjnej przekształca operacje typu *input* w operacje typu *output*, przy czym czyni to, nie zakłócając swego aktualnego stanu i zawsze w taki sam sposób — tak długo, jak długo nie zmienia się funkcja transformacyjna. Luhmann podkreśla jednak, że systemy organiczne i systemy psychiczne nie są maszynami trywialnymi, lecz maszynami autoreferencjalnymi (mającymi zdolność odnoszenia się do własnych wcześniejszych operacji). Stąd np. niemożliwe jest, by uczniowie zachowywali się na lekcji jak maszyny trywialne, reagując adekwatnie (zawsze przewidywalnie) na pytania nauczyciela przez generowanie (zawsze prawidłowych) odpowiedzi⁷, a przecież takie kryteria można odna-

⁶ Nie jest to oczywiście stanowisko odosobnione. W tym samym duchu pisze o dziecku np. Neil Postman: „Dzieciństwo jest artefaktem społecznym, nie kategorią biologiczną. Nasze geny nie dają nam jasnych wskazówek co do tego, kto jest, a kto nie jest dzieckiem, a prawa doboru naturalnego nie wymagają rozróżnienia między światem dorosłych i światem dzieci. W istocie, jeśli przez słowo *dzieci* będziemy rozumieć szczególny rodzaj ludzi w wieku, powiedzmy, między 7. a 17. rokiem życia, którzy wymagają specjalnych form wychowania i ochrony oraz są, jak się zakłada, jakościowo inni od dorosłych, to istnieje mnóstwo dowodów na to, że dzieci istnieją od niemal czterystu lat” (Postman, 2001, s. 198).

⁷ Por.: „Rozwiązanie problemu leży w tym, że uczący się są traktowani jak maszyny trywialne. Maszyny trywialne różnią się od maszyn nietrywialnych, np. maszyn Turinga, przez to, że dzięki pewnej zapisanej w nich regule produkują pewien *output* [jako reakcję] na pewien określony impet. Jeśli są prawidłowo zaprogramowane, dają one właściwą odpowiedź na pytanie. Może istnieć więcej niż jedna prawidłowa odpowiedź — np. przy interpretacji tekstu, ale nawet wtedy struktura maszyny trywialnej przyjmuje założenie, że szerokość pasma prawidłowości jest ograniczona i że maszyna się zatrzyma lub popełni błąd, jeśli te granice zostaną przekroczone. Decydujące jest przy tym to, że maszynie jest zupełnie obojętny stan, w jakim się sama każdorazowo znajduje, lecz funkcjonuje wyłącznie jako regulowana transformacja *input* w *output*. Nietrywialne maszyny natomiast przy takich operacjach pytają same siebie i dlatego przy całej transformacji *input* — *output* reagują one zawsze też na swoje chwilowe położenie. Na pytanie dają raz taką, a raz inną odpowiedź, zależnie od tego, dokąd doprowadził je poprzedni *output* (maszyny Turinga), albo od tego, jak się czują i ja-

leżć, nieraz formułowane wprost, także we współczesnych koncepcjach pedagogicznych.

Systemy autopojetyczne są determinowane przez strukturę (*strukturdeterminiert*), to znaczy, że do procedowania od operacji do operacji potrzebują struktur, które ograniczają zakres możliwych połączeń. Obserwator może rozróżnić i określić ich jedność przez opisanie ich struktur, nastawień, przyzwyczajień, cech charakterystycznych itp. Strukturalna złożoność systemu jest bowiem niższa niż jego złożoność operacyjna i stąd oferuje ona pewne korzyści oraz zalety obserwacyjne i deskryptywne.

Ta charakterystyka jest prawdziwa w stosunku do wszystkich ludzi. Przeczy ona jednak „tradycyjnej semantyce *dziecka*, która musi być przyporządkowana temu, kto ją projektuje i stosuje do strukturyzacji własnego myślenia bądź komunikacji” (Luhmann, 2006a, s. 29).

Między komunikacją a świadomością istnieje sprzężenie strukturalne (*strukturelle Kopplung*). Żadna komunikacja nie jest możliwa bez udziału świadomości, „choć jest w swej sekwencji zorganizowana autopojetycznie. [...] Wprawdzie świadomość może operować bez współdziałania komunikacji i nawet strukturyzować własne sekwencje myślowe w formie językowej, lecz nie może (lub też może jedynie w bardzo szczątkowej formie) zaistnieć, jeśli nie współdziała w komunikacji językowej” (s. 30).

Przesłanką tego sprzężenia strukturalnego jest „kontinuum materialności o charakterze fizycznym, które podtrzymuje i umożliwia wspólne widzenie i słuchanie” (s. 31). Jego podstawa osadzona jest w innym medium, „umożliwiającym autopojezę komunikacji i świadomości, bez ingerowania w nie w jakiś determinujący sposób” (s. 31). Sprzężenia strukturalne są kompatybilne z autopojezą sprzężonych systemów. Nie są natomiast momentem strukturalnym, czyli rodzajem wymogu operacyjnego, ingerującym w ciągłość procesu autopojezy. Można rozpoznać je jako swoistą irytację, pobudzenie, które współdecyduje o tym, co dzieje się „na ekranie zaangażowanych systemów” (s. 31).

Irytacja może, podobnie jak np. zaskoczenie, „wystąpić wyłącznie dzięki rekursywnej sieci operacji i struktur, za pomocą których system sam się reprodukuje” (s. 31–32). Jest to pewien specyficzny stan, który nie jest dany jako taki

kie wrażenia oddziałują na nie w tej sytuacji i określają ich położenie. Są one mniej niezawodne [*zuverlässig*], a jednak zdolne do przystosowywania się w niezaprogramowany sposób. [...] Oczywiście wszystkie systemy psychiczne, wszystkie dzieci, wszyscy uczniowie, wszyscy uczący się są maszynami nietrywialnymi. [...] Jeśli zatem pedagogika chce doskonalić to, co zastaje w człowieku, to wszystko przemawia za tym, by wychodzić od specyfiki maszyny nietrywialnej i rozbudowywać jej nietrywialny sposób funkcjonowania. To oznaczałoby przede wszystkim powiększenie pola swobody «ja» w jego rozwoju w odniesieniu do relacji «ja» i programu oraz stwarzanie większej wolności, to znaczy większej niepewności, niedoskonałości [*Unzuverlässigkeit*]” (Luhmann, 2004, s. 36–37).

w otoczeniu i wprowadzany z niego do systemu. Przetransponowanie komunikacji i świadomości — sprzężeń strukturalnych — w irytację implikuje związek między systemem a otoczeniem, dostępny jedynie dla obserwatora, charakteryzujący się pewnymi stanami własnymi, na które system może i musi reagować autopojetycznie. „Sprzężenie strukturalne daje impuls do tego rodzaju irytacji permanentnej [*Dauerirritation*] systemów; kiedy powtarza się ono z tendencją do pewnej trwałości i oddziałuje z pewną typowością na system (choćby jako język), należy przyjąć, że wyzwała w systemie procesy rozwoju strukturalnego, które obserwator może rozpoznać jako ukierunkowane, a w każdym razie nie-przypadkowe” (s. 32). Takie permanentne pobudzenie, występujące w świadomości uczestniczącej w komunikacji w sposób powtarzalny i w powtarzalnych formach (języku), jest kluczem do zrozumienia problemu socjalizacji. Pokazuje ono, „[...] że (1) każda socjalizacja jest autosocjalizacją, a zatem nie może się urzeczywistnić w formie przekazu; że (2) wytwarza ona różnorodność systemowo specyficznych form, wychodzącą daleko poza warunki inicjujące [...]; że (3) prowadzi ona mimo to w nieprzypadkowym kierunku, który umożliwia wzajemne nastawienie się ludzi na siebie — mimo ich autoreferencjalnej zamkniętości, mimo wzajemnej nieprzejrzystości oraz mimo ich dużego stopnia zróżnicowania strukturalnego; że (4) uczestnictwo w komunikacji językowej z jego frapującym, fascynującym światem form stanowi kluczowe przeżycie będące warunkiem powodzenia socjalizacji — niezależnie od tego, co sobie przy tym myśli świadomość poszczególne” (s. 33).

W tym złożonym kontekście społecznym warunkiem socjalizacji jest istnienie komunikacji językowej. W społeczeństwach o wysokim poziomie złożoności konieczne jest przy tym przewyciężenie pewnych progów nieprawdopodobieństwa (*Unwahrscheinlichkeitsschwellen*) i właśnie temu wyłącznie służy w przypadku wychowania medium dziecko. Oczywista jest zatem także jego reakcja na taki sposób traktowania: w świadomości dziecka zachodzą procesy stanowiące adekwatne operacje myślowe w sytuacji, gdy pojmie ono, że jest traktowane inaczej niż dorośli — jak dziecko właśnie. Konieczne jest zatem poszerzenie wiedzy na temat, „czy i jak oddziałują na zmiany strukturalne tego systemu leżące w kontekście tej semantyki przyzwolenia i zakazy, przyznawane zakresy swobody [*Freiheitskonzessionen*] oraz wyobrażenia dotyczące możliwości i niemożności, jeszcze-niemożności [*Nochnichtkönnen*] tego, czego nie trzeba jeszcze umieć, ale już się umie [*Nochnichtkönnenmüssensaberdochschonkönnen*]” (s. 34). Te efekty same z siebie się nie pojawiają, by zaspokoić oczekiwania i intencje pedagogiczne, gdyż nawet jeśli świadomość uczy się opisywać siebie samą jako dziecko i przyjmować adekwatną — dziecięcą — rolę w komunikacji, to reakcja na to ze strukturami autopojeży świadomości jest czymś zupełnie innym niż to, co w ten sposób staje się możliwe jako komunikacja.

Znaczenie oświeceniowej koncepcji *tabula rasa* polegało przede wszystkim na odrzuceniu przekonania o wrodzonych dyspozycjach, które należało jedynie w dziecku rozwinąć jako swoistą formę Arystotelesowskiej entelechii — pełni, postaci finalnej, dorosłości. To dało impuls pedagogice w sensie odpowiedzialności za rozwój człowieka i doprowadziło do wyodrębnienia się (*Ausdifferenzierung*) wychowania. Nigdy jednak nie przyjął się powszechnie radykalny pogląd, że człowiek jest „pustą skrzynią, którą można wypełniać dowolnymi treściami” (s. 36)⁸.

Człowiek — przywołując ponownie termin Luhmanna — „jest tylko czarną skrzynką, z którą obserwator może eksperymentować” (s. 36), zamkniętą, nieprzejrzystą, swoistą i tajemniczą formą egzystencji osobowej. Dziecko jest medium⁹ zatem tylko w tym sensie, że wychowawca może mu przypisać z wystarczającym prawdopodobieństwem pewne luźne sprzężenie jego myśli i wyobrażeń, które można później ewentualnie wykorzystać do realizacji zabiegów mających na celu usztywnienie tego sprzężenia, a w szczególności do tworzenia wiedzy. Pojęcie *black box* uwypukla probabilistyczny charakter tego procesu — nie ma i nie może być pewności co do tego, jak się ma to, co postrzegamy i traktujemy jako przejawy wewnętrznych operacji myślowych, emocjonalnych, woliowych, do wewnętrznej rzeczywistości zamkniętego systemu psychicznego. Niemożliwe jest wytworzenie przez jakiś inny system psychiczny czy społeczny relacji tożsamościowej własnych elementów z elementami systemu *black box*, „gdyż to by oznaczało stopienie tych systemów w jeden” (s. 37). Zasada ta obowiązuje nie tylko w przypadku obserwacji zewnętrznej, ale i wewnętrznej — samoobserwacji. System pozostaje nieprzejrzysty dla każdego obserwatora,

⁸ Francuski fizjolog Julien Offroy de la Mettrie (1709–1751) był w swych poglądach na człowieka bliski temu twierdzeniu. Jego materialistyczno-mechanistyczny obraz człowieka jako maszyny, ukazany w pracy *L’Homme-machine* (1747), rozpętał prawdziwą burzę, przede wszystkim w środowiskach kościelnych, w wyniku czego la Mettrie musiał przyjąć propozycję azylu u władcy Prus Fryderyka Wielkiego (wraz z sowitą pensją). Odrzucając animalizm, finalizm, providencjalizm, kartezyjański rozdział między człowiekiem (substancjonalnym związkiem duszy i ciała) a zwierzęciem (maszyną bez duszy), de la Mettrie wyprowadził w swym dziele śmiałe wnioski dotyczące możliwości kształcenia ssaków naczelnych (na gruncie anatomii porównawczej projektował sposoby nauczania mowy ludzkiej wielkich małp (*apes*; por. Mettrie, de la, 1953)). Pojęcie pustej skrzyni (*angeion kenón*) pojawia się już w *Teajecie* Platona jako rozróżnienie między tym, co znaczy posiadać wiedzę i mieć wiedzę (*kektésthai* i *échein*), a co sprowadza się do różnicy między rezultatem poznania a aktualną możliwością zastosowania.

⁹ „Te osiągnięcia ewolucyjne, które zawiązują się w owych miejscach pęknięć komunikacji i z funkcjonalną precyzją służą transformacji tego, co nieprawdopodobne, w to, co prawdopodobne, nazwijmy mediami” (Luhmann, 1987a, s. 220). Idea medium polega na tym, że „istnieje pewien obszar luźnych sprzężeń występujących masowo elementów: cząsteczek powietrza, fizykalnych nośników światła — ‘światło’ nie jest pojęciem fizycznym, lecz pojęciem dla medium, w którym coś widzimy. Bez światła [...] nic nie widzimy. Oznacza to, że istnieje oczywista różnica między niewidzialnym medium a widzialną «formą» — jak bym powiedział — albo kształtem” (2006b, s. 226).

również dla siebie samego. Według Luhmanna ta nieprzejrzystość daje paradoksalnie szansę wychowaniu na skonstruowanie medium: „Możność-nie-znania [*Nichtkennenkönnen*] (a to oznacza, że obserwujący system nie może znać się lepiej, lecz tylko inaczej) podtrzymuje wychowawców na duchu. Operują oni w tym fundamentalnym sensie kompetentnie, co naturalnie nie wyklucza, że gromadzą doświadczenia i uczą się, że mogą to wykonywać lepiej lub gorzej” (s. 37). Dotyczy to wychowawców jako systemów psychicznych, lecz jeszcze bardziej — systemu komunikacyjnego edukacji. Nieprzejrzystość stanowi początek dyferencjacji, a tym samym zdolności samookreślenia się (*Eigenbestimmtheit*) różnicujących się systemów. Gdyby było inaczej, to całkowita kongruencja elementów różnych systemów (*Eins-zu-eins-Beziehung*) prowadziłyby do ich stopienia się w jedność.

Transformacja *dziecka* w systemie wychowania

Oświeceniowa koncepcja *tabula rasa* została zastąpiona przez bardziej adekwatne pojęcie zdolności do doskonalenia się (*Perfektibilität*). Pojęcie finalnej perfekcji (dotarcia do prawdy, iluminacji) zostało zarzucone, a zamiast niego Jean-Jacques Rousseau wprowadził pojęcie możliwości, zawierające w sobie potencjalną porażkę lub sukces. W *Emilu* pokazał on jednak, jak mało prawdopodobny jest sukces, gdyż sama zdolność człowieka do doskonalenia się nie gwarantuje jego osiągnięcia. Dla pedagogiki oznaczało to konieczność znalezienia nowego miejsca w tej otwartej koncepcji perfekcyjności rozwojowej jako „zdolności do stawania się coraz doskonalszym — właściwej człowiekowi w odróżnieniu od zwierzęcia” (Niemeyer, 1970, s. 73). Taka koncepcja pedagogicznego sprawstwa w procesie stawania się człowieka, trudna, lecz nie niemożliwa, dawała pedagogom nowy impuls do profesjonalnego „ratowania dusz bądź kształtowania młodych ludzi” (Luhmann, 2006a, s. 39).

Tradycyjna, „naturalna”, przedherbartowska pedagogika postrzegała dzieci odpowiednio do kryterium wieku i stopnia dojrzałości. Dlatego z dzisiejszego punktu widzenia stosunkowo wcześnie zyskiwały one status dorosłych członków społeczeństwa, np. gdy nauczyły się dobrze mówić i sprawnie wykonywać pewne czynności w życiu codziennym lub rzemiośle. „Pedagogika nowoczesna” forsowała natomiast inne rozróżnienie, „opierające się na kompetencji ortolektycznej: czy dzieci potrafią, czy nie potrafią czytać”¹⁰.

¹⁰ Neil Postman, jeden z najbardziej wnikliwych analityków współczesnej cywilizacji medialnej, był zdania, że to kryterium opanowania umiejętności pisania straciło swą ważność w obliczu wielkiego przesunięcia epistemologicznego z kart książek na ekran telewizora i monitora komputerowego, zmiany modelu komunikacyjnego z kultury pisma na kulturę obrazów generowanych przez media elektroniczne. Do rozumienia obrazów telewizyjnych nie potrzeba wtajemniczenia — próg

Dawniejsze kultury знаły wiedzę zapisaną, utrwaloną graficznie, lecz używały jej w zasadzie tylko jako środka pomocniczego w ustnej komunikacji językowej, przy czym przedmiotem tej komunikacji mogły być właśnie teksty utrwalone za pomocą pisma. Dzięki znajomości i zrozumieniu tych tekstów powstawały autorytety dydaktyczne, a sama nauka rozumiana była jako proces transmisji wiedzy, a nie jej generowanie. Uczenie się polegało na zapamiętywaniu tego, czego nauczono *ex cathedra*, a pozyskana wiedza stanowiła później formę gratyfikacji, była potwierdzeniem statusu dorosłości. Księgi zalecane były do nauki własnej. Szkoła powinna była zatem promować u uczniów umiejętność autodydaktyki i zakładała, że taką kompetencję posiadają lub już ją posiadli. Uczenie się i nauczanie były więc dwoma zupełnie różnymi typami operacji, a ich integracja nastroczała problemów, tak że w końcu XIX w. pedagogika, wraz z kruszeniem się herbartyzmu, stanęła nie tylko przed problemem wyboru strategii włączania wiedzy do głów dzieciom, lecz także przed problemem rozwijania umiejętności uczenia się. Szkoła jako miejsce „wkuwania” wiedzy przestała wystarczać, teraz szkoła miała stać się instytucją edukacyjną. Odpowiednio do tego wychowanie „naturalne”, towarzyszące procesowi rozwojowemu dziecka, zalecane było już tylko w fazie początkowej, „w której dzieci są jeszcze dziećmi” (Luhmann, 2006a, s. 60). Po tym następowała faza uczęszczania do szkoły i na studia uniwersyteckie, w której kładzie się nacisk na kształcenie jako możliwie wczesne samodzielne uczenie się przez obcowanie z lekturą.

Luhmann twierdzi, że ta cezura przyswojenia sobie umiejętności czytania i samodzielnego uczenia się „zrewolucjonizowała semantykę dzieciństwa. Decyduje ona nie tylko o tym, co dzieje się w szkole czy na uniwersytecie z wystar-

wyznaczający dorosłość został radykalnie zniesiony. „Przed wynalezieniem prasy drukarskiej dzieci stawały się dorosłe, gdy nauczyły się mówić, do czego każdy człowiek jest biologicznie zaprogramowany. Potem dzieci musiały zasłużyć sobie na dorosłość, ucząc się czytać, co nie podlega już biologicznej determinacji. Trzeba było więc stworzyć szkoły. [...] Nauka w szkole zaczęła być utożsamiana ze szczególnym charakterem dzieciństwa. Dzieciństwo z kolei zaczęło być definiowane jako okres chodzenia do szkoły, a słowo «uczeń» stało się tożsame ze słowem «dziecko». [...] To wszystko [...] zmierza ku końcowi [...], gdyż nasze środowisko komunikacyjne znów radykalnie zmieniło się, tym razem za sprawą mediów elektronicznych, a zwłaszcza telewizji. [...] Symboliczny charakter telewizji nie wymaga żadnego przygotowania czy nauki. [...] Telewizja niweluje linię oddzielającą dzieciństwo i dorosłość w dwojaki sposób: nie wymaga nauki, by można było zrozumieć jej formę, oraz nie różnicuje swojej publiczności” (Postman, 2001, s. 203–205). Pociąga to za sobą ogromne konsekwencje kulturowe: „Jak wielkie istnieją [...] rozbieżności w widzeniu świata między różnymi kulturami, możemy sobie wyobrazić, biorąc pod uwagę ogromną liczbę i różnorodność narzędzi konwersacji, wybiegających poza mowę. Choć bowiem kultura jest wytworem mowy, to przecież jest ona ponownie odtwarzana przez każdy środek komunikowania się — od malarstwa przez hieroglify i alfabet po telewizję. Każde medium, podobnie jak sam język, umożliwia specyficzny tryb prowadzenia dyskursu, dostarczając nowej orientacji w dziedzinie myśli, sposobu wyrazu, wrażliwości. I to, oczywiście, chciał wyrazić McLuhan, mówiąc, że medium, środek przekazu, jest przekazem, wiadomością” (2002, s. 28).

czająco rozwiniętymi kompetencjami. Stosowana jest ona w swego rodzaju projekcji wstecznej (*Rückwärtsprojektion*) również w wychowaniu małego dziecka. Także tu nie powinno już chodzić o tresurę, lecz o uczenie się w edukacyjnym [...] środowisku” (tamże). Dziecko jako medium ulega transformacji do postaci, jaką znamy współcześnie. Jest ona wynikiem upowszechnienia się druku i tym samym dziecko staje się „medium prawdziwie społecznym” (s. 61)¹¹.

Cechą dobrego medium jest to, że przez ukształtowanie formy (*Formbildung*) nie tylko nie zostaje ono zużyte, lecz wręcz się odnawia. Talcot Parsons stosował w odniesieniu do tej własności termin „cyrkulacja”: „W ten sposób pełnomocnik [*Machthaber*] ujawnia się przez użycie władzy w formie kolektywnie wiążących decyzji i przez realizację decyzji otwiera perspektywę na inne, także możliwe do zrealizowania decyzje” (s. 62). Tak zatem np. w ekonomii pieniądza nie zużywa się, gdy jest wydatkowany na określone cele w określonej wysokości (a więc przybiera konkretną formę), lecz odnawia swoją potencję jako medium w samym procesie płatności. Podobnie we współczesnej nauce — funkcjonalnym podsystemie społecznym — dzieje się z rezultatami poznania. Są one wartościowe zarówno w sensie pozytywnym (jako confirmacja hipotez czy wiedzy), jak i negatywnym (jeśli pokażą fałsz twierdzeń i założeń wyjściowych), gdyż otwierają dalsze możliwości procedur epistemologicznych.

Luhmann podkreśla, że w wychowaniu ten problem pozostaje martwy, o ile mówimy o „kształceniu generowanym przez kanon lektur, gdzie w systemie edukacyjnym wystarczy przysposobić dzieci do określonej przez niego formy” (s. 63).

Jak jednak — mimo ukształtowania formy (*Formbildung*) — medium może się regenerować? Jeśli pojęcie wychowania rozumieć jako aktualną, społecznie dynamiczną, otwartą konstrukcję problemową, to impulsy muszą pochodzić spoza systemu wychowania: „Bodźca do zmian formy, a więc zmian treści kształcenia i tematów zajęć lekcyjnych, oczekuje się od społecznego otoczenia systemu edukacji. Jest to wkład w wyjaśnienie dynamiki systemu, którego nie można nie doceniać (jeśli abstrahuje się od tego, że jest on sformułowany w kontekście kształcenia w wersji pojęciowo-aksjologicznej)” (s. 63).

Inne media systemowe, jak np. władza, pieniądź czy prawda, same mogą się zatroszczyć o swoją regenerację, wyzwalają zatem własną dynamikę systemu. Medium systemu wychowania także dysponuje odpowiednimi możliwościami, jeśli formułę kształcenia zastąpi się formułą kompetencji do uczenia się¹². Ta

¹¹ W oryginale: „ein genuin soziales Medium”.

¹² „Formuła kontyngencji kształcenia została przykrojona nie dość dokładnie do funkcji wychowania i dlatego — co jest paradoksalne tylko na pierwszy rzut oka — mogła nie mieć dostatecznego znaczenia także dla wyników i refleksji systemu wychowania. Nadto nie była ona dostosowana do zaznaczającej się już inkluzji całej ludzkości w proces wyróżnicowanego szkolnego wychowania. Ta krytyka odnosi się do traktowanej z dezaprobatą ezoteryki i podziałów społecznych

formuła „postuluje zasadę selekcji form wiedzy, która jest nakierowana na te możliwości uczenia się, które ją zapośredniczają [*vermitteln*]” (s. 64).

Selekcja form wiedzy jest zatem korelatem procesu uczenia się. Zdolność uczenia się oznacza wytwarzanie nowych, nieokreślonych jeszcze możliwości sprzężeń, powiązań i relacji, a każda nowa umiejętność otwiera kolejne potencjalne umiejętności — w danym momencie jeszcze niemożliwe. Tak np. trzy fundamentalne umiejętności, jakie dziecko opanowuje do około trzeciego roku życia: chodzenie, mówienie i myślenie, otwierają kolejno nowe wymiary świadomości, komunikacji i działania. Taką potencjalną otwartość sprawstwa implikują także wszelkiego rodzaju kompetencje *stricte* zawodowe, które nie determinują jednoznacznie zachowania człowieka w określonych sytuacjach, jak w dawnych koncepcjach wiedzy stosowanej, lecz „tworzą przedwstępną strukturę obserwacji sytuacyjnej, tak że można szybko się uczyć i uniknąć formułowania pochopnych sądów [*vorgefasste Meinungen*] — sprzężeń sztywnych” (s. 64–65).

Dziecko jako medium nie jest kodowane binarnie, jak w przypadku innych systemów. Dzieci różnią się wprawdzie od dorosłych, a zatem także od samych siebie w przyszłości jako dorosłych, ale samo bycie dzieckiem nie stanowi okoliczności ściśle dwuwartościowej, wykluczającej wartości trzeciej. Wszelka ocena, np.: dobre — złe dziecko, zdany — niezdany egzamin, dobre — złe oceny, dokonuje się na gruncie selekcji, a nie na gruncie edukacji jako takiej. Luhmann zauważa, że powód tego deficytu kodowania (*Codierdefizit*) „leży nie w or-

determinujących tę ideę. Daje ona także do myślenia, jakie właściwie znaczenie może mieć indywidualność jako cel wychowania w warunkach powszechnego obowiązku szkolnego. Formuła zastępcza musi zatem oferować orientację zarówno bardziej uniwersalną, jak i bardziej specyficzną, która może być brana pod uwagę w każdym rodzaju nauczania szkolnego i równocześnie wykazuje specyficzną osiągalną jedynie w trakcie takiego nauczania. Ta sytuacja przejściowa do dziś nie ma wyraźnego profilu. Z jednej strony, dochodzi się wciąż do prostych przeciwstawień; teraz — do kontrastowania kształcenia (samorealizacja) i wyników (przystosowanie do wymagań społecznych). Nie widać tu postępu w porównaniu z tym, co zostało już osiągnięte w XVIII w. przez przeciwstawienie doskonałości i użyteczności. Z drugiej strony, często dostrzega się tę pedagogiczną relewancję w «krytycznym» nastawieniu wobec wymagań społecznych co do wyników. Należałoby je sprawdzić, zanim się je uzna za własne. Owa «krytyka» jednak nie jest (takie doświadczenie tymczasem stało się powszechne) krytyką niezależną; uzależnia się ona od założeń ideologicznych, bez których nie jest w ogóle możliwa. Adekwatna dziś formuła kontyngencji nie może nastawiać się na wyłącznie krytykę, musi brać też pod uwagę umiejętność uczenia się. Udział w zajęciach lekcyjnych prowadzi do uczenia się zachowania w specyficznym kognitywnie systemie interakcyjnym, w przypadku powodzenia prowadzi do uczenia się uczenia i w ten sposób rozwija kompetencje, które mogą być stosowane powszechnie. Przez nauczanie się uczenia proces wychowania osiąga koniec, a uczenie się zaczyna być stanem permanentnym. Efekt przyrostu [*Steigerungseffekt*], który osiągnąć jest przez zróżnicowanie procesów wychowania, wyznacza nie autoreferencja stosunku danej osoby do świata, lecz autoreferencja procesu funkcyjnego. Ujmując to formułę kontyngencji nazwijmy po prostu zdolnością uczenia się [*Lernfähigkeit*]” (Luhmann, Schorr (Hrsg.), 1998, s. 84–85).

ganiczno-psychicznej złożoności systemu określanego za pomocą [pojęcia] *dziecko*, gdyż takie niedopasowania [*Unangepaßtheiten*] znajduje się także we wszystkich systemach kodowanych binarnie. Powód leży w semantyce, za pomocą której jest przedstawiane luźne sprzężenie owego medium. W podporządkowaniu [*Unterstellung*] zdolność/chęć do nauki ta psychiczno-organiczna kompleksowość przyjmowana jest jako otwarta, nieokreślona jeszcze (lub nieodokreślona [*unterbestimmte*]), lecz wyzwolone przy tym możliwości nie dają się uschematyzować jednowymiarowo. Honoruje się to takimi pojęciami, jak: *wolność*, *samodzielność*, i traktuje jako wartość pedagogicznie niezbywalną. I słusznie. Systemowi brakuje jednak z tego powodu tej zwykłej formy, w której systemy funkcyjne gwarantują swą autopojezę — mianowicie dwuwartościowości” (s. 67–68).

Brak dwuwartościowego kodowania medium w systemie edukacyjnym ma istotne konsekwencje. Binarne kodowanie mediów stwarza bowiem możliwość kontynuowania operacji w każdej sytuacji. Własny cel (*thélos*) systemów autopojetycznych, inaczej niż w przypadku systemów teleologicznych, nie jest uprzednio w nich zaprogramowany, lecz pozostaje otwarty. Działanie można oprzeć zarówno na wartości pozytywnej, np. prawdzie, jak i negatywnej, czyli — w tym przypadku — nieprawdzie. Wprawdzie dla systemu tylko wartość pozytywna ma zdolność przyłączania (*ist anschlussfähig*), ale ważna jest systemowo także wartość negatywna, gdyż może pomóc przy specyfikacji warunków takiego działania. Systemy kodowane binarnie są dlatego zawsze systemami o dynamice własnej, systemami autopojetycznymi, które nigdy nie mogą doprowadzić do końca za pomocą własnych operacji.

Dla pedagogów ten warunek nie istnieje i dlatego sposób ich myślenia ma charakter teleologiczny, nastawiony na osiągnięcie założonych celów, a zatem zakładający implicite finalny stan zakończenia wysiłków wychowawczych w postaci pełnej realizacji założonych celów, ich realizacji częściowej lub konstatacji nieosiągnięcia tych celów.

Specyfika znaczeniowa medium *dziecko* jednak sprawia, że osiągnięcie takiego stanu finalnego nie oznacza równocześnie końca systemu wychowania. Na świecie wciąż pojawiają się nowe dzieci, które na mocy obowiązku szkolnego zostają włączone do systemu edukacji. Autopojeza tego systemu zagwarantowana jest w ten sposób przez administrację państwową. Inne systemy konstytuują się same przez swoje binarne kodowanie, a organizację strukturalną (np. w formie zakładów produkcyjnych, urzędów państwowych, związków sportowych, sądów, muzeów itd.) muszą wprowadzać później tylko jako warunek adekwatnej złożoności systemu. W przypadku systemu edukacyjnego rzecz ma się jednak zgoła odmiennie — samo jego wyizolowanie jako systemu jest uzależnione od organizacji.

Największą różnicą między systemem edukacyjnym a innymi systemami jest „brak binarnego kodowania, które w systemie wychowania może być

wprawdzie stosowane do celów selekcji, ale nie do wychowania we właściwym sensie” (s. 71).

Można zrozumieć obecność kodowania selekcyjnego w procesie wychowania, gdyż „dwuwartościowość rodzi niezaprzeczną fascynację, której ulegają także w mniejszym czy większym stopniu szkolne zajęcia lekcyjne” (s. 71).

Problemu nieprawdopodobieństwa komunikacji wychowawczej nie da się jednak analizować wyłącznie przez pryzmat mechanizmu selekcyjnego, ponieważ „leży [on] w komunikacyjnej nieosiągalności systemów psychicznych. Operują one faktycznie jako systemy determinowane strukturalnie, sprzężone wprawdzie przez język, ale nie przez systemy poddające się specyfikacji (*spezifizierbare Systeme*), jako systemy autoreferencjalne, jako systemy zamknięte operacyjnie; i nie jest czysto teoretycznym pytanie, jak wychowanie mimo to jest jednak możliwe, to znaczy skąd czerpie odwagę, by się uważać za możliwe, i rozpocząć komunikację” (s. 72).

Luhmann odpowiedzi na to pytanie doszukuje się właśnie w „konstrukcji dziecka”, które z racji swej nie-dorosłości wymaga wychowania, a ewidentność tej obserwacji jest na gruncie teorii systemów autopojetycznych uzasadniona: „Wraz z rozpoczęciem wychowania, a zwłaszcza nauki szkolnej, zaczyna funkcjonować swoisty system autopojetyczny, który sam sobie zawdzięcza swoje elementy, mianowicie operacje komunikacyjne, z których się składa” (s. 72).

Komunikacja mimo wszystko

Z jednej strony zatem, komunikacja jest według Luhmanna nieprawdopodobna, z drugiej — niemożliwe jest istnienie systemów społecznych bez komunikacji. Tę aporię Luhmann tłumaczy specyfiką systemu, opartą na „transformacji ogólnego braku prawdopodobieństwa w chwilowe prawdopodobieństwo” (Retter, 2005, s. 182). Rozumienie nie jest bowiem według niego wynikiem działania komunikacyjnego podmiotów, ale autoreferencyjnym procesem generowania różnic, procesem opartym na podwójnej kontyngencji. Każda komunikacja jest natomiast w pewnym sensie antycypowana przez podmioty, pojawiają się oczekiwania i roszczenia co do jej recepcji, oparte na społecznych normach, stereotypach, zwyczajach, powiązanych z kontekstem sytuacyjnym:

W przypadku pojedynczej komunikacji jej gwarantem są zawsze możliwości zrozumienia oraz kontrola, oferowane przez kontekst, do którego przyłącza się dalsza komunikacja, zwrotnie do niej nawiązując, w przeciwnym wypadku taka komunikacja w ogóle by nie występowała (Luhmann, 1987a, s. 212).

Przy całej labilności, podatności na błędy oraz deformacje kodowania i dekodowania informacji proces komunikacji jest w dużej mierze redundantny,

a to ze względu na właściwości języka jako kodu pośredniczącego, który w odróżnieniu od postrzegania zmysłowego pozwala na dokonywanie rozróżnień w sensie leksykalnie precyzyjnej identyfikacji, i ta jego redundancja paradoksalnie sprzyja ostatecznie powodzeniu komunikacyjnemu. Także to, że w sytuacjach komunikacyjnych, obarczonych wprawdzie „fatalną” otwartością podwójnej kontyngencji, występują z reguły rozmaite „schematy interakcyjne” (Luhmann, 1967, s. 81): przyzwyczajenia, rutyna językowa komunikacji codziennej, wzorce postaw i zachowań, uwarunkowania kulturowe reakcji interlokutora itd., działa na korzyść wyłaniania się z chaosu „niemożliwości” komunikacji zrozumiałej oferty, będącej wynikiem autoreferencyjnej selekcji systemu.

Uprawdopodobnieniu komunikacji przez opracowanie podwójnej kontyngencji służą — według Luhmanna — media jako funkcjonalne „zdobycze ewolucji” (1987a, s. 220). Autor wyodrębnia przy tym trzy typy mediów: język jako racjonalny kod znaków akustycznych i wizualnych, pozwalający prezentować wydarzenia w postaci informacji i grupować informacje w tematy; media przetwarzające, czyli tradycyjnie formy pisma i druku, które współcześnie uległy multiplikacji za sprawą rozwoju elektroniki i przekazu multimedialnego, co skutkuje powszechnością i standaryzacją komunikacji czysto werbalnej, oraz symbolicznie uogólnione media komunikacyjne, zawierające szczegółowe siatki komunikacji (Retter, 2005, s. 183).

Jako symbolicznie uogólnione Luhmann wyróżnia następujące media komunikacyjne: prawda — relacje wartości, miłość, własność — pieniądze, władza — prawo, sztuka oraz to, co nazywa „wartościami podstawowymi”. Te media reprodukują się samodzielnie i tworzą kody, wzorce interpretacyjne oraz konstrukcyjne dla tematów komunikacji, inicjują w ogóle komunikację, są jej motywacją, napędowym i sterującym mechanizmem kultury, por.: „[...] symboliczne medium ‘prawda’ sprawia, że każda wypowiedź o danym stanie rzeczy może być postrzegana w dwuwartościowej relacji osądzającej; [...] prawdziwe czy fałszywe, wartościowe czy bezwartościowe” (Retter, 2005, s. 186), co stanowi determinanty prezentacji, interpretacji i wyboru danego tematu lub informacji.

Medium *wychowanie* nie może być nawet w przybliżeniu tak „wydajne komunikacyjnie”, tak sprawne, jak np. medium *prawda* czy medium *pieniądz*, a to właśnie z racji braku binarnego kodowania. Wychowania nie da się racjonalnie zredukować, jak np. ekonomii, do decyzji kupić — nie kupić.

Ten defekt racjonalności wyrównywany jest zbyt pospiesznie przez patos, przesadność i rozczarowanie. Przede wszystkim ta różnica tłumaczy wysoką intensywność interakcyjną wychowania w porównaniu do ekstremalnie zredukowanych form interakcji, których potrzebuje jeszcze ewentualnie gospodarka finansowa. [...] Defekty medium wychowania muszą zatem być wyrównywane przez interakcję między uczestnikami; a dlatego przez interakcję, że jest to jedyna stosowna forma obchodzenia się z „dziećmi” (Luhmann, 2006a, s. 73).

Teza Luhmanna o nieprawdopodobieństwie komunikacji stanowi rodzaj agnostycznej aporii: komunikacja jest w zasadzie niemożliwa, choć układy powiązań interakcyjnych, które same w sobie są nieprawdopodobne, w praktyce komunikacyjnej mimo wszystko stają się możliwe, ba — paradoksalnie nawet — trywialne. Ponieważ sama komunikacja, konstytuująca proces wychowania, jest zjawiskiem nieprawdopodobnym, także to, czego podejmuje się wychowawca, jest z punktu widzenia teorii systemów autopojetycznych niemożliwe: nieprawdopodobne, aby ktoś w ogóle rozumiał to, co myśli inny człowiek, a to ze względu na istniejący rozdział i indywidualizację świadomości; nieprawdopodobne, aby komunikacja dotarła do kogoś poza osobami obecnymi w konkretnej sytuacji; jeśli nawet komunikacja zostanie zrozumiana, to nie gwarantuje to wcale jej recepcji.

Komunikacja jest możliwa raczej tylko dlatego, że otwiera sytuację na jej recepcję albo odrzucenie, a prawdopodobieństwo jej powodzenia rośnie ze względu na umieszczenie w nim kolejnych zjawisk nieprawdopodobnych (kontynencji i dyferencji).

Wychowanie nie jest działaniem, które bezpośrednio i trwale zmienia strukturę zachowań wychowanka, lecz procesem, w którego trakcie intencje wychowujących, przejawiające się w interakcjach, wywołają określone zmiany w dziecku, a wynik tego procesu w przypadku każdego dziecka może być odmienny. W rzeczywistości wychowanie stanowi ofertę — dziecko do procesu wychowania wnosi własne dyspozycje psychofizyczne, konfrontując swój autonomiczny systemem autopojetyczny z autonomicznym systemem dorosłego, przy czym oba te systemy reprezentują własne specyficzne interesy. W tym sensie konflikt, jako emanacja różnicy, staje się kategorią pozytywną w wychowaniu, o ile rzeczywiście przyczynia się do tworzenia warunków rozwoju ku autonomii i podmiotowości.

Wychowanie jest działaniem niemożliwym, gdy rozumie się je tylko jako intencjonalną zmianę innych osób przez specjalne zabiegi komunikacyjne, czyli sprowadza się je do psychicznych skutków komunikacji. W takim rozumieniu wychowanie stanowi swoisty splot związków przyczynowych, który łączy systemy społeczne (komunikację) i systemy psychiczne (świadomość) w sposób planowy, możliwy do kontrolowania, choć nie zawsze efektywny.

Dziecko jest medium wychowania tylko w tym sensie, że wychowawca może mu z pewnym prawdopodobieństwem przypisać luźne sprzężenie myśli i wyobrażeń, które dają się później ewentualnie wykorzystać do realizacji zabiegów mających na celu usztywnienie tego sprzężenia, a w szczególności — do tworzenia wiedzy o charakterze probabilistycznym. System pozostaje bowiem nieprzejrzysty dla każdego obserwatora, również dla samego siebie, a ta nieprzejrzystość daje paradoksalnie wychowaniu szansę na skonstruowanie medium, gdyż stanowi początek dyferencjacji, a tym samym — szansę na budowę własnej podmiotowej tożsamości różnicujących się systemów.

Bibliografia

- Arystoteles. (1988). *Zachęta do filozofii*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: PWN.
- Arystoteles. (1992). *Dzieła wszystkie*. T 3: *O duszy. Krótkie rozprawy psychologiczno-biologiczne. Zoologia. O częściach zwierząt*. Warszawa: PWN.
- Głażewski, M. (2009). *Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna — między metafizyką a metabiologią*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 39–55.
- Głażewski, M. (2010a). *Wychowanie jako działanie niemożliwe*. W: J. Bochomulska, S. Sztobryn, E. Łatacz (red.), *Pedagogika filozoficzna*. T. 3. Łódź: Wyd. UŁ, s. 15–43.
- Głażewski, M. (2010b). *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Głażewski, M. (2010c). *Podejście systemowe w pedagogice. Glosa do teorii Niklasa Luhmanna*. „Studia z Teorii Wychowania. Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, 1, s. 105–127.
- Luhmann, N. (1967–1995). *Soziologische Aufklärung*. Bd. 1–6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1977). *Funktion der Religion*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. [Przekład pol.: *Funkcja religii*, przeł. D. Motak, Kraków 1998].
- Luhmann, N. (1982). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. [Przekład pol.: *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, przeł. J. Łoziński, Warszawa 2009].
- Luhmann, N. (1987a). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. [Wyd. 1 1984].
- Luhmann, N. (1987b). *Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens*. W: J. Oelkers, H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N. (1993a). *Das Recht der Gesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993b). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996a). *Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt*. W: N. Luhmann, K. R. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996b). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1996c). *Social Systems*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Hrsg. D. Lenzen. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005). *Einführung in die Theorie der Gesellschaft*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Luhmann, N. (2006a). *Das Kind als Medium der Erziehung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2006b). *Einführung in die Systemtheorie*. 3. Aufl. Hrsg. D. Baecker. Heidelberg: Carl Auer Verlag. [Wyd. 1 2002].
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (Hrsg.) (1998). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Metttrie, J. O., de la (1953). *Człowiek-maszyna*. Przeł. S. Rudniański. Warszawa: PWN.
- Niemeyer, A. H. (1970). *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh. [Wyd. 1 Halle 1796].
- Postman, N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Przeł. R. Frąc. Warszawa: PIW.
- Postman, N. (2002). *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Przeł. L. Niedzielski. Warszawa: Wyd. Literackie MUZA SA.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Przeł. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.

- Siwek, P. (1992). *Wstęp tłumacza*. W: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*. T. III: *O duszy. Krótkie rozprawy psychologiczno-biologiczne. Zoologia. O częściach zwierząt*. Warszawa: PWN.
- Wagner-Winterhagen, L. (1981). *Sozialgeschichte der Kindheit*. W: K. Neumann (Hrsg.), *Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.